



HAL
open science

L'apprentissage et les représentations de la composition en histoire au lycée

Julie Lalande

► **To cite this version:**

Julie Lalande. L'apprentissage et les représentations de la composition en histoire au lycée. Education. 2016. dumas-01406470

HAL Id: dumas-01406470

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01406470>

Submitted on 1 Dec 2016

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.

**Master « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation »**

Mention second degré

**L'APPRENTISSAGE ET LES REPRESENTATIONS DE LA
COMPOSITION EN HISTOIRE AU LYCÉE.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master.

Soutenu par LALANDE Julie

Le 7 Juillet 2016

En présence de la commission de soutenance composée de :

Samuel GUICHETEAU, directeur de mémoire.

Sylvain MARANGE, membre de la commission.

Engagement de non plagiat :

Je soussignée, LALANDE Julie, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une autre partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

REMERCIEMENTS :

Je tiens à remercier plusieurs personnes et groupes de personnes qui m'ont aidé à la réalisation de ce mémoire professionnel.

Tout d'abord, je souhaite remercier mon directeur de mémoire, Samuel GUICHETEAU, formateur à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Nantes, pour sa disponibilité et ses conseils qui m'ont permis de construire et d'alimenter ma réflexion.

Je souhaite également remercier le lycée LA COLINIÈRE pour son accueil et sa collaboration. Plus particulièrement je désire adresser ma gratitude à mon tuteur-établissement Jean-François TOUZEAU qui m'a apporté aide et soutien d'une part dans la réalisation de ce mémoire, puis conseils dans l'exercice de mes futures fonctions de professeur d'autre part. Je voudrais aussi remercier les classes de Terminale et de Seconde que j'ai suivies tout au long de l'année pour leur participation active à mon processus de recherche.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance envers mon binôme de stage Marina REVAUD qui a participé au bon fonctionnement de cette expérience professionnelle, ainsi qu'à Clémence LE BIHAN qui m'a apporté un support moral et intellectuel indéniable tout au long de cette démarche.

Enfin je tiens tout particulièrement à remercier Aurore LUCAS qui m'a accordé plusieurs heures de son temps pour me prodiguer des conseils méthodologiques et relire ce travail de recherche. Elle m'a ainsi permis de gagner en efficacité et en rigueur.

SOMMAIRE :

Introduction.....	4
I. La dissertation : une nouvelle pratique de l'enseignement secondaire au XIX ^{ème} siècle qui naît en dehors de l'histoire :	8
A. L'introduction de la dissertation dans les examens et l'enseignement du secondaire :	8
B. L'histoire : une discipline encore bien éloignée de la pratique de la dissertation : 10	
1. L'histoire-géographie : deux disciplines ancrées dans l'oralité :.....	10
2. La défaite de 1870 : du renouvellement de l'enseignement de l'histoire vers la modernisation des pratiques enseignantes :	10
C. Vers la composition d'histoire d'aujourd'hui :.....	13
II. Le passage de l'épreuve orale à l'épreuve écrite au XX ^{ème} siècle : l'institutionnalisation de la composition d'histoire au baccalauréat :	14
A. Première moitié du XX ^{ème} siècle : les tentatives avortées de l'institutionnalisation de la dissertation d'histoire au baccalauréat :	14
B. Années 1970 et 1980 : entre institutionnalisation de la dissertation d'histoire au baccalauréat et renouveau de la discipline dans le secondaire :	15
C. L'épreuve de la composition d'histoire aujourd'hui : des exigences scientifiques aux exigences scolaires :	17
1. La dissertation en tant qu'exercice universitaire :	17
2. La composition d'histoire au baccalauréat : les exigences scolaires :	19
III. Le raisonnement historique au lycée est-il une illusion ?.....	20
A. Hypothèse n°1 :.....	20
B. Hypothèse n°2 :.....	21
C. Hypothèse n°3 :.....	22

IV. Les représentations des élèves sur la composition en histoire :.....	23
A. Comment recueillir les représentations des élèves ? : l’outil d’analyse du questionnaire :	24
1. Le contexte dans lequel le questionnaire a été distribué :.....	24
2. La conception du questionnaire :.....	25
B. Analyse du questionnaire en classe de Seconde :	27
1. Le raisonnement historique : les processus d’apprentissage abordés au collège :.....	27
C. Analyse du questionnaire en classe de Terminale :	34
1. Un décalage entre les attentes scolaires et les attentes scientifiques :	34
2. Les freins à l’apprentissage :.....	37
3. L’influence du baccalauréat sur les représentations de la composition en histoire : ...	40
 CONCLUSION.....	 43
BIBLIOGRAPHIE.....	45
ANNEXES.....	47
RESUMES.....	69

INTRODUCTION :

Dans le cadre de mon premier travail de recherche réalisé en M1 MEEF¹, sous la direction de Mr. LE MAREC, j'ai travaillé sur les apprentissages autour de la trace-écrite et du croquis. Après avoir réalisé des séances en classe de cinquième et de quatrième sur la réalisation de la trace-écrite et du croquis, j'ai pu dresser un essai de typologie de l'erreur pour chacun de ces deux exercices, en me basant sur l'analyse de travaux d'élèves d'une part et l'étude de leurs représentations sur ces deux exercices d'autre part. Dans un esprit de continuité, je vais à présent analyser la poursuite du processus d'apprentissage de ces deux exercices en abordant l'épreuve du baccalauréat pour les séries économie et sociale et littéraire, puisque cet examen demande à la fois aux élèves de rédiger une composition et de réaliser une étude critique de document(s) ou une production graphique (réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire).

C'est à la suite d'une séance méthodologique sur le croquis en classe de Terminale ES au sein du lycée La Colinière² à Nantes, datant d'octobre dernier, que mon sujet de mémoire m'est apparu de manière plus concrète. En effet, j'ai alors remarqué un décalage entre le travail d'un géographe et les exigences scolaires car, au moment où j'ai rappelé aux élèves la réflexion que le géographe doit entreprendre pour réaliser un croquis de géographie sur un thème donné (définir le sujet, cerner ses enjeux, réfléchir à une problématique et à un plan, choisir les figurés selon des règles cartographiques strictes, etc.), plusieurs élèves m'ont interpellé en m'expliquant qu'ils n'avaient pas à entreprendre cette démarche scientifique étant donné que, le jour de l'examen, il leur ait simplement demandé de restituer de mémoire un croquis parmi une liste de croquis préalablement étudiée en classe.

¹ Année 2013-2014.

² Lycée La Colinière, 129 Rue du Landreau, 44319 Nantes.

Aussi, ayant observé cet état de fait dès la préparation de ma séquence méthodologique, j'ai décidé de me fixer du point de vue de l'apprenant, c'est-à-dire de l'élève qui apprend à faire une composition en histoire, au lycée. Il s'agit alors d'étudier le décalage qui peut exister entre le milieu scolaire et le milieu scientifique, l'objectif étant d'analyser les représentations des élèves sur cet exercice scolaire, et, plus largement, sur la discipline « Histoire ». Plus précisément, le but est véritablement d'examiner le décalage qui peut exister entre les attentes proclamées de l'institution dans la composition et les attentes perçues comme réelles par les élèves. Les élèves comprennent-ils ce que l'institution attend d'eux ? Peut-on faire qualifier ces représentations d'élèves sur la composition en histoire en faisant par exemple une typologie de ces perceptions ?

Pour répondre à ces questions, il nous faut d'abord étudier l'évolution historique de la dissertation, depuis son instauration dans l'enseignement secondaire au XIX^{ème} siècle dans le domaine du latin et de la littérature, avant de voir comment l'histoire s'est emparée de cet exercice dans le cadre du baccalauréat.

I. La dissertation : une nouvelle pratique de l'enseignement secondaire au XIX^{ème} siècle qui naît en dehors de l'histoire :

A. L'introduction de la dissertation dans les examens et l'enseignement du secondaire :

« La dissertation est un exercice nouveau dans l'enseignement secondaire au XIX^{ème} siècle [...]. Certes, elle n'est pas totalement absente de quelques pratiques scolaires au XVIII^{ème} siècle, mais, en tout état de cause, elle n'est pas l'exercice essentiel : discours français, analyse et rédaction du cours constituent l'héritage scolaire par rapport auquel les professeurs du XIX^{ème} siècle inventent progressivement de nouveaux exercices. La dissertation en latin, puis en français est l'un d'entre eux »³. Si cet exercice paraît aussi neuf à l'époque c'est parce qu'il marque, selon Antoine PROST, « une double rupture : avec le discours et avec le latin. Le discours est l'amplification rhétorique d'un sujet [...] donné dans tous ses détails par le professeur : l'élève doit donc mettre en phrase et enrichir des exemples en usant d'interrogations rhétoriques, d'exclamations, de métaphores, la matière qui lui est fournie, mais il lui est interdit de la modifier, il n'a pas à penser par lui-même. D'où l'articulation canonique des devoirs : *sujet/développement* [...] C'est un apprentissage de la parole publique malgré sa forme écrite. [...] La dissertation est au contraire la discussion d'une question posée [...] ». Ainsi, à cette époque, la dissertation ne fait pas partie des épreuves du baccalauréat. L'examen se structure d'ailleurs autour d'épreuves orales et non écrites, mettant en exergue la culture gréco-latine. Pour rappel, le baccalauréat est un diplôme instauré par Napoléon I^{er} grâce au décret du 17 mars 1808 dans le but de se constituer une administration capable et éclairée. Il n'est pas conçu comme une épreuve de sortie de cursus, mais comme le premier diplôme d'entrée à l'université ou le premier grade universitaire. Du reste, le baccalauréat est toujours considéré de cette manière. Ce n'est qu'en 1840, sous le régime de la Monarchie de Juillet (1830-1848), que la première épreuve écrite intervient officiellement au sein du baccalauréat grâce à l'initiative du ministre de l'Instruction publique de l'époque, Victor Cousin, sous la forme d'une version latine censée mettre en lumière les aptitudes des candidats. Selon Antoine PROST c'est « la première épreuve

³ Bruno POUCKET « De la rédaction à la dissertation », *Histoire de l'éducation*, 89 | 2001, 95-120.

écrite au baccalauréat, et la seule jusqu'en 1852 »⁴. Certes le baccalauréat renonce à la primauté de l'oralité au profit d'épreuves écrites, mais celles-ci ne prennent pas encore l'allure de la dissertation.

En effet, au milieu du XIX^{ème} siècle, c'est encore l'exercice de la rédaction⁵ qui est le plus couramment pratiqué dans les établissements secondaires dans les disciplines littéraires ou scientifiques. Ainsi, ce n'est qu'à partir du 30 août 1852 qu'apparaît, selon Bruno POUCKET, le premier texte officiel qui « précise que la dissertation doit être pratiquée dans une classe de l'enseignement secondaire »⁶ sans qu'elle soit liée directement à un concours ou à un examen comme le baccalauréat. Puis, « l'une des disciplines où la pratique de la dissertation apparaît le plus rapidement est la philosophie, d'abord dans les examens et concours, puis dans la pratique quotidienne avant de devenir, dès 1866, l'une des épreuves écrites du baccalauréat ». En somme, 1866 est une date essentielle à retenir ici puisqu'elle marque l'entrée officielle de l'épreuve de la dissertation au diplôme national du baccalauréat en France. Il s'agit donc là des prémices de la composition en histoire.

Dans ce contexte, de quelle manière l'exercice de la dissertation, alors accolé à la philosophie, s'est-il diffusé dans les autres disciplines de l'enseignement secondaire, d'abord en français, puis en histoire ? Comment l'histoire était-elle évaluée au baccalauréat avant la naissance de la dissertation d'histoire dans l'enseignement secondaire ? Quel rôle est assigné à l'histoire dans l'enseignement secondaire au XIX^{ème} siècle ?

⁴ PROST Antoine (2007), *Regards historiques sur l'éducation en France XIX^{ème}-XX^{ème} siècles*, Paris : Belin ; page 176.

⁵ Précisons ce qu'était la rédaction au XIX^{ème} siècle en reprenant les propos de Brunet POUCKET paru dans l'article « De la rédaction à la dissertation » paru en 2001 dans *Histoire de l'éducation* : « Les élèves devaient restituer le contenu transmis par le professeur et souvent dicté, et en rédiger de larges extraits sous forme de résumé : le contenu des cahiers pouvait de cette manière être contrôlé très étroitement [...] Il s'agit ainsi de mettre en forme de façon ordonnée le contenu de la leçon dogmatique du professeur »

⁶ PROST Antoine (2007), *Regards historiques sur l'éducation en France XIX^{ème}-XX^{ème} siècles*, Paris : Belin ; page 176.

B. L'histoire : une discipline encore bien éloignée de la pratique de la dissertation :

1. L'histoire-géographie : deux disciplines ancrées dans l'oralité :

L'histoire et la géographie sont deux disciplines qui sont intégrées au baccalauréat dès sa création mais sous forme de simple discussion, car ce n'est qu'à partir du régime de la Restauration qu'elles sont véritablement enseignées à l'école. Les décrets de 1821 et 1840 confirment que les questions posées en histoire et en géographie doivent porter sur les programmes officiels de l'enseignement des classes de Rhétorique et de Philosophie⁷ (M.-O MERGNAC et C. RENAUDIN). A ce moment-là, la géographie n'est pas encore considérée comme une matière à part entière et l'histoire domine clairement le couple. Ainsi, les quelques notions de géographie vues par les élèves le sont uniquement dans le cadre des cours d'histoire, quand la géographie n'est pas ignorée par l'enseignant. Dans ce cadre, les épreuves d'histoire-géographie du baccalauréat sont restées sous la forme orale jusque tard dans le XIX^{ème} siècle. En effet, ce n'est qu'à l'issue de la défaite de la France face à l'Allemagne, en 1870, qu'un nouveau rôle est attribué à l'histoire et à la géographie. Quelles sont les nouvelles évolutions de l'enseignement de l'histoire en France ? Dans quelle mesure cela impacte-t-il l'insertion de la dissertation française dans l'enseignement du secondaire ?

2. La défaite de 1870 : du renouvellement de l'enseignement de l'histoire vers la modernisation des pratiques enseignantes :

La défaite de 1870 face à l'Allemagne place l'histoire et la géographie au centre des préoccupations de la Troisième République (1870-1914) dans le but d'intégrer les élèves à la nation. A cette époque, selon Patrick GARCIA et Jean LEDUC « Connaître "son" histoire [...] est alors considéré comme un moyen efficace d'amalgamer l'élève au

⁷ Les classes de Rhétorique et de Philosophie correspondent aujourd'hui à ce que nous appelons respectivement les classes de Première et de Terminale au lycée.

récit continuiste de la France, à son "légendaire" national »⁸. On assigne donc clairement aux professeurs d'histoire-géographie le rôle de former des futurs citoyens. L'enseignant doit ainsi transmettre aux élèves l'histoire de la France depuis le temps des Gaulois jusqu'à la succession des différentes civilisations françaises présentées comme étant le débouché des progrès de l'humanité. Cet apprentissage est accompagné de cours sur la connaissance du territoire national, en étudiant notamment des cartes afin de forger l'identité nationale des élèves. C'est aussi un moyen de transmettre aux élèves les premiers éléments de connaissances militaires. L'histoire et, dans une moindre mesure, la géographie, prennent ainsi une « fonction intégratrice et de socialisation »⁹.

Pendant que l'histoire et, dans une moindre proportion la géographie, acquièrent un nouveau rôle dans l'enseignement et plus largement dans la société française de l'époque, la dissertation de français gagne du terrain. En effet, Antoine PROST indique qu' « en 1872, Jules Simon¹⁰ introduit des exercices et des compositions en français dans toutes les classes et il les associe à l'histoire de la littérature française. Le baccalauréat est scindé en deux parties en 1874 », l'une en fin de Rhétorique, l'autre en fin de Philosophie. Le baccalauréat des Sciences bénéficie de cette même réforme en 1890. On peut encore voire des traces de cette réforme aujourd'hui avec les épreuves anticipées de Français pour les élèves de premières générales et technologiques. Dans le cadre de cette réforme l'histoire et la géographie continuent d'être à l'oral dans chacune de ces deux sessions, et non à l'écrit. Nous sommes alors donc loin de l'insertion de la dissertation d'histoire au sein du baccalauréat.

Puis, la Troisième République (1870-1914) met en place de nouvelles réformes du baccalauréat qui accordent une plus grande place à la composante écrite dans les épreuves tournant autour de l'histoire. En effet, le décret Jules Ferry du 19 Juin 1880 supprime la composition latine écrite au profit d'une composition française sur un sujet de littérature et d'histoire. « Le fait qu'elle [cette épreuve] soit rebaptisée, en 1890

⁸ GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 274-275.

⁹ Idem.

¹⁰ Ministre de l'Instruction publique de l'époque.

“composition française” [...] ne change rien à son caractère à la fois pluridisciplinaire et interdisciplinaire : pluridisciplinaire dans la mesure où l’on y pose à la fois des sujets proprement historiques et des sujets spécifiquement littéraires ; interdisciplinaire car beaucoup de sujets portent sur l’histoire littéraire, combinaison facilitée par le fait que les auteurs étudiés en cours de français sont surtout ceux de la période étudiée en histoire en Rhétorique, les XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle »¹¹. Selon André CHERVEL¹², l’histoire occupait, à ce moment précis, un tiers des sujets de cette nouvelle épreuve. C’est donc à partir de cette date que la composition d’histoire est véritablement institutionnalisée. Selon A. PROST, c’est la « volonté modernisatrice » qui a inspiré cette réforme dans le sens où la défaite de 1870 a été assignée aux « insuffisances de l’enseignement, [à] ses méthodes et ses programmes d’un autre âge », d’où « la valorisation du français » comme « volonté d’affirmation nationale, d’une réaction patriotique »¹³. Cependant, notons que « Si la mesure a bien été préparée dès 1880 par les nouveaux programmes, l’enseignement secondaire n’a pas encore élaboré le nouvel exercice scolaire qu’on baptisera plus tard la “dissertation littéraire”. Les sujets proposés aux candidats en 1881 et les années suivantes restent proches des exercices traditionnels que sont l’analyse, le discours ou la rédaction du cours. Il faudra une seconde réforme, vingt ans plus tard, pour asseoir solidement la dissertation de la classe de première sur les nouvelles méthodes de l’explication de texte »¹⁴.

En somme, à la fin du XIX^{ème} siècle, c’est le contexte politique et militaire qui pousse le Ministère de l’Instruction publique¹⁵ à prendre des mesures mettant en avant l’enseignement de l’histoire d’une part, et l’écriture argumentée sous forme de la

¹¹ GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L’enseignement de l’histoire en France de l’Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 96-97.

¹² André CHERVEL est un spécialiste de l’histoire de l’éducation en France qui a notamment travaillé sur la genèse de la dissertation littéraire.

¹³ PROST Antoine (2007), *Regards historiques sur l’éducation en France XIX^{ème}-XX^{ème} siècles*, Paris : Belin ; page 177.

¹⁴ André CHERVEL, « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881) », *Histoire de l’éducation*, 94 | 2002, 103-139.

¹⁵ Le Ministère de l’Instruction public prend le nom d’Education Nationale en 1932.

dissertation française d'autre part, dans le but de former des citoyens éclairés au service de la République naissante. De quelle manière se structure alors la dissertation d'histoire, indépendante de la littérature et du français, dans les établissements du secondaire ?

C. Vers la composition d'histoire d'aujourd'hui :

Selon P. GARCIA et J. LEDUC, c'est la publication de la « Lettre aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges » du 15 juillet 1890 qui impulse la restructuration de l'enseignement de l'histoire en France¹⁶. Plus précisément, ce document invite les professeurs à élaborer leur cours avec une visée démonstrative. Cette « démonstration argumentée à laquelle procède le professeur dans son cours est, en quelque sorte, la transposition, à l'échelle scolaire, de la mutation méthodique qu'est en train d'opérer l'historiographie française. Elle doit conduire l'élève lui-même à organiser sa pensée de façon rationnelle [...]. C'est le triomphe de la dissertation à la française au regard de l'ancienne rédaction, mise en ordre des propos tenus par l'enseignant »¹⁷. C'est donc précisément à ce moment-là qu'est intervenue, dans les classes, l'exercice de la composition en histoire.

¹⁶ Cette lettre a été rédigée par une commission, dont Lavisser faisait partie, à la demande du ministre de l'Intérieur de l'époque, à savoir Léon Bourgeois.

¹⁷ GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 121.

II. Le passage de l'épreuve orale à l'épreuve écrite au XX^{ème} siècle : l'institutionnalisation de la composition d'histoire au baccalauréat :

A. Première moitié du XX^{ème} siècle : les tentatives avortées de l'institutionnalisation de la dissertation d'histoire au baccalauréat :

Le baccalauréat est réformé dès 1902 puisque « les sujets historiques sont formellement exclus de l'épreuve de composition française »¹⁸. Par conséquent, à cette date, l'histoire ne possède plus de dimension écrite au baccalauréat. « Une des premières revendications de la SPHG¹⁹ est que, en compensation, une composition d'histoire soit introduite, pour le moins au baccalauréat Philosophie. La Société ne parvient pas à ses fins, mais l'histoire et la géographie voient leur position se renforcer à l'oral, sauf au baccalauréat Mathématiques »²⁰. Dans ce cadre, il est toujours demandé aux élèves de répondre à des questions de cours, et donc de mobiliser des capacités de mémorisation, et non d'entreprendre une véritable réflexion comme cela est demandé actuellement aux épreuves écrites du baccalauréat.

Par la suite, il faut attendre l'année 1960 pour que se produise une nouvelle évolution au sein de l'épreuve d'histoire-géographie du baccalauréat. En effet, lors de la session de 1960, est introduit une composition en histoire ou en géographie ainsi que deux questions, assez courtes, portant sur la discipline qui n'a pas été tirée au sort pour la composition. Les candidats disposent alors de deux heures pour effectuer cette épreuve. Mais cet élan est de courte durée puisque, dès 1966, les deux disciplines sont

¹⁸ GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 98.

¹⁹ Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie.

²⁰ GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 157.

de nouveau « confinées à l'oral, dans des conditions très proches de l'ancien système »²¹ où les connaissances sont mises à l'honneur.

B. Années 1970 et 1980 : entre institutionnalisation de la dissertation d'histoire au baccalauréat et renouveau de la discipline dans le secondaire :

Dans ce même état d'esprit, ce n'est qu'à partir de la fin de la décennie 1970, sous l'impulsion du ministre de l'Education René Haby, que la Terminale est réorganisée. A compter de la session 1978, l'histoire et la géographie sont transférées de l'oral à l'écrit au baccalauréat général. Selon P. GARCIA et J. LEDUC, « les candidats auront, dans chacune des deux disciplines, le choix entre trois sujets : deux de dissertation et – c'est une nouveauté – un de commentaire de documents (avec questions guidant la réflexion) »²². Ce n'est donc qu'à cette date que la dissertation en histoire fait véritablement son apparition dans l'enseignement du secondaire. C'est également ce même ministre qui, en émettant le souhait de faire de « l'histoire et de la géographie une discipline optionnelle en Terminale »²³, déclenche une grande polémique sur la place de l'histoire dans l'enseignement qui a perduré tout au long de la décennie 1980 et même au-delà. Des hommes de tous horizons politiques et sociales se placent alors en défenseur de l'enseignement de l'histoire à l'école. Par exemple, Alain DECAUX²⁴ publie un texte dans le *Figaro Magazine* en octobre 1979 où il s'interroge principalement sur « les nouvelles orientations des contenus à enseigner »²⁵. Cette polémique soulève un véritable mouvement d'opinion au sein de la société française au moment où

²¹ Plus précisément, P. GARCIA et J. LEDUC ajoutent que « le candidat doit, en 15 minutes, répondre à une question d'histoire et à une question de géographie, après 15 minutes de préparation » dans *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 204.

²² GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 222.

²³ Idem notes de bas de page précédentes.

²⁴ Alain Decaux (1925-2016) fut un écrivain et biographe français connu pour ces émissions de vulgarisation historique.

²⁵ GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 223.

« le “devoir de mémoire”, suscité par l’émergence du négationnisme²⁶ »²⁷ connu ses premières manifestations. Dès lors, la presse s’est emparée de la question de l’enseignement de l’histoire. Dans ce contexte, le débat s’est déplacé de la défense du passé national et de la chronologie à l’histoire perçue comme un vecteur de mémoire. Ainsi, c’est grâce à la question mémorielle qu’une nouvelle légitimité est accordée à l’enseignement de l’histoire en France. Dans ce cadre, le rapport Girault²⁸ s’efforce de structurer les apprentissages de l’histoire en trois étapes : « du cours élémentaire à la 5^{ème}, l’objectif est “ l’acquisition de connaissances élémentaires” ; En 4^{ème} et en 3^{ème}, l’objectif est de “ former le citoyen” ; Au lycée, “ l’objectif majeur est de les amener à manier l’esprit critique »²⁹, d’où l’apprentissage de la dissertation en histoire.

Ces nouvelles finalités accordées à l’enseignement de l’histoire en France influent sur la place de la discipline historique aux examens, notamment au sein du baccalauréat. En effet, ce dernier est modifié en 1997 pour les séries L et ES : « une première partie des épreuves, notée sur 12, donne le choix entre une “composition” et l’étude d’un groupe de documents. Celle des deux disciplines qui n’a pas fait l’objet du tirage au sort pour cette première partie figure dans la deuxième partie, notée sur 8, qui est le commentaire d’un document »²⁹. C’est depuis 1993 que les trois séries actuelles du baccalauréat général sont instaurées. Pour rappel, on distingue la série ES (économique et sociale), la série L (littéraire) et la série S (scientifique). Selon le Ministère de l’Education nationale, « chaque série est organisée autour d’un noyau cohérent de disciplines dominantes dans le cadre d’une formation générale ». Ainsi, le Ministère de l’Education nationale précise que le baccalauréat de la série ES « implique une attention particulière à l’environnement socio-économique et à l’actualité ainsi qu’un goût affirmé pour l’histoire et la géographie, les

²⁶ Négationnisme : « Doctrine niant la réalité du génocide des Juifs par les nazis, notamment l’existence des chambres à gaz » (Larousse.fr).

²⁷ GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L’enseignement de l’histoire en France de l’Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 224.

²⁸ Le rapport Girault est un rapport rédigé par René Girault, professeur d’histoire contemporaine, sur la demande d’Alain Savary devenu ministre de l’Education à partir de 1981 (jusqu’en 1984).

²⁹ GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L’enseignement de l’histoire en France de l’Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin, p 245.

mathématiques. Son objectif est d'approfondir une culture économique fondée sur l'esprit de synthèse, la curiosité ». Le baccalauréat littéraire implique quant à lui « un esprit d'analyse et de synthèse ainsi qu'un goût affirmé pour la littérature, les langues, l'histoire et la géographie, les arts. Son objectif est d'approfondir une culture littéraire fondée sur l'analyse, la mise en perspective d'une œuvre et l'argumentation, ainsi que d'acquérir une réflexion critique nourrie par l'enseignement de la philosophie ». Enfin, le baccalauréat scientifique est défini comme impliquant « des capacités d'abstraction, de rigueur, de raisonnement et un goût de l'expérimentation. Son objectif est de développer une réelle culture scientifique fondée sur des connaissances et une approche expérimentale des sciences ».

C. L'épreuve de la composition d'histoire aujourd'hui : des exigences scientifiques aux exigences scolaires :

1. La dissertation en tant qu'exercice universitaire :

La composition d'histoire est un exercice qui, au lycée comme à l'université, demande une attention particulière de l'élève car il ne doit pas être confondu avec la composition de français ou de philosophie où il leur est demandé d'exprimer une certaine sensibilité personnelle. En effet, la dissertation historique se réfère à des événements, des faits, des mouvements, des circonstances historiques et traite des explications et des interprétations qui permettent de les comprendre. Elle sert à juger les étudiants sur le niveau de leurs connaissances, leurs méthodes d'analyse, leurs capacités de synthèse et la qualité de leur réflexion sur des questions d'histoire (P. SALY et J.-P SCOT). La composition d'histoire incarne ainsi les prémisses du raisonnement de l'historien en invitant l'élève à construire une démarche raisonnée et démonstrative propre à cette discipline. Il semblerait que le terme de « composition d'histoire » ait fait sa première apparition dans l'enseignement secondaire grâce au Bulletin Officiel n°7 du 12 février 2004. Ce document précise que c'est à partir de la session 2005 du baccalauréat que cette nouvelle mesure est entrée en application³⁰.

³⁰ Ce Bulletin Officiel n°7 du 12 février 2004 définit la composition de la manière suivante : « La composition doit permettre au candidat de faire la preuve de ses connaissances tout en les situant dans un

Comme dit précédemment, une composition d'histoire se caractérise par une introduction, un plan composé de plusieurs parties et une conclusion. L'introduction permet au candidat de montrer qu'il a compris le sujet puisqu'il doit y définir les termes avant de proposer une problématique questionnant le sujet qui, elle-même, détermine par la suite son argumentation. Cette argumentation, structurée par un plan, doit ensuite montrer le niveau d'analyse de l'élève et non sa capacité à raconter ou réciter tel ou tel évènement. Analyser c'est souligner les caractères essentiels, expliquer les processus complexes, maîtriser le jeu des contradictions d'une réalité historique. Faire de l'histoire, ce n'est pas raconter des histoires (P. SALY et J.-P SCOT). La problématique correspond, quant à elle, au questionnement d'un sujet, c'est à dire à la présentation des interprétations possibles. C'est la méthode scientifique de poser et de légitimer des analyses historiques. Elle peut se fonder sur les débats entre historiens permettant de comprendre l'importance d'une question (P. SALY et J.-P SCOT). Enfin, la conclusion doit mettre en avant les principaux apports de l'analyse qui ont été détaillés dans le plan et non faire un simple résumé du travail effectué. Elle doit véritablement répondre à la problématique, ou du moins aux interrogations qui ont été posées en introduction.

En clair, la dissertation correspond au fait de savoir discuter un problème soulevé par une question alors que la composition consiste plus en une récitation des connaissances, de manière organisée, dans le but de démontrer que la conclusion énoncée est juste. Pour bien comprendre la nuance, retenons que la dissertation permet de lancer une véritable discussion pour illustrer une idée, voire même une thèse, alors que la composition vise simplement à prouver que ce que l'on sait est vrai. Il s'agit dès lors de définir précisément la composition.

questionnement. En histoire comme en géographie, des éléments peuvent être éventuellement fournis pour aider le candidat (chronologie, données statistiques, indications spatiales...). En histoire comme en géographie, les sujets portent sur un ou plusieurs thèmes ou ensembles géographiques du programme. En histoire, les sujets doivent privilégier une période large mais ils peuvent porter aussi sur un tableau à un moment de l'évolution historique. Si un sujet ne portant que sur les dix dernières années est exclu, des sujets envisageant une période plus large, allant jusqu'à nos jours, sont possibles. En histoire comme en géographie, les productions graphiques (schéma(s)...) que le candidat peut réaliser à l'appui de son raisonnement, en fonction du sujet et de ses choix, seront valorisées.

2. La composition d'histoire au baccalauréat : les exigences scolaires :

Selon le Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011, l'épreuve d'histoire géographie du baccalauréat de la série ES et L dure quatre heures et possède un coefficient important pour les deux filières (cinq pour la série ES et quatre pour la série L). C'est donc un examen qui a du poids dans l'obtention du diplôme pour les élèves de ces deux séries.

Concrètement l'épreuve, commune pour ces deux filières, est composée de deux parties. Dans la première, le candidat doit rédiger une composition en réponse à un sujet d'histoire ou de géographie alors que dans la seconde, il doit réaliser une étude critique de document(s) en histoire ou une production graphique (réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire) en géographie. La composition est un exercice qui vise à argumenter par rapport à un sujet donné. Le lycéen doit ainsi élaborer une réponse organisée et pertinente par rapport à un sujet posé par l'institution comportant une introduction, un développement et une conclusion. Il a le choix entre deux sujets issus d'une même discipline et non entre un sujet d'histoire ou de géographie. Pour le second exercice, l'élève doit pouvoir rendre compte du contenu des documents proposés et en dégager le sens pour pouvoir comprendre les processus historiques ou géographiques évoqués. Le candidat doit donc réaliser une véritable analyse critique en montrant, par exemple, les limites éventuelles des documents pour la compréhension de la question géographique ou historique en prenant une distance critique nécessaire. Ici, le candidat n'a pas le choix du sujet puisqu'un seul dossier documentaire d'histoire ou de géographie lui ait proposé.

Plus précisément, toujours selon le Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011, l'élève doit montrer, lorsqu'il réalise une composition en histoire, qu'il sait analyser un sujet, qu'il maîtrise les connaissances nécessaires et qu'il sait les organiser. Pour ce faire, il doit rédiger un texte comportant une introduction (dégageant les enjeux du sujet et comportant une problématique), plusieurs parties structurées ainsi qu'une conclusion. Ce bulletin précise également que l'élève peut intégrer une (ou des) production(s) graphique(s) dans sa copie mais ceci n'est pas obligatoire. Le libellé du sujet peut prendre

des formes diverses : reprise partielle ou totale d'intitulés du programme, question ou affirmation ; la problématique peut être explicite ou non.

III. Le raisonnement historique au lycée est-il une illusion ?

En somme, on constate donc que, en apparence, le raisonnement de la composition d'histoire convoqué pour répondre aux exigences du baccalauréat semble assez proche du raisonnement entrepris pour faire une dissertation universitaire dans le cadre du métier d'historien. Pourtant, les travaux actuels portant sur la didactique de l'histoire mettent en exergue les écarts entre les intentions de la discipline historique, qui mettent en œuvre des processus intellectuels ambitieux, et les pratiques réelles effectuées en classe. Ces dernières se réduisent souvent à des mécanismes simples du processus d'apprentissage, à savoir la mémorisation, le repérage et la catégorisation. Alors comment comprendre et expliquer ce décalage entre le travail de l'historien et celui des élèves quant à la façon d'écrire l'histoire sous forme d'un discours argumenté, soit la composition ? Cela met-il en cause la motivation des élèves, les pratiques des enseignants quant à la construction du raisonnement des élèves ou les recommandations de l'institution ? Selon les analyses de Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY publiées dans un article de 2008 intitulé « La didactique de l'histoire », nous pouvons dresser trois hypothèses pour tenter de répondre à ce questionnement.

A. Hypothèse n°1 :

Les élèves ne sont pas outillés intellectuellement, c'est-à-dire qu'ils ne possèdent pas encore les schèmes mentaux nécessaires pour opérer une réflexion historique telle que :

- Les procédures d'historisation qui, selon Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY, « correspondent à ce que P. RICOEUR appelle les coupures épistémologiques propres à l'histoire : critiquer des sources ; contrôler le raisonnement comparatif ; périodiser pour construire le temps historique différent du temps subjectif ; contrôler le degré de généralisation des concepts ; travailler à l'élaboration des

entités, ces « quasi-personnages » de l'histoire ; distinguer l'histoire et ses usages ». Cette situation semble assez logique étant donné que ces procédures d'historicisation qui nous aident à penser l'histoire, ne s'apprennent que progressivement au cours des études supérieures.

- L'acquisition d'un « schème de temps » ou la maîtrise des repères temporels qui est un apprentissage qui se fait sur un long terme, de la maternelle au lycée. Cette difficile acquisition de la structuration du temps historique peut s'expliquer par la faiblesse des pratiques enseignantes dans ce domaine (Exemple : se limiter à l'étude d'une frise chronologique, aux repérages de quelques dates et personnages, etc.). Pour le collège et le lycée, Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY recommandent de « travailler sur les liens encore trop peu explicités entre les exercices proposés dans les classes ou exigés au moment des examens et les activités de périodisation qui introduisent la problématisation du récit historique [...], l'activité de périodisation permet de manipuler les durées, les séries ; elle requiert la capacité à donner du sens à une période en relation avec une problématique ; elle peut structurer l'élaboration du plan d'une dissertation. Dans la classe, de telles opérations sont mises en œuvre dès que le professeur demande des classements différenciés des séries de faits. Elles sont néanmoins rarement légitimées et explicitées. Or on a constaté que les élèves les mobilisent davantage lorsqu'ils sont placés dans des situations didactiques où les consignes des enseignants les orientent volontairement vers des opérations de pensée plus spécifiquement historiennes »³¹.

B. Hypothèse n°2 :

La pratique enseignante est aussi un élément explicatif du décalage entre la pratique historique et la pratique scolaire. En effet, toujours selon Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY, les professeurs ont tendance à fortement guider ou encadrer les

³¹ ALLIEU-MARI Nicole et LAUTIER Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, p12-13.

élèves dans leur réflexion historique ou géographique ce qui entraîne une limitation de leurs activités intellectuelles (Exemple : les élèves sont souvent limités aux processus d'écoute, d'identification, de repérage d'un fait, d'une date ou d'une notion dans un document et à la reproduction, au détriment d'opérations intellectuelles plus complexes comme la mise en relation, la comparaison, la hiérarchisation, la catégorisation ou encore la structuration de faits historiques ou géographiques). Les chercheurs ont aussi remarqué une banalisation des pratiques historiennes en classe comme celle de la problématisation via une adaptation et un accommodement du corps enseignant entre les objectifs premiers visant la réalisation de cet exercice et le résultat obtenu (Exemple : les enseignants se contentent parfois, en classe de troisième, d'un texte avec des faits organisés plutôt que d'avoir un réel texte argumenté).

C. Hypothèse n°3 :

Les élèves sont comme prisonniers de leurs représentations sur la discipline concernée et de leur « métier d'élève ». Parmi ces élèves, on peut distinguer ceux qui possèdent de faibles moyens, notamment dans les pratiques langagières, et ceux qui rejettent les exercices novateurs dans le but de s'assurer leur statut d'élève. Ainsi, cela peut éloigner les exercices de réflexion dans les classes car « ce sont bien ces élèves, au statut scolaire précaire, qui résistent davantage à l'introduction d'exercices non canoniques »³². En effet, selon une étude menée en 2005-2006, pour la majorité des élèves, l'histoire et la géographie consistent principalement à identifier et décrire les phénomènes historiques ou géographiques et non les classer, les hiérarchiser, les structurer etc., ou encore rédiger une argumentation. En cela, ils ont l'impression de répondre aux exigences scolaires. S'ils sortent de ce cadre, les apprenants adoptent des stratégies de contournement pour honorer ce contrat didactique.

Plus globalement, cela revient à réfléchir sur la formation de l'esprit critique des élèves. Comment l'enseignant parvient-il à forger l'esprit critique de ces apprenants alors

³² ALLIEU-MARI Nicole et LAUTIER Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, p 25.

qu'il est contraint par l'apprentissage d'exercices de mémorisation ? Quelles sont les représentations des élèves sur ce questionnement ?

IV. Les représentations des élèves sur la composition en histoire :

Je me suis principalement intéressée à l'analyse des représentations des élèves au sujet de l'exercice de la composition en histoire en comparant les perceptions d'une classe de Seconde avec celles d'une classe de Terminale. L'objectif est de voir s'il y a des différences de représentations entre ces deux niveaux de classe qui ne se situent pas dans le même degré d'apprentissage scolaire.

D'après Françoise REYNAL et Alain RIEUNIER *dans Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, les représentations des élèves renvoient « aux conceptions des apprenants et aux modèles implicites/explicites auxquels ils se réfèrent pour comprendre un événement ou une situation ». Plus précisément, les représentations des élèves correspondent aux concepts ou pseudo-concepts déjà connus de l'élève ainsi qu'aux « modes d'approche ou règles d'action spontanées ou apprises, considérées comme valide jusqu'à ce qu'un nouvel apprentissage vienne les modifier durablement ». Les deux auteurs soulignent également qu'au fur et à mesure des recherches didactiques effectuées dans ce domaine, il est apparu qu'il n'était pas si simple de changer les perceptions des apprenants car « celles-ci résistent aux efforts des enseignants, elles se modifient légèrement pour intégrer la situation nouvelle proposée par l'enseignant lors de son enseignement, mais fondamentalement elles demeurent quasi identiques et résistent aux tentatives extérieures de modification ». D'une façon générale, on peut se demander si les cours de méthodologie portant sur la composition en histoire, dont bénéficient les élèves au cours de leur scolarité au lycée, influencent, ou non, les représentations des élèves concernant cet exercice scolaire. En effet, j'ai cherché à savoir s'il existe une différence de représentation entre des élèves qui appréhendent tout juste le lycée et ses nouvelles exigences scolaires d'une part, avec celles des élèves qui savent qu'ils vont devoir affronter l'exercice de la composition en histoire à la fin de l'année scolaire, dans

le cadre du baccalauréat d'autre part. L'enjeu de l'examen influe-t-il sur leurs représentations et leur façon d'appréhender l'exercice de la composition ?

Par conséquent, dans notre situation, il s'agit de qualifier les représentations des élèves sur la composition d'histoire afin d'en dresser un essai de typologie didactique, notamment d'un point de vue des apprentissages.

A. Comment recueillir les représentations des élèves ? : l'outil d'analyse du questionnaire :

1. Le contexte dans lequel le questionnaire a été distribué :

Si j'ai opté pour la méthode du questionnaire en terme de recueil de données c'est parce que cela semble être le meilleur moyen de cerner les représentations des élèves au sujet de cet exercice de façon claire et pertinente, sans que d'autres paramètres ou facteurs ne viennent entacher ou influencer la pensée des élèves. En effet, on aurait aussi pu réaliser des entretiens oraux et individuels avec les élèves, mais je redoutais deux principales contraintes. D'abord le fait que les élèves ne se livrent pas complètement face à moi-même, ou du moins, qu'il manque de franchise ; puis des contraintes d'ordre technique et temporel. Il me semblait effectivement compliqué d'organiser environ soixante entretiens, sachant que je ne pouvais être présente sur l'établissement qu'un seul jour par semaine du fait de mon statut d'étudiante-stagiaire (et non de fonctionnaire-stagiaire). Ainsi, les élèves ont dû répondre à ce questionnaire en début de séance, sous ma surveillance. Les questionnaires ont ainsi été réalisés en silence, en une dizaine de minutes pour chacune des deux classes interrogées. Cela m'a ainsi permis d'observer leurs réactions à la lecture des questions et de noter leurs remarques et leurs commentaires.

Au moment de la distribution de ce questionnaire, j'ai dû préciser aux élèves qu'il ne s'agissait en rien d'un contrôle de connaissances et que je souhaitais seulement savoir ce qu'ils pensaient de l'exercice de la composition sans leur en donner la définition pour ne pas « fausser » leurs représentations. J'ai donc indiqué, pour chacune des deux classes qu'il n'y avait ni « bonnes » ou « mauvaises » réponses. Cependant, ayant un statut d'étudiante-stagiaire et non de fonctionnaire-stagiaire, je n'étais pas seule dans les

classes et mon tuteur a spontanément expliqué la définition de cet exercice à ses élèves, probablement pour répondre à leurs inquiétudes qui allaient en grandissant au fur et à mesure de la lecture du questionnaire, surtout concernant la classe de Seconde. Il leur a ainsi indiqué qu'une composition pouvait être comparée à une dissertation. Cela est probablement dû au fait que je n'ai pas su présenter assez clairement ma démarche de ma recherche à mon tuteur. En ce sens, je n'ai pas assez insisté sur le fait que j'attendais que les élèves se débrouillent complètement seuls.

2. La conception du questionnaire³³ :

Le questionnaire donné aux Secondes et aux Terminales est identique. Il se structure en cinq grandes questions avec une consigne, incluant des remerciements, de six lignes³⁴. Les cinq questions posées ont plusieurs objectifs.

Tout d'abord, avec les deux premières questions³⁵, j'ai souhaité voir si les élèves savent définir, de manière générale, l'exercice de la composition. Ensuite, la question numéro trois : « A quoi sert cet exercice [la composition] selon toi ? » a pour but de mettre en exergue la conception qu'ont les élèves de la matière « histoire », face aux exigences scolaires. Perçoivent-ils un sens à cet exercice, si oui, de quelle nature est-il ? Les élèves parviennent-ils à s'approprier l'histoire en tant que discipline ? Enfin, les deux dernières

³³ Cf. Questionnaire distribué aux élèves en annexe.

³⁴ Consigne donnée aux élèves : « Dans le cadre d'un travail universitaire, je mène une enquête sur les élèves de seconde concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendras que quelques minutes ! Ce **questionnaire est anonyme** et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc pas consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide. ».

³⁵ Question n°1 : « Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ? » ; question n°2 : « La composition en histoire géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economique et Sociales ? »

questions³⁶ ont pour but de conduire l'élève à s'interroger sur sa propre pratique concernant la réalisation d'une composition en histoire. Elles permettent également de mettre en lumière le lien que les élèves entretiennent avec les savoirs historiques. Ont-ils l'impression de faire de l'histoire ou simplement d'assister à des cours d'histoire ? Ainsi, en comparant les réponses des deux premières questions aux deux dernières, on peut mettre en relation les représentations que les élèves ont de cet exercice avec celles qu'ils ont quant à sa réalisation. La définition qu'ils proposent de la composition correspond-elle aux représentations qu'ils se font de la tâche « réaliser une composition en histoire », sachant que la tâche est définie par Philippe MEIRIEU comme « l'objet auquel doit aboutir l'activité du sujet » ?

En dessous de chaque question, j'ai ajouté des lignes en pointillé pour que les élèves puissent écrire leur réponse mais, au moment de la réalisation de ce questionnaire lors duquel l'aide de mon directeur de mémoire a été précieuse, je me suis longuement interrogée sur la nécessité de mettre ces lignes. Je craignais effectivement que cela contraigne les réponses des élèves. Puis, constatant que j'avais à affaire à des classes qui étaient en demande de consignes claires et précises et en recherche d'un cadre scolaire structurant, j'ai finalement opté pour cette mise en forme afin de diminuer autant que possible leurs craintes et favoriser leur concentration vis-à-vis du questionnaire. Globalement, j'ai pu constater que les élèves ont rempli ce questionnaire avec sérieux.

En classe de Seconde j'ai pu recueillir trente-cinq questionnaires et en classe de Terminale trente-et-un. D'emblée, j'ai remarqué que les questionnaires remplis par les Terminales semblaient plus étoffés que ceux remplis par les Secondes, ce qui me laisse penser qu'ils sont plus « familiarisés » avec l'exercice de la composition en histoire, ou du moins, qu'ils savent à quelle tâche scolaire cet exercice correspond.

Mais avant même d'entamer notre analyse des questionnaires des Secondes et des Terminales, pour comprendre qu'elles peuvent être les représentations des élèves

³⁶ Question n°4 : « Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer ? » ; Question n°5 : « Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique-moi pourquoi. ».

de Seconde, il nous faut connaître les processus d'apprentissage qu'ils ont pu aborder au collège quant à l'objectif de la construction du raisonnement historique.

B. Analyse du questionnaire en classe de Seconde :

1. Le raisonnement historique : les processus d'apprentissage abordés au collège :

Afin de comprendre de quelle manière le collégien apprend à raisonner en histoire, voyons ce que sont les processus d'apprentissage. Ils renvoient au fait d'apprendre et non au résultat du processus ou au fait d'avoir appris. Les apprentissages dépendent de l'âge de l'apprenant et de la logique disciplinaire, ici, l'histoire. Ils sont aussi contraints par un lieu, le temps ou encore la volonté de l'apprenant³⁷. Cora COHEN-ARZIA, Bertrand DAUNAY, Isabelle DELCAMBRE et Dominique LAHANIER-REUTIER rajoutent même que « la dimension formelle des apprentissages est importante : elle se traduit notamment par le fait que les apprentissages sont en grande partie explicites – ou du moins sont voulus tels par l'enseignant ; d'où l'importance de la dimension langagière des apprentissages et particulièrement de l'écrit, qui a une importance capitale dans les apprentissages scolaires ». Avec cette définition, on comprend ainsi le rôle de la composition en histoire dans le milieu scolaire : elle a pour but de participer à la formation de l'esprit critique de l'élève

En effet, à la fin du collège, l'élève a appris à mémoriser des connaissances puis à les restituer de façon ordonnée, voire argumentée. C'est un apprentissage qui s'établit de façon progressive, étape par étape, à l'aide d'un travail faisant appel à différentes capacités. Pour parvenir à cet objectif, l'enseignant doit effectivement travailler trois grandes capacités avec chacun des niveaux de classe du collège, « Raconter », « Décrire » et « Expliquer », qui sont des capacités interdépendantes.

³⁷ Définition inspirée par l'ouvrage de COHEN-ARZIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTIER (2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.

Tout d'abord, l'enseignant travaille la capacité « raconter ». Selon la fiche Vade-mecum³⁸ intitulée « Raconter », « “Raconter” est une des capacités de base dans nos disciplines, en particulier en histoire. Elle doit permettre à l'élève de communiquer un propos ordonné, avec des mots justes, inscrit dans une continuité narrative. Si le récit du professeur aide à comprendre et à se construire une image mentale de la situation ou des faits examinés, le récit demandé à l'élève l'aide à penser en l'obligeant à ordonner et formuler de manière exacte les éléments qu'il souhaite énoncer. Par ailleurs, le récit est, en histoire, un des vecteurs qui permet de comprendre ce qu'est cette discipline ». Avec l'analyse des questionnaires récoltés, il s'agira de voir si les élèves de Seconde et de Terminale font la différence entre la rédaction d'un récit et la rédaction d'une composition.

Ensuite, le professeur doit s'attacher à développer la capacité « décrire » qui, dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie est une capacité à mettre en lien avec l'explication. Selon la fiche ressource « *Comment faire maîtriser l'expression écrite et orale par chaque élève ?* », « Décrire, c'est dire ce qui est. Cela suppose au préalable l'observation et l'analyse de ce que l'on se propose de décrire. Cela débouche ensuite sur l'expression à l'oral comme à l'écrit, en utilisant les mots pertinents et le déroulement des phrases qui traduisent les raisonnements pour bien dégager la signification de l'objet décrit [...]. Ainsi la description peut relever d'une démarche d'observation rationnelle et déboucher sur une dimension argumentative qui donne sa signification à l'objet décrit. Cette capacité qui part de l'élémentaire pour arriver au complexe se construira donc dans le temps et par de fréquents allers-retours entre l'oral et l'écrit ». La fiche Vade-mecum « Décrire » ajoute que « Décrire c'est donc une capacité rarement mobilisée seule : on décrit en général pour analyser, interpréter, expliquer. Les programmes l'associent volontiers avec la capacité « expliquer », l'objectif étant “d'acquérir des connaissances et des repères en mettant en œuvre une méthode d'analyse qui vise à former l'esprit critique, à développer l'aptitude à argumenter et à communiquer en utilisant un langage clair, enrichi du vocabulaire spécifique adéquat” ».

³⁸ Les fiches Vade-mecum sont des fiches ressources mises à la disposition des enseignants par l'Education Nationale afin de les guider et de les conseiller dans l'exercice de leurs fonctions.

Enfin, la fiche Vade-mecum « expliquer » indique que « l'élève apprend progressivement à raisonner, ce qui se fait en plusieurs étapes : il doit identifier (donc comprendre) la question qui lui est posée pour ensuite mobiliser ses connaissances, voire s'appuyer sur des supports (documents, productions graphiques), pour étayer ses explications. C'est l'obligation d'expliquer qui permet de dépasser peu à peu la seule restitution des connaissances acquises. Lorsqu'il devient plus autonome, l'élève doit s'exercer à poser lui-même la (les) question(s) qui interroge(nt) utilement la réalité historique ou géographique qu'il étudie ».

Ces capacités marquent donc les prémisses de l'apprentissage du raisonnement historique à entreprendre pour réaliser une composition en histoire, puisqu'à travers le travail de ces trois capacités, les élèves apprennent à penser et à réfléchir en histoire, comme un historien de métier pourrait le faire. De plus, soulignons qu'il est demandé aux élèves de mobiliser ces capacités au cours de l'épreuve d'histoire-géographie du brevet, qui s'effectue à la fin de l'année de troisième, dans le cadre d'un développement construit en histoire ou en géographie³⁹. Mais il est évident que tous les élèves ne vont pas au même rythme et à la même vitesse dans ce processus d'apprentissage. Typologie des représentations des élèves de Seconde sur la composition en histoire :

Sur trente-cinq élèves, dix-huit n'ont pas su définir ce qu'était une composition en histoire-géographique, la plupart d'entre eux ayant noté « *Je sais pas* » ou « *j'en ai aucune idées* »⁴⁰. Les seize restants ont tenté d'apporter une définition. Intéressons-nous d'abord à ces dix-huit questionnaires qui ne sont pas parvenus à donner de définition de la composition en histoire et cherchons à en comprendre les raisons pour cerner leurs représentations sur cet exercice.

a) Représentations des élèves qui n'ont pas répondu à la première question :

Pour commencer, relevons qu'un seul élève a pris le soin de justifier sa réponse à l'issue de la première question en indiquant « *Je ne sais pas car nous ne l'avons pas*

³⁹ Anciennement appelé le paragraphe argumenté.

⁴⁰ Citations retranscrites dans leur état original.

encore étudié »⁴¹. Cela signifie qu'il connaît l'exercice, ou du moins le mot « composition », mais qu'il reste encore à ses yeux trop flous pour pouvoir en donner une définition. En revanche, sa justification laisse penser qu'il en a déjà entendu parler au cours de sa scolarité ; l'emploi de l'adverbe « encore » nous indique même qu'il se prépare mentalement à apprendre à réaliser cet exercice puisque cela sous-entend un apprentissage à venir dans un avenir proche. On peut ainsi supposer qu'il a déjà entamé le processus d'apprentissage étant donné qu'il a établi un premier contact entre sa pensée et l'exercice. Quatre autres questionnaires vont dans le même sens. En effet, l'un d'entre eux indique, dès la deuxième question portant sur la comparaison entre la composition d'histoire-géographie et celle de Sciences économiques et sociales que « *Vu que l'on a vu aucun des deux, je ne peux pas répondre à cette question* ». De même, trois autres questionnaires signalent, après avoir noté qu'ils ne savaient pas répondre aux quatre premières questions, qu'ils ne peuvent pas parvenir à faire l'exercice de la composition car « *nous n'avons pas encore appris à faire cet exercice* ».

De plus, parmi ces dix-huit questionnaires, certains élèves n'ont certes pas répondu à la première question qui demandait une définition de la composition en histoire, mais ont par contre apporté une réponse à la question numéro trois qui demandait « A quoi sert cet exercice selon toi ? »⁴². Ainsi, certains élèves ont indiqué⁴³ que « *cet exercice sert à l'argumentation* », « *A rédiger correctement avec des axes...* »⁴⁴, « *A organiser ses idées pour formuler une réponse claire et argumenté* » ou encore que « *cet exercice doit surement servir à faire une dissertation argumenté* » ou « *à évaluer les connaissances d'une personne en histoire-géographie* »⁴⁵. Je suppose ainsi que ce n'est pas tant l'exercice en tant que tel qui ne fait pas sens, mais plutôt sa réalisation concrète. Dans cette logique, comprenons que ces élèves parviennent ici à trouver une utilité dans

⁴¹ Cf. Questionnaire n° 1 en Annexe.

⁴² La question numéro 3 (« A quoi sert cet exercice selon toi » ?) qui avait pour but de recueillir les représentations des élèves sur la matière « histoire » a, me semble-t-il, été mal formulée étant donné que les Seconde m'ont très peu parlé de la discipline en tant que telle.

⁴³ Citations retranscrites dans leur état original.

⁴⁴ Cf. Questionnaire n°2 en Annexe.

⁴⁵ Citations retranscrites dans leur état original.

le fait de rédiger une composition, héritée des processus d'apprentissage acquis au cours du collège, mais non une définition car ils n'y ont pas encore été confrontés dans la pratique.

Dans ce cadre, ajoutons une subtilité au sein de cette réflexion sur le sens que les élèves apportent à cet exercice, car tous ne mobilisent pas le même vocabulaire pour manifester le fait qu'ils ne parviennent pas à répondre à la première question. En effet, certains ont indiqué non pas qu'ils ne savaient pas, comme les cas mentionnés précédemment, mais qu'ils ne comprenaient pas. D'un point de vue didactique, il est ici essentiel de distinguer « Savoir » et « Comprendre »⁴⁶ puisque cela renvoie à deux façons différentes de voir ou d'appréhender la composition en histoire. Si l'on se réfère aux définitions proposées par Françoise RAYNAL et Alain RIEUNIER, les savoirs sont, dans une seconde acceptation du terme⁴⁷, « considérés comme des connaissances individuelles, indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui ». Le terme comprendre est défini par ces deux auteurs comme le fait de « donner à une situation un sens qui permette d'agir pour résoudre de façon pertinente, le problème posé par ladite situation ». Par conséquent, cela signifie que les élèves qui usent du verbe « savoir » font davantage référence aux connaissances dont ils disposent pour juger de leur capacité à pouvoir résoudre l'exercice de la composition. Plus précisément, on peut supposer qu'ils font appel à leur savoir faire, c'est-à-dire, toujours selon F. RAYNAL et A. RIEUNIER, à leur « compétence relevant du domaine psychomoteur » ou plus largement aux « connaissances procédurales qu'un individu est susceptible d'appliquer dans une situation ». Les élèves qui mobilisent quant à eux le verbe « comprendre » ne font pas référence à des connaissances qu'ils ne possèdent pas mais au fait qu'ils ne parviennent pas à donner du sens à l'exercice de la composition. En d'autres termes, cela concerne des élèves qui ne parviennent pas à se projeter mentalement à faire cet exercice du fait

⁴⁶ Cf. Questionnaire n°2 en Annexe.

⁴⁷ La première acceptation du terme, selon ces deux auteurs est que « les savoirs sont des connaissances objectivées, c'est-à-dire des contenus ou des énoncés sur le monde, détachés de toute subjectivité, extérieurs aux individus et facilement communicables », mais ce n'est pas ce sens qui nous intéresse le plus ici.

de l'absence de la situation d'apprentissage qui est, selon F. RAYNAL et A. RIEUNIER « une situation conçue par un enseignant dans le but de faire apprendre, en privilégiant des stratégies basées sur la logique de l'apprentissage, plutôt que des stratégies basées sur la logique de l'enseignement ou sur la logique du contenu ». En résumé, les élèves qui estiment ne pas savoir ce qu'est une composition en histoire, estiment ne pas savoir faire alors que les élèves qui pensent ne pas comprendre la composition en tant qu'objet, ne parviennent pas à donner du sens à cet exercice.

A ce moment précis du processus de recherche, nous pouvons d'ores et déjà établir une première typologie des représentations des élèves de Seconde concernant la composition en histoire :

- Les élèves qui semblent complètement « ignorants » vis-à-vis de la composition. Il est aussi possible que ce soit des élèves qui n'ont pas voulu faire l'effort de remplir le questionnaire par manque d'investissement personnel en cours ou par crainte d'avouer leur méconnaissance dans ce domaine.
- Les élèves qui pensent que la composition renvoie à un exercice scolaire qu'ils vont apprendre à faire dans le cadre de leur métier d'élève.
- Les élèves qui envisagent la composition comme une situation d'apprentissage qui ne fait pas encore sens pour eux car ils ne l'ont pas encore pratiquée.

b) Représentations des élèves qui ont répondu à la première question :

Rappelons que nous avons obtenu seize questionnaires sur trente-cinq qui ont tenté d'apporter une définition à l'exercice de la composition. D'emblée, contrairement aux dix-huit questionnaires précédents que nous venons d'analyser, soulignons le fait que si les élèves se sont efforcés de donner une définition à l'exercice de la composition en histoire c'est qu'ils semblent plus familiarisés avec le mot.

Commençons par analyser un questionnaire qui s'attache à définir la composition en histoire comme « *un travail concernant l'exploitation et l'analyse de document* »⁴⁸. Cette remarque fait ici référence à ce que Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY

⁴⁸ Citations retranscrites dans leur état original ; Cf. Questionnaire n°3 en Annexe.

nomment, toujours dans leur article intitulé « La didactique de l'histoire » (2008), « les pratiques professorales effectives ». Les auteurs soulignent effectivement que persistent au sein des établissements, un « modèle fort "classique" de l'enseignement de l'histoire-géographie » qui passe notamment par « des pratiques de transmission des savoirs qui montrent la pérennisation de finalités éducatives » ; le travail documentaire en fait partie. Dans cette situation, l'élève évoque la procédure qui lui fait le plus penser à l'histoire, probablement celle qu'il a le plus pratiquée au collège, à savoir l'étude de documents. Je suppose alors que cet élève n'a pas assimilé le fait que l'histoire est une discipline qui a pour but, au collège, d'apprendre à réfléchir et à penser par soi-même.

Quatre autres élèves semblent faire référence à la dissertation sans en faire intervenir le mot puisqu'ils écrivent que la composition en histoire c'est une « *mise en relation d'information dans un texte développé* », « *rédiger une réponse à une problématique avec un plan, des axes, etc.* », « *c'est un exercice censé mettre à l'épreuve les capacités de construction et d'argumentation d'un individu* » ou encore que « *c'est une composition qui permet d'évaluer des compétences acquises en rédigeant un texte* ».

Dans un même état d'esprit, parmi ces seize questionnaires, relevons en dix qui font une analogie entre la composition et la dissertation. Au sein de ces dix questionnaires, trois assimilent la dissertation à la rédaction. Ils évoquent ces deux termes comme synonymes. D'autres définissent la dissertation comme étant une rédaction : « *La composition c'est comme une dissertation, une rédaction en histoire-géographie* ». Pour certains, la composition sert ainsi « *A tester notre [les élèves] capacité à rédiger* ». Conformément avec ce qui a été vu précédemment, on peut supposer que les élèves font ici référence à leurs acquis hérités du collège dans le cadre de la formation de leur raisonnement historique grâce au travail sur les capacités « Raconter », « Décrire » et « Expliquer ». On peut alors supposer que cela fait intervenir les représentations que les élèves ont acquis sur la façon de travailler en histoire au cours de leur scolarité au collège. Pour eux, faire une composition en histoire c'est raconter. On comprend alors pourquoi un élève a indiqué à la question lui demandant s'il parvient à faire une composition en histoire : « *Non je ne pense pas car j'ai beaucoup de difficultés dans les paragraphes* ».

argumenter ou autre exercice à l'écrit ... »⁴⁹. En posant la réussite au paragraphe argumenté comme un préalable à la réussite à la composition, on peut supposer que l'élève perçoit ici la continuité des enseignements entre le collège et le lycée. Pour aller plus loin, on peut même envisager qu'il se place en situation d'apprentissage puisqu'il se projette à faire l'exercice, même si cela est de façon négative. Au contraire, certains élèves estiment que s'ils parviennent à faire une rédaction, ils parviendront à faire une dissertation : ils n'ont pas conscience du basculement intellectuel qu'il faut opérer pour passer de la compétence de la rédaction à celle de la dissertation. Ces représentations paraissent cohérentes d'un point de vue du processus d'apprentissage, puisqu'au lycée l'enseignant doit justement guider ses élèves pour qu'ils passent d'une récitation ordonnée des connaissances à une démonstration.

En analysant les questionnaires d'une classe de Terminale, il s'agit justement de voir si ces derniers s'inscrivent dans ce processus d'apprentissage ou s'ils sont restés sur leurs acquis hérités du collège. L'enseignement méthodologique et disciplinaire de l'histoire a-t-il permis à ces élèves de se forger de nouvelles représentations sur cet exercice ?

C. Analyse du questionnaire en classe de Terminale :

1. Un décalage entre les attentes scolaires et les attentes scientifiques :

Rappelons qu'en Terminale j'ai pu récolter trente-et-un questionnaire. Précisons qu'un seul questionnaire n'a pas répondu à la première question. En dehors de celui-ci, tous se sont attachés à répondre aux cinq questions, en détaillant plus ou moins les réponses. Il s'agit alors d'identifier les principales représentations qui en ressortent tant sur l'exercice lui-même que sur la discipline historique. Globalement, il semblerait que la majorité des élèves de cette classe de Terminale soit en situation d'apprentissage par rapport à l'exercice de la composition en histoire puisque sur les trente-et-un questionnaires collectés, vingt-huit répondent positivement à la question numéro quatre : « Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me

⁴⁹ Citations retranscrites dans leur état original.

l'expliquer ? ». Tous les questionnaires indiquent, de façon plus ou moins précise, la procédure à entreprendre pour réaliser une composition en histoire en évoquant « l'introduction » avec la « problématique », puis le « développement en 2 ou 3 parties » et enfin la « conclusion ». A titre d'exemple, retenons deux types de réponses : la première qui détaille la méthode, « *Tout d'abord, on fait une introduction, c'est-à-dire une phrase d'accroche puis la définition des termes importants du sujet, la problématique et l'annonce du plan. Ensuite on expose nos arguments et on les explique grâce à des exemples. Enfin, la conclusion se compose d'une réponse à la problématique suivie d'une ouverture* »⁵⁰ ; la seconde qui apparaît plus concise dans son explication méthodologique, « *analyse des termes du sujet, Chercher une problématique puis construire des parties* »⁵¹. Ce qu'il est important de souligner ici c'est que, parmi ces vingt-huit questionnaires ayant précisé la méthode pour faire une composition en histoire, vingt-quatre utilisent le terme de « problématique ». Suite aux analyses fournies par Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY, on peut s'interroger sur la banalisation de la problématique en histoire par les enseignants de cette discipline. En effet, selon Christian DELACROIX, Patrick GARCIA et Jean LEDUC, la problématique est intervenue dans les programmes scolaires à partir des années 1980-1990 dans le but d'en finir avec une histoire événementielle, exposant les faits un à un sans véritable cohérence. Cela « correspondait [aussi] à une volonté de mettre en conformité l'histoire enseignée avec l'historiographie en vigueur, c'est-à-dire une histoire comme recherche de sens à partir de questions et d'hypothèses »⁵². Mais depuis quelques années maintenant, l'usage de la problématique est remis en cause tant par certains professeurs, qui l'abandonnent, que par des inspecteurs d'académie⁵³. Dans cette perspective, notons que quelques-uns des questionnaires relevés laissent toujours transparaître une vision de l'histoire s'apparentant à l'histoire événementielle puisqu'un élève indique, à l'issue de la question numéro cinq que « *Non [l'élève ne parvient pas à faire une composition en histoire] car je*

⁵⁰ Citations retranscrites dans leur état original ; Cf. Questionnaire n°4 en Annexe.

⁵¹ Cf. Questionnaire n°5 en Annexe.

⁵² ALLIEU-MARI Nicole et LAUTIER Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, p 21.

⁵³ Idem que notes de bas de page précédentes.

n'arrive pas à structuré mes connaissance et j'ai du mal à me souvenir des dates » ou encore que « *non, j'ai beaucoup de mal ... Je n'arrive pas à retranscrire mon cours, je me perd parfois dans les évènements* »⁵⁴. Un autre définit même la composition de la manière suivante : « *c'est la réponse à une problématique de façon organisée en plusieurs parties (2 ou 3) (de manière chronologique en histoire)* ». Ces réponses nous montrent que, pour ces élèves, les évènements sont toujours au cœur de l'histoire. Cela constitue, pour eux, un point de repère pour cerner la discipline et les exercices qui y sont liés, telle que la composition. Ils ne perçoivent donc pas l'histoire comme une discipline de recherche scientifique, comme cela a été voulu par les nouveaux programmes des années 1980-1990, mais comme une discipline qui ne « bouge » pas, qui répertorie les faits passés, à l'image de la société française. La problématique ne peut donc faire sens à leurs yeux.

Selon Simone GUYON et Jacky DESQUESNES, la remise en cause de l'usage de la problématique au lycée vient du fait que cette méthode de recherche soit difficilement applicable en milieu scolaire, notamment du point de vue de l'évaluation : comment évaluer les travaux d'élèves ? N. LAUTIER et N. ALLIEU-MARY confirment cette idée en expliquant que cela vient de ce qui est demandé à l'élève, à savoir produire une réflexion éclairée « dans lequel toutes les marques de l'énonciation ont été effacées »⁵⁵. En ce sens, il est demandé à l'élève de produire une réflexion personnelle sans qu'il émette son opinion, ce qui peut paraître paradoxal pour lui. Cette situation nous explique qu'un grand nombre d'élèves interrogés appréhendent la composition en histoire à la fois comme un exercice de restitution des connaissances mais aussi comme un moyen d'argumenter. Cela concerne d'ailleurs la majorité des élèves de la classe interrogée car, sur les trente-et-un questionnaires, dix-sept définissent la composition en histoire de cette manière.

Par exemple, un élève écrit que la composition est « *un moyen de montrer ses connaissances sur certaines notions et de pouvoir réfléchir et débattre sur certaines*

⁵⁴ Citations retranscrites dans leur état original.

⁵⁵ ALLIEU-MARI Nicole et LAUTIER Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, p 21.

idées »⁵⁶. Cet élève poursuit, en indiquant à l'issue de la question numéro trois,⁵⁷ que la composition sert « *a ressortir les idées du cours en ajoutant des idées aussi personnels parfois* ». Avec cet élève, on s'aperçoit très nettement que la composition en histoire est source de confusion quant à sa définition et à son sens intellectuel. Par conséquent, toujours selon N. LAUTIER et N. ALLIEU-MARY « les textes argumentatifs sont rares et les correcteurs se contentent d'un ensemble de faits organisés »⁵⁸.

Après avoir analysé les réponses issues de la cinquième question demandant aux élèves s'ils estiment parvenir à faire ou non une composition en histoire⁵⁹, je suppose que les élèves sont conscients de cet état de fait. On peut effectivement lire que « [...] *si elles ne sont pas forcément toujours réussies, grâce aux cours et à la méthodologie nous avons les moyens d'avoir au moins la moyenne si on y met un peu de réflexions aussi* » ou encore que « *pas toujours car je ne répond pas directement à la question posée mais je récite le plan de mon cours* »⁶⁰. Ces deux élèves montrent ici qu'ils ont bien compris qu'une composition en histoire ne se limitait pas à la restitution des connaissances mais qu'ils utilisaient ce processus afin de s'assurer une certaine réussite scolaire. Ce qu'il faut comprendre ici est que les élèves ont finalement adopté des stratégies de contournement pour surmonter ce paradoxe dans le cadre du processus d'apprentissage de la composition en histoire. Mais tous les élèves ne sont pas parvenus à adopter des stratégies de contournement et cela renvoie au rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs historiques.

2. Les freins à l'apprentissage :

Toujours selon Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY, « le rapport au savoir des élèves détermine le degré de proximité d'un sujet à son objet d'apprentissage ». Ainsi, se distinguent d'un côté les élèves qui « ont élaboré un sentiment d'appartenance à

⁵⁶ Cf. Questionnaire n°6 en Annexe.

⁵⁷ « A quoi sert cet exercice selon toi ? ».

⁵⁸ Idem que précédemment.

⁵⁹ Question numéro cinq : Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique-moi pourquoi.

⁶⁰ Citations retranscrites dans leur état original.

l'histoire, [...] que l'on nomme souvent " conscience historique", et qui paraît déterminer une attitude structurant fortement le mode d'appropriation des connaissances », puis d'un autre côté « ceux qui se pense en dehors de cette appartenance à "l'Histoire en train de se faire" et ne voient alors dans les connaissance enseignées à l'école qu'une fonction évaluative d'une discipline scolaire "comme les autres" ». Ce rapport au savoir apparaît distinctement dans l'analyse des questionnaires, surtout lorsque l'on examine les réponses apportées à la question numéro cinq puisque cette dernière met en évidence les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes sur leur réussite scolaire en histoire. Ainsi, on relève onze élèves qui affirment savoir faire une composition en histoire et sept qui affirment au contraire ne pas parvenir à faire cet exercice. Entre ces deux types de réponse, treize élèves adoptent une position intermédiaire en expliquant par exemple « *oui et non. Cela peut dépendre du sujet proposer mais les composition d'histoire, son plus facile que celle de Géographie* » ou que « *J'y arrive moyennement car c'est difficile de trouver un bon plan et la suite de la copie en dépend, il ne faut pas faire de hors-sujet ni oublier d'idées. C'est un exercice assez difficile* ». Cette analyse nous permet de comprendre que ce rapport au savoir se construit progressivement et qu'il n'a rien de définitif.

Dans ce même état d'esprit, cinq questionnaires sur trente-et-un considèrent la composition en histoire comme un simple exercice de restitution des savoirs. Un élève explique alors que la composition en histoire c'est « *la réécriture d'un chapitre appris par cœur* »⁶¹ (réponse à la question numéro une) qui sert « *à évaluer nos connaissances et notre capacité à rédiger* » (réponse à la question numéro trois) ; un autre élève indique que « *la composition en histoire-géographie permet de traiter un sujet en faisant des liens ente nos connaissances. C'est un bon exercice d'écriture pour apprendre à mettre nos idées en forme* » (réponse à la question numéro une) ; toujours selon cet élève, la composition en histoire « *permet de rassembler toutes nos connaissances sur un même sujet et de savoir rédiger* » (réponse à la question numéro trois). Il s'agit donc ici d'une vision semblable aux questionnaires de Seconde que nous venons d'analyser précédemment. Je suppose alors que les enseignements du professeur ne sont pas

⁶¹ Cf. Questionnaire n° 7 en Annexe.

parvenus à déconstruire les représentations initiales de ces élèves, probablement héritées du collège, sur la façon d'écrire en histoire. En effet, comme nous l'avons déjà souligné avant même d'entrer plus en détails dans l'analyse des questionnaires, les représentations des élèves peuvent résister « aux efforts des enseignants »⁶².

Deux autres questionnaires semblent mettre au jour un nouveau frein à l'apprentissage de l'exercice de la composition. En effet, les deux élèves concernés se sont attachés à répondre à toutes les questions sauf à la numéro trois. Ainsi, ils ont fait l'effort de répondre à la première question leur demandant une définition de la composition en mettant en avant l'aspect argumentatif et restituitif des connaissances de l'exercice⁶³. Puis ils se sont attachés à présenter la méthode de cet exercice, de manière assez complète d'ailleurs. Le premier élève estime alors qu'il faut « *Analyser le sujet pour ne pas faire de hors-sujet ce qui est très fréquent pour moi, ensuite formuler une problématique, définir un plan avec des sous-parties ainsi qu'une conclusion pour répondre à la question et faire une ouverture* », tandis que le second note qu'il faut « *analyser le sujet ; former une problématique et un plan qui y répondent ; développer avec des sous parties des arguments ; conclure en synthétisant ce devoir puis répondre à la problématique et mettre une ouverture* ». Enfin, ces deux élèves estiment également parvenir à faire l'exercice de la composition. Alors pourquoi soulignent-ils, à l'issue de la question numéro trois, que la composition en histoire ne sert « à rien » ? Je suppose que cela fait intervenir la motivation des élèves en contexte scolaire. Selon Rolan VIAU, la motivation scolaire est « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y

⁶² RAYNAL Françoise et REUNIER Alain (2014¹⁰), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF éditeur.

⁶³ Définition de l'élève numéro une : « Pour moi, la composition est un exercice d'argumentation, il faut répondre à un sujet donné précis en donnant des argumentations à l'aide du cours, des exemples pour illustrer ce qu'on vient de dire.

Définition de l'élève numéro deux : « Pour moi, la composition c'est argumenter sur un thème donné par rapport au sujet avec nos connaissances du cours des exemples précis afin d'illustrer ».

engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »⁶⁴. Il est vrai que, bien que ces deux élèves affirment réussir à faire l'exercice de la composition en histoire, ils émettent néanmoins certaines nuances. Le premier élève explique ainsi qu'il a « *du mal à mettre clairement [ses] idées car il faut structurer le développement. Parfois je n'ai pas assez de connaissances du cours ou trop et la je fais du hors-sujet* » ; l'autre explique que « *ça dépend du sujet, car [il] trouve dur d'avoir des parties égales* »⁶⁵. Il est probable que ce soit la non satisfaction à réussir complètement cet exercice qui empêche ces élèves de percevoir un sens dans la réalisation d'une composition en histoire. Selon F. RAYNAL et A. RIEUNIER, qui reprennent la définition de Rolan VIAU, « la motivation dépend du contexte, des perceptions que l'élève a de lui-même, de sa compétence vis-à-vis de la tâche à accomplir, de la contrôlabilité de l'activité à conduire, ce qui va se traduire par le choix de s'investir ou non dans l'action (engagement) et le fait de persévérer ou non si la situation résiste (persistance de la motivation dans l'action) ». Si l'on adapte cette définition à notre situation, c'est parce que ces deux élèves ne se sentent pas capables de répondre aux exigences scolaires et intellectuelles de la composition qu'ils n'y perçoivent aucune utilité.

3. L'influence du baccalauréat sur les représentations de la composition en histoire :

Relevons deux questionnaires qui ne définissent la composition en histoire qu'à travers le prisme de l'examen final. En effet, à l'issue de la question numéro une, l'un indique que la composition en histoire est « *un exercice obligatoire du bac* »⁶⁶ et l'autre note que c'est « *une épreuve de bac où il faut ressortir ses connaissances* »⁶⁷. Cela signifie qu'ils ne s'inscrivent pas dans une démarche de raisonnement historique mais plutôt dans une démarche de travail faisant parti de leur métier d'élève dans le sens où ils réalisent cet exercice seulement pour répondre aux consignes du professeur et plus

64 Définition tirée de l'ouvrage suivant : RAYNAL Françoise et REUNIER Alain (2014¹⁰), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF éditeur.

65 Citations retranscrites dans leur état original.

66 Cf. Questionnaire n°8 en annexe.

67 Cf. Questionnaire n°9 en annexe.

largement, de l'Institution scolaire. Toutefois, leurs représentations sur la composition en histoire sont à nuancer.

En effet, tandis que le premier que nous appellerons « élève A », à l'issue de la question numéro trois, (« A quoi sert cet exercice selon toi ? »), semble manifester un sens intellectuel à cet exercice en écrivant que la composition sert « *A avoir une réflexion sur les évènements historiques ou de pouvoir les retracer avec une problématique parfois plus spécifique et précise* », cela ne semble pas le cas pour le second élève que nous nommerons « élève B ». Ce dernier indique effectivement que la composition en histoire sert simplement « *A montrer qu'on connaît bien son cours* ». L'élève B s'inscrit donc le premier type de représentation que je viens d'exposer, au détail près qu'il se situe dans une perspective plus scolaire. Pour finir sur ce point, ajoutons qu'un autre élève utilise le terme « *d'épreuves* »⁶⁸ pour définir la composition d'histoire ce qui fait implicitement référence au baccalauréat. Or, comme nous l'avons vu précédemment, c'est un terme absent des questionnaires des Secondes. On peut donc admettre, à ce stade de la recherche, que le baccalauréat modifie finalement assez peu les représentations des élèves sur la composition en histoire.

Dans ce même ordre d'idées, un questionnaire mérite une attention toute particulière dans le sens où il pointe plusieurs problèmes d'ordre didactique. En effet, un élève a répondu de la manière suivante à la question numéro une lui demandant de définir la composition en histoire-géographie : « *La composition d'histoire géo sert à nous faire réfléchir sur un sujet donné. C'est un très bon exercice mais en soit un peu vague car chaque classe a un professeur différent, donc des cours/notes dans le cahier différents ce qui fait que la notation du bac n'est pas objective* »⁶⁹. Premièrement, je suppose ici que l'élève n'a pas réellement compris les attendus de l'exercice de la composition en histoire au baccalauréat puisqu'il pense que ce sont les enseignements qui sont évalués alors que, finalement, c'est plutôt la réflexion de l'élève qui est mise en exergue lors de la

⁶⁸ Citation complète de l'élève : « *Plusieurs sujets sont proposés parmi lesquels on doit en choisir un et le traiter en fonction de la problématique que l'on a formulé. Aucuns documents ne sont fournis et donc il s'agit d'une épreuve qui repose uniquement sur nos connaissances* ».

⁶⁹ Cf. Questionnaire n°10 en annexe.

notation de l'examen final. D'ailleurs, lorsqu'il évoque la « *notation du bac* », il est important de préciser que même s'il persiste une part de subjectivité, des consignes d'harmonisation des notes ont été mises en place afin de minimiser le risque d'avoir des notes arbitraires. D'autre part, les connaissances transmises doivent être les mêmes pour tous étant donné que les professeurs sont dans l'obligation d'enseigner les savoirs fournis par le Bulletin Officiel, qui est rédigé par l'Etat.

Pour aller plus loin dans la réflexion, soulignons que cette remarque permet aussi de mettre en lumière le manque d'uniformité qui peut exister au sein des enseignements de la méthode de la composition en histoire. Il est vrai que, comme le soulignent N. LAUTIER et N. ALLIEU-MARY, « certains enseignants [...] pensent qu'il faut assurer "les bases d'abord" pour pouvoir, après seulement, passer à la noblesse de l'explication ; que le sens ne peut venir qu'après une certaine quantité d'acquisitions d'informations factuelles. Cette coutume didactique devient très pesante lorsqu'elle se produit à tous les niveaux de l'enseignement justifiant ainsi le fait de repousser toujours "à plus tard" les opérations de pensée les plus délicates »⁷⁰. Pour résumer, retenons que les représentations des enseignants sur les apprentissages des élèves peuvent effectivement interférer dans les processus d'apprentissage des élèves concernant la composition en histoire.

⁷⁰ ALLIEU-MARI Nicole et LAUTIER Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, p 26.

CONCLUSION :

Pour conclure, notons que les analyses issues de l'étude des questionnaires de deux classes, respectivement en Seconde et en Terminale, ont mis en lumière plusieurs éléments permettant la compréhension du décalage entre le travail demandé par l'institution et les attentes perçues par les élèves concernant la réalisation d'une composition en histoire.

En Seconde, les questionnaires ont été, en toute logique, remplis avec beaucoup moins de précision par rapport à ceux des Terminales étant donné que tous les enseignants n'insèrent pas leur cours sur la méthodologie de la composition en histoire dès ce niveau de classe. Ainsi, beaucoup d'élèves ne savent pas ce qu'est la composition en histoire en tant que tâche scolaire. Pour certains c'est un mot qu'ils ont déjà rencontré, qu'ils parviennent à définir de façon plus ou moins précise ; ils ont alors conscience que, dans un avenir proche, ils seront confrontés à l'apprentissage de cet exercice mais sans vraiment savoir ce à quoi il correspond. D'autres assimilent l'exercice de la composition à ce qu'ils connaissent déjà, c'est-à-dire à l'exercice auquel ils ont été le plus confrontés au collège, la rédaction et la restitution organisée des connaissances. En effet, beaucoup d'élèves de Seconde n'ont pas encore conscience, contrairement aux Terminales, que la composition en histoire diffère de la rédaction dans le sens où elle fait appel à un approfondissement des capacités de réflexion, d'argumentation et de démonstration. Cependant, bien que les Terminales tendent à distinguer la composition de la rédaction en mettant en avant l'aspect argumentatif et démonstratif de l'exercice, plusieurs élèves s'insèrent encore dans le cadre des représentations des Secondes dans le sens où ils assimilent encore cet exercice à un moyen d'évaluer leurs connaissances et leur capacité à rédiger.

Généralement, les élèves de Terminale comprennent que cet exercice leur demande plus qu'une simple restitution des connaissances mais ne parvenant pas à effectuer cette tâche, ils adoptent des stratégies de contournement qui se limitent justement à livrer une réponse organisée des savoirs vus en cours. Cet état de fait peut

être lié à leur rapport au savoir, c'est-à-dire à la manière dont l'élève s'approprie l'histoire. D'autres éléments d'ordre didactique peuvent freiner cet apprentissage de la composition comme celui de la motivation. Si un élève ne sent pas capable de faire une composition en histoire, ni d'en percevoir le sens, il peut renoncer à effectuer cette tâche. Plus encore, bien que les élèves de Terminale soient logiquement plus avancés que les Secondes dans le processus d'apprentissage de la composition en histoire du fait de la présence du baccalauréat en fin d'année, il faut préciser que, finalement, la présence de cet examen ne pèse pas autant qu'on aurait pu le penser dans les représentations des élèves sur cet exercice.

En somme, lorsque l'on revient sur les hypothèses dressées au début de cette recherche, c'est donc principalement la troisième et dernière hypothèse qui a pu être vérifiée puisque mon travail c'est principalement axé sur l'étude des représentations des élèves de Seconde et de Terminale. Pour rappel, cette troisième hypothèse affirme que les élèves peuvent être contraints par leurs représentations sur la discipline historique et leur « métier d'élève » pour réaliser une composition en histoire.

L'hypothèse numéro deux, qui aborde la pratique enseignante dans l'apprentissage de la réflexion historique, n'a pu être traitée que de façon ponctuelle lorsque l'on a évoqué les représentations des enseignants sur les apprentissages des élèves. Cette situation s'explique par la nature de ma recherche basée uniquement sur l'analyse d'un questionnaire adressé aux élèves. Pour analyser les pratiques enseignantes et pouvoir vérifier cette hypothèse, il aurait fallu interroger à la fois des professeurs expérimentés et des enseignants débutants dans le but de voir quelles méthodes ils utilisent pour favoriser l'apprentissage de la composition en histoire.

Enfin, concernant l'hypothèse numéro une, qui aborde les outillages intellectuels des élèves dans le cadre d'une réflexion historique, celle-ci n'a pu être vérifiée. Pour le faire, il aurait été judicieux d'analyser plusieurs compositions d'élèves afin de repérer les mécanismes de réflexions de ces derniers. Or, soumise à des contraintes de temps, il ne m'a pas été possible d'atteindre cet objectif.

BIBLIOGRAPHIE :

I- Ouvrages usuels :

CAMPENHOUDT Luc Van et QUIVY Raymond (2011³), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.

COHEN-ARZIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTIER Dominique (2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.

RAYNAL Françoise et REUNIER Alain (2014¹⁰), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF éditeur.

SALY Pierre et SCOT Jean-Paul (dirs.), 2004³, *La dissertation en histoire*, Paris : Armand Colin.

II- Ouvrages scientifiques :

ALLIEU-MARI Nicole ET LAUTIER Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012.

GARCIA Patrick et LEDUC Jean (2004), *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin.

MEIRIEU Philippe (2007²⁰), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris : ESF éditeur.

MERGNAC Marie-Odile et RENAUDIN Cécile (2009), *Histoire du baccalauréat*, Paris : Editions Archives et Culture.

MUSIAL Manuel, PRADERE Fabienne et TRICOT André, *Comment concevoir un enseignement ?*, Bruxelles : De Boeck, 2012.

PERRAUDEAU Michel (2006), *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Paris : Armand Colin.

POIRIER Philippe (2009), *Introduction à l'historiographie*, Paris : Belin, coll. Atouts Histoire.

PROST Antoine (2007), *Regards historiques sur l'éducation en France XIX^{ème}-XX^{ème} siècles*, Paris : Belin.

POUCET Bruno, « De la rédaction à la dissertation », *Histoire de l'éducation*, 89 | 2001, 95-120.

III- Sources institutionnelles :

<http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/enseigner/ressources-pour-les-examens-et-les-evaluations/bac-generaux-et-technologique/textes-officiels-de-lepreuve.html>.

<http://www.education.gouv.fr/cid145/le-baccalaureat-general.html>.

<http://eduscol.education.fr/pid23233-cid58532/serie-es-a-partir-de-2013.html>.

<http://eduscol.education.fr/pid23233-cid58534/serie-l-a-partir-de-2013.htm>.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/7/MENE0400158N.htm>.

ANNEXES:

ANNEXE N°1: Le questionnaire distribué en classe de Seconde et de Terminale :

Questionnaire pour une classe de Terminale :

Bonjour, dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de terminale ES concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendras que quelques minutes !

Ce **questionnaire est anonyme** et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
4°) Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
5°) Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique-moi pourquoi.

ANNEXE N°2 : Exemples de questionnaires remplis par des élèves de Seconde :

Questionnaire n°1 :

Questionnaire pour une classe de Seconde :

Dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de seconde concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendra que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

Je ne sais pas car nous ne l'avons pas encore étudié.

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Je ne sais pas.

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

Je ne sais pas.

4°) Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer :

Je me sais pas

5°) Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique moi pourquoi.

Je me sais pas

Questionnaire n°2 :

Questionnaire pour une classe de Seconde :

Dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de seconde concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendra que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

Je comprends pas.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Je ne sais pas, mais je ne pense pas car ce sont
2 matières différentes.....
.....
.....
.....
.....

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

A rédiger correctement avec des axes.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

4°) Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer :

Non, on ne l'a pas vu.....
.....
.....
.....
.....
.....

5°) Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique moi pourquoi.

Je ne sais pas... du coup.....
.....
.....
.....
.....
.....

Questionnaire n°3 :

Questionnaire pour une classe de Seconde :

Dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de seconde concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendra que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

Pour moi, c'est un travail concernant l'exploitation et l'analyse d'un document.

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Je ne pense pas que ces deux compositions sont identiques car l'histoire-géographie relève du concret, alors que les SES relève plus des valeurs, des normes et des idées.

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

Je ne sais pas.

4°) Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer :

Je ne sais, mais c'est peut-être comme un commentaire littéraire de Français.

5°) Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique moi pourquoi.

Je ne pense réussir convenablement ma composition, car j'ai des lacunes en Histoire- Géographie et en Français.

ANNEXE N°3 : Exemples de questionnaires remplis par des élèves de Terminale :

Questionnaire n°4 :

Questionnaire pour une classe de Terminale :

Bonjour, dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de terminale ES concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendras que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

Pour moi, c'est une dissertation donc une introduction, un développement et une conclusion. Bien sûr, contrairement au français, on l'argumente avec des éléments historiques ou géographiques.

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Je pense que c'est différent, les arguments ne sont forcément pas les mêmes mais la méthodologie reste pareil.

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

Parfois cela nécessite une bonne réflexion du sujet et d'autre fois juste de bien savoir son cours et de le ressortir.

Questionnaire n°5 :

Questionnaire pour une classe de Terminale :

Bonjour, dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de terminale ES concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendras que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

La compo. en histoire. c'est une récitation de cours.....

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Non car en éco il y a des docs et notre argumentation est basé sur nos connaissances et les infos apportées par les docs.

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

à regrouper par des connaissances & à se poser des q. et construire une argumentation.....

4°) Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer :

- Analyse des termes du sujet, Chercher une problématique puis construire des parties

5°) Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique moi pourquoi.

Non car je ne fais pas mon devoir par celui

Questionnaire n°6 :

Questionnaire pour une classe de Terminale :

Bonjour, dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de terminale ES concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendras que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

Un moyen de montrer ses connaissances sur certaines notions. Et de pouvoir réfléchir et débattre sur certaines idées

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Ouï, la compo d'histo-géo est plus structurée que celle de SES

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

A ressortir les idées du cours en ajoutant des idées aussi personnelles parfois

4°) Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer :

Il faut d'abord trouver un plan et une problématique ensuite rédiger une introduction avec les définitions des termes importants du sujet puis rédiger ses parties. Sans oublier de faire une conclusion et une ouverture en fin de copie.

5°) Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique moi pourquoi.

Qui souvent même si elle ne sont pas forcément toujours réussis, grâce aux cours et à la méthodologie nous avons les moyens d'avoie au moins la moyenne si on y met un peu de réflexions aussi.

Questionnaire n°7 :

Questionnaire pour une classe de Terminale :

Bonjour, dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de terminale ES concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendras que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

la réécriture d'un chapitre appris par cœur

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Ce n'est pas la même chose car en ESC c'est plus un travail de réflexion sur les connaissances et en plus il y a des documents

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

évaluer nos connaissances et notre capacité à rédiger

4°) Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer :

intro. → définitions, problématique → plan
dévlpt. → transitions avec phrase d'accroche au début
conclusions de chaque partie
↓ ouverture sur l'actu

5°) Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique moi pourquoi.

oui je pense car apprendre tous par cœur sans
avoir besoin d'avoir une réflexion c'est assez
facile

Questionnaire n°8 :

Questionnaire pour une classe de Terminale :

Bonjour, dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de terminale ES concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendras que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

Un exercice obligatoire du bac.....
.....
.....
.....
.....
.....

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Non en histoire - géo on n'a aucun document à part le sujet et une dissertation d'SES est composée d'un dossier documentaire.....
.....
.....
.....

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

A avoir une réflexion sur des événements historiques ou de pouvoir les retracer avec une problématique.....

parfois plus spécifique et précise

4°) Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer :

faire une intro, en introduisant la problématique qui
lise toute la compo, faire le plan en 3 parties
et 3 sous parties qui ~~per~~ spstent des éléments de
réponse à la problématique et enfin conclure en
répondant à notre problématique

5°) Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique moi pourquoi.

Oui globalement, et on a l'habitude depuis
plusieurs années. On s'aide du cours et ensuite
il faut faire des liens.

Questionnaire n°9 :

Questionnaire pour une classe de Terminale :

Bonjour, dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de terminale ES concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendras que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

Une épreuve de bac où il faut ressortir ses connaissances

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Pas tout à fait

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

A montrer qu'on connaît bien son cours

Questionnaire n°10 :

Questionnaire pour une classe de Terminale :

Bonjour, dans le cadre d'un travail universitaire en histoire-géographie, je mène une enquête sur les élèves de terminale ES concernant l'exercice de la composition. J'ai alors besoin de ton aide pour faire progresser ma recherche. Pour cela, réponds aux questions ci-dessous avec tes propres mots et ton propre vocabulaire, cela ne te prendras que quelques minutes !

Ce questionnaire est anonyme et n'a aucunement à voir avec ta scolarité. Il ne sera donc ni noté ni même consulté par tes professeurs. Je te remercie par avance de ton aide.

1°) Qu'est-ce que l'exercice de la composition en histoire-géographie selon toi ?

La composition d'histoire géo sert à nous faire réfléchir sur un sujet donné. C'est un très bon exercice mais en soit un peu vague car chaque classe a un professeur différent, donc des cours/notes de le cahier différents ce qui fait que la notation de bac n'est pas objective.

2°) La composition en histoire-géographie est-elle la même chose que la composition en Sciences Economiques et Sociales :

Il n'y a pas de composition en SES, la dissertation est forcément différente de la compo d'histoire/géo puisque la matière est différente donc les attentes changent selon la matière.

3°) A quoi sert cet exercice selon toi ?

.....
.....
.....
.....
.....
4°) Connais-tu la méthode pour faire une composition au lycée ? Si oui, peux-tu me l'expliquer :

- bonne intro avec accroche, définitions des termes, problématique, annonce du plan.
- développement en 2 ou 3 parties, chacune introduites par une phrase.
- une conclusion qui répond à la problématique + ouverture.

5°) Selon toi, parviens-tu à faire l'exercice de la composition ? Que ta réponse soit positive ou négative, explique moi pourquoi.

Oui, quand on connaît son cours il suffit de rassembler ses connaissances et tout écrire.

.....
.....
.....
.....
.....

RÉSUMÉS :

FRANÇAIS :

Mon objet de recherche porte sur la composition en histoire qui est un exercice qui peut être demandé dans le cadre de l'examen du baccalauréat général. Il s'agit d'analyser le décalage qui peut exister entre les recommandations préconisées par l'institution d'une part et les représentations que se font des élèves de Seconde et de Terminale sur la composition quant à sa définition et à sa réalisation d'autre part. Cela nous conduit logiquement à présenter l'histoire de la dissertation en lien avec l'évolution de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire afin de voir de quelle manière la dissertation d'histoire est apparue dans les pratiques enseignantes au XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Pour cerner ces représentations, nous examinerons des questionnaires remplis par des élèves en lien avec les analyses présentées par Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY dans leur article intitulé « La didactique de l'histoire », paru en 2008 dans la *Revue française de pédagogie*.

ENGLISH :

The aim of this research paper is to analyze the exercise of the dissertation (« composition ») in History, an exercise that pupils can be asked to take for their baccalauréat exam. We examine here the differences between the institutional recommendations and the representations of pupils of Seconde and Terminale classes concerning what a « composition » really is. Firstly, we present the history of dissertation as linked to the evolution of the way History was taught in secondary schools, showing how this exercise appeared into teaching practices in the 19th and 20th centuries. For a better understanding of these representations, we examine some questionnaires completed by pupils using the analyses of Nicole LAUTIER and Nicole ALLIEU-Mary in their article entitled « La didactique de l'histoire », published in 2008 in *Revue française de pédagogie*.