

## Le récit de l'histoire de France par la jeunesse scolarisée : références communes, ruptures culturelles

par Françoise Lantheaume, Université Lyon 2, Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571) (Lyon 2, IFE-ENS, UJM Saint-Étienne)

En guise de préambule, l'enquête que nous avons conduite auprès de près de 6000 jeunes scolarisés en France, montre qu'ils ont des idées sur l'histoire de France et des connaissances, qu'ils semblent persuadés de son importance, de sa complexité, voire de sa grandeur, qu'ils portent aussi un regard qui peut être sans complaisance sur elle. Leur récit de l'histoire de France glisse parfois du côté d'une qualification de « la France » :

La France est : - un pays qui a été et qui est toujours catholique, ce qui fait qu'elle n'accepte pas les autres. - un pays instable politiquement - qui a dû s'allier à d'autres pour s'en sortir (et tant mieux) - qui a une réputation énorme. (récit n° 2815)<sup>1</sup>

Cela témoigne d'une assimilation entre histoire et identité du pays, qui est une des caractéristiques de la façon dont des élèves ou étudiants entre 11 ans et 19 ans évoquent l'histoire de France, et montre l'intérêt qu'il y a à approfondir la connaissance de leur compréhension et de leur reformulation de l'histoire de France, supports de diverses réinterprétations. D'autant plus que les récits historiques produits par les élèves en dehors de contraintes et de normes scolaires restent peu étudiés contrairement à ceux produits dans une perspective didactique et d'apprentissage (Serandour, 1998 ; Cariou, 2006). Une enquête québécoise pionnière (Létourneau, 2004, 2006) qui a sollicité de tels récits juvéniles de l'histoire du Québec reste une référence pour ce qui est de l'identification d'un référentiel national construisant un rapport au passé qui est aussi un rapport à l'avenir et la manifestation d'une conscience historique en formation (Létourneau, 2010, 2014). Nous avons repris ce projet en l'adaptant à nos propres préoccupations qui ne sont pas tant du côté de la construction d'une conscience historique que du côté de la réinterprétation de ressources narratives et de la construction d'un récit d'histoire propre à un groupe social (ici les élèves). Ce corpus est abordé comme la trace d'un processus social de définition d'un cadre de pensée et d'action référencé à des principes de justice (Boltanski & Thévenot, 1991).

Ces récits ne trouvant pas leur origine et leur sens dans la seule histoire scolaire peuvent être étudiés à partir d'une double dimension : comme l'expression d'un récit historique commun de l'histoire par des groupes d'âge donnés et selon des caractéristiques particulières (selon le sexe, l'établissement, etc.), mais aussi comme autant de récits singuliers enracinés dans une expérience sociale, dans une histoire affective autant que dans un cursus scolaire. Ces récits, eux-aussi, à leur façon, « résulte[nt] d'une tension indépassable entre le souci de rendre compte de ce qui s'est passé et un questionnement qui émane pour l'essentiel du présent » (Delacroix, Dosse, Garcia, Offenstadt, 2010, p. 18), ce qui est le propre du récit des historiens. Cette tension est encore plus manifeste du fait que les critères de vérité des élèves semblent assez éloignés de ceux des historiens et que les jugements personnels et les relectures du passé à l'aune de préoccupations contemporaines sont plus visibles, plus naïvement exprimées.

Examiner l'éventuelle communauté de références dont ils témoignent, le répertoire discursif, symbolique, la grammaire de l'action de tels récits constitue le projet d'une enquête internationale<sup>2</sup> qui a consisté à recueillir des récits de « l'histoire de France » ou de « l'histoire du pays » (voir plus bas la description du protocole d'enquête) auprès d'élèves français de fin de primaire (11-12 ans), de

<sup>1</sup> Les textes des élèves ont été transcrits tels quels quant au contenu et à la présentation, mais en corrigeant l'orthographe afin de rendre possible une analyse de contenu par des logiciels comme ALCESTE.

<sup>2</sup> Enquête inspirée d'un travail de Jocelyn Létourneau (Université Laval, Québec) et effectuée dans le cadre du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) (Lyon 2 – IFE-ENS – UJM Saint-Etienne), sous ma direction.

fin de collège (15-16 ans) et fin de lycée (18-19 ans)<sup>3</sup> lors de l'année scolaire 2011-2012. Ces récits sont-ils façonnés par la forme scolaire du récit historique ou s'autonomisent-ils en des formes plus hybrides empruntant à d'autres formes de récits issues, notamment, de la culture juvénile ? Témoignent-ils d'un sentiment d'appartenance à un « commun » hérité ou redéfini ? Telles sont quelques questions qui, entre sociologie du curriculum, sociologie de la jeunesse et sociologie de la réception, ont présidé à l'enquête.

Les récits recueillis naissent d'une commande (la consigne donnée par les chercheurs), orientant les choix effectués parmi des connaissances qui sont autant de ressources potentiellement mobilisables. Réordonnées selon le bon vouloir de l'auteur du récit, elles résultent d'une interaction entre le récepteur (l'élève) et des biens culturels, ici des savoirs historiques. Sous cet angle, la sociologie de la réception qui s'est surtout intéressée à la réception d'œuvres d'art (Passeron, 2009) invite à observer le travail d'appropriation, conçu comme une activité de réinterprétation, effectué par les auteurs des récits. Le processus d'appropriation, marqué par les appartenances sociales (Lahire, 2009) est également singulier et, dans une perspective historique, étroitement lié aux modalités d'appropriation et aux usages des biens culturels (Chartier, 1985). Ainsi, dans les récits des élèves, il n'est pas rare de trouver des allusions à l'apport de jeux vidéo.

À travers les récits historiques produits par des élèves d'âges différents, nous étudions donc leur appropriation de savoirs historiques, que nous abordons comme un processus de traduction avec ce que cela implique de reformulation, voire de « trahison ». Ce processus, nous en faisons l'hypothèse, participe de la production du curriculum et de la formation d'un sentiment d'appartenance à un « commun » réinterprété. En cela, nous nous inscrivons dans des travaux ayant souligné les composantes imaginaires (Anderson, 1991), symboliques, discursives, de la mémoire historique, dans autant de formes que peut revêtir le passé mobilisé dans un présent qui le réinvente. Nous nous référons aussi aux travaux qui ont mis l'accent tant sur le collectif que sur le rôle de certains « passeurs » dans la construction d'une mémoire collective, soulignant ainsi le rôle de la transmission (Halbwachs 1925, 1950). En insistant sur le fait que le passé n'est pas « conservé », mais reconstruit à partir du présent, Halbwachs a montré le rôle des cadres sociaux contemporains dans lesquels s'inscrivent et prennent forme les mémoires individuelles et collectives. Les récits des élèves se situent dans ces cadres.

Les formes socialisées de la transmission du passé se construisent en référence à trois pôles : le mémorisé (forme étudiée par « *Les lieux de mémoire* ») (Nora, 1984-1992), le mémorisant (individu et collectif, cf. Halbwachs), le mémorable (la fabrication des mythes, et la circulation des narrations chez les vainqueurs et les vaincus) (Valensi, 1992). Marqué par une narration caractérisée par la polyphonie (Bakhtine, 1970) et par une interaction entre récit oral et écrit, le « temps mémorable » (Valensi, 1992) se construit ainsi dans un dépassement du dualisme mémoire-oubli dans la mémoire collective. L'enseignement est concerné par ces trois dimensions et par la vague commémorative qui, depuis les années 1990, visent à la fois à solder les comptes des pages les plus noires de l'histoire et à fabriquer du consensus. L'installation des mémoires historiques dans l'espace public, processus à la fois scientifique, politique et social, s'est développée en lien avec la valorisation par voie administrative de mémoires particulières (ainsi du « devoir de mémoire » sous injonction officielle), et avec les revendications mémorielles de groupes porteurs de mémoires. Ce contexte incite à développer une lecture actualisée de Halbwachs afin de comprendre les conditions sociales de la production d'une histoire commune et par là même, celles d'un dépassement des conflits mémoriels et concurrence des victimes (Chaumont, 1997). La mémoire historique, potentiellement au service de conflits de mémoire, est aussi une ressource pour construire un récit commun. C'est cette tension que nous avons souhaité investiguer afin d'identifier les modalités, les formes, les productions d'une mémoire historique faisant « sens commun » dans les récits d'élèves. Le récit de « l'histoire de France », forme historiquement installée dans l'historiographie et dans l'enseignement, chargée

---

<sup>3</sup> Le recueil des données a été fait au tout début de l'année suivant la fin du cycle primaire, collège, lycée.

d'une intentionnalité politique redéfinie aux diverses époques historiques, permet de saisir l'écho de ce processus dans les récits des élèves.

### **Questions de méthode**

La présentation des principaux éléments du protocole d'enquête montre la façon dont a été constitué le corpus étudié<sup>4</sup>.

### ***Déroulement de l'enquête***

L'enquête a été conduite pour l'essentiel au tout début de l'année scolaire 2011-2012 du fait de notre souhait que l'enseignement en cours influence le moins possible les réponses<sup>5</sup>. Nous avons sollicité directement des enseignants de notre connaissance, avons utilisé les réseaux sociaux, et les réseaux professionnels<sup>6</sup>. Les personnes sollicitées ou qui se sont proposées volontairement pour organiser le recueil de données étaient informées qu'il s'agissait d'un questionnaire portant sur le récit de l'histoire de France sans visée d'évaluation scolaire des connaissances. Il leur était demandé de faire renseigner le questionnaire dès les premiers jours ou premières semaines après la rentrée des classes. Selon les établissements, la passation du questionnaire s'est déroulée par classes entières sur le temps d'un cours, sur un temps dédié à l'enquête à l'échelle de l'établissement, sur un temps de « permanence » où les élèves sont disponibles. Un courrier expliquant le sens de l'enquête et donnant une consigne de stricte neutralité et de respect du temps maximal imparti (minutes) était adressé à nos « correspondants ». De nombreux enseignants d'histoire ont organisé la passation du questionnaire, mais il y a eu aussi des enseignants d'autres disciplines, voire des assistants pédagogiques ou des chercheurs eux-mêmes. Tous ont ensuite transmis aux chercheurs les questionnaires renseignés pour leur saisie électronique, accompagnés d'une fiche anonymée de présentation de l'établissement et du groupe de répondants qui a également été saisie : chaque fiche élève (anonyme) a alors été rattachée à la fiche de son groupe de répondants et à son établissement. En décembre 2011, la majorité des questionnaires étaient revenus, ce qui souligne la mobilisation et l'intérêt des enseignants et des établissements pour une telle enquête.

Ce protocole d'enquête a donné des résultats qui ont dépassé nos espérances en termes de quantité de données recueillies : 5883 questionnaires retournés. La saisie et le traitement des données brutes se sont faits en deux temps : saisie des données jusqu'en septembre 2012 et codage jusqu'en août 2013. L'analyse a été conduite en parallèle et une fois la saisie terminée.

### ***La population enquêtée***

Nous avons fait le choix d'enquêter auprès d'élèves en fin d'élémentaire/début de collège (11-12 ans), en début de lycée (et donc fin de collège et de scolarité obligatoire) (15-16 ans) et post bac (fin de lycée donc) (18-19 ans). Ces fins de cycles de l'enseignement scolaire nous ont semblé pertinentes au regard tant de l'âge des élèves et de leurs pratiques culturelles diversifiées que de leur cursus scolaire. De plus, cela correspond en partie aux âges retenus dans l'enquête québécoise et permet d'envisager une comparaison entre les résultats des deux enquêtes. Le groupe des répondants de niveau post-bac a finalement été peu important comparé à la masse de données recueillies pour les deux autres niveaux.

---

<sup>4</sup> L'enquête ayant été conduite en parallèle en Allemagne, Catalogne et Suisse, le même protocole a été suivi en adaptant la formulation de la question principale.

<sup>5</sup> Une passation au printemps 2012 a cependant eu lieu en Corse.

<sup>6</sup> La présence d'enseignants associés à l'Institut français de l'éducation (IFE-ENS) au sein du groupe de recherche a facilité la mise en place d'un réseau de correspondants.

Le traitement statistique<sup>7</sup>, des réponses finales pour la France montre la répartition suivante des répondants qui ont pu être identifiés :

	Effectifs	Fréquence
<b>CM 2<sup>8</sup></b>	96	1,6%
<b>6<sup>e</sup></b>	1877	31,9%
<b>Seconde</b>	3827	65,1%
<b>Post-bac</b>	70	1,2%
<b>Autre<sup>9</sup></b>	13	0,2%
<b>Total</b>	5883	100,0%

*Répartition des questionnaires par niveau d'enseignement*

Le groupe des 15-16 ans est proportionnellement surreprésenté, mais celui des 11-12 ans suffisamment nombreux pour que l'analyse puisse être robuste. Quant au groupe post bac, il est trop limité pour être retenu.

L'objectif de recueillir des récits dans tous les types d'établissement a été respecté.

	Nombre de Id <sup>10</sup>	%
Collège	1877	32%
École primaire	96	2%
Lycée agricole	234	4%
Lycée d'enseignement général	2065	35%
Lycée polyvalent	946	16%
Lycée professionnel	576	10%
Autre <sup>11</sup>	29	0%
<b>Total général</b>	<b>5823</b>	<b>100%</b>

*Répartition des répondants par type d'établissement des premier et second degrés*

D'une façon générale, l'enseignement secondaire est surreprésenté si on rapporte ces données au nombre d'élèves scolarisés en France. Et pour le secondaire, la répartition des répondants selon les différents types d'établissement montre une sous représentation des établissements privés sous contrat : ces derniers représentent 8% des répondants ayant participé à l'enquête alors que 17 % des élèves français étaient scolarisés dans un établissement d'enseignement privé pendant l'année scolaire 2011-2012<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> Traitement réalisé par Valérie Fontanieu, ingénieur d'études à l'Institut français de l'éducation (IFE-ENS).

<sup>8</sup> Données recueillies en fin d'année de primaire par un des membres du groupe de recherche

<sup>9</sup> Sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) le plus souvent.

<sup>10</sup> Id = Identifiant saisi = répondant.

<sup>11</sup> Cela peut être un établissement spécialisé ou non identifié.

<sup>12</sup> 98 % de ces élèves étaient scolarisés dans un établissement sous contrat. Données du

MEN : <http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html>, consulté le 30 avril 2014.

### **Diversité géographique des répondants et diversité des types d'établissements**

En France, nous avons projeté de mettre l'accent sur certains lieux caractérisés par une histoire régionale singulière ou ayant une place particulière dans la mémoire historique collective comme l'Alsace, la Vendée, la Bretagne, la Corse, la Réunion et trois zones de concentration urbaine ayant une population hétérogène : agglomérations parisiennes, lyonnaises et marseillaises. Ce projet a pu être mis en œuvre partiellement. Le choix de passer par des réseaux informels pour le recueil de données afin de ne pas connoter l'enquête d'une dimension officielle, voire hiérarchique, sur un sujet qui pouvait être perçu comme potentiellement sensible dans un contexte où la question de l'identité nationale avait fait l'objet de polémiques politiques les deux années précédentes et où la question de l'enseignement de l'histoire est un marronnier de la presse de droite sur le thème : « on n'apprend plus l'histoire de France à nos enfants »<sup>13</sup>, a soumis le recueil de données à la mobilisation inégale de nos réseaux.

	<b>Nombre de Id</b>	<b>%</b>
Aix-Marseille	79	1%
Besançon	30	1%
Caen	182	3%
Corse	662	11%
Créteil	63	1%
Dijon	286	5%
Grenoble	499	9%
Lille	64	1%
Lyon	362	6%
Nantes	162	3%
Orléans-Tours	1343	23%
Paris	348	6%
Rennes	62	1%
Réunion	737	13%
Strasbourg	231	4%
Toulouse	262	4%
Versailles	451	8%
<b>Total général</b>	<b>5823<sup>14</sup></b>	<b>100%</b>

*Académie des répondants*

<sup>13</sup> Un ouvrage qui avait repris cette antienne faisait l'objet d'une intense promotion : Casali D., « Ce que vos enfants n'apprennent plus au collège », *Le Figaro magazine*, août 2011.

<sup>14</sup> Auxquels s'ajoutent 60 questionnaires en provenance d'un lycée marocain, non comptabilisés ici.

La surreprésentation des répondants de l'académie d'Orléans-Tours et de Corse est à noter, de même que la faiblesse relative des académies de l'ouest et d'Aix-Marseille. La répartition donne cependant la possibilité d'envisager d'éventuelles spécificités locales.

Chaque établissement a été caractérisé par les organisateurs de la passation des questionnaires selon des catégories proposées par la fiche de présentation de l'établissement et de son public<sup>15</sup>. Ils se répartissent ainsi :

	Nombre de Id	%
Autre	256	4%
Banlieue aisée	400	7%
Banlieue populaire	547	9%
Hétérogène	1318	23%
Rural	1297	22%
Urbain	1887	32%
Non renseigné	118	2%
<b>Total général</b>	<b>5823</b>	<b>100%</b>

*Caractéristiques dominantes de l'établissement des répondants*

Outre les difficultés des « correspondants » à identifier la catégorie la plus adaptée, le rural et l'urbain n'ayant pas des frontières toujours nettes, qui expliquent un nombre relativement élevé de non réponse, les catégories « hétérogène » et « urbain » dominent conformément à la répartition des écoles et établissements du second degré en France. Une question portait aussi sur le niveau estimé du groupe de répondants : 64% des groupes sont considérés « moyens » ou « très hétérogène », conformément aux données générales sur le niveau des élèves, les 18% de faibles ou très faibles se situant un peu en-dessous de la moyenne<sup>16</sup>. Ces données sont utiles surtout pour mettre en relation les résultats de l'analyse des récits avec les caractéristiques des établissements et des élèves. Concernant chaque élève, les renseignements sociodémographiques recueillis indiquent le lieu de naissance, le sexe, le nombre d'années de scolarité en France, la langue maternelle et la langue parlée à la maison.

### **Le questionnaire**

Suite à un test d'une première version du questionnaire dans le cadre d'une enquête exploratoire, le questionnaire définitif comportait deux pages. La première donnait comme consigne « Raconte l'histoire de France » (ou « Racontez », selon l'âge des élèves<sup>17</sup>).

Une deuxième page comportait des renseignements sociodémographiques et deux questions. La première était formulée de la façon suivante : « Comment sais-tu tout ça ? » (pour les 11-12 ans) ou « Comment s'est forgé votre récit de l'histoire de France ? (À votre avis, d'où viennent les informations qui vous ont conduit à décrire, présenter ou raconter l'histoire de France comme vous

<sup>15</sup> Il était demandé d'indiquer la caractéristique dominante de l'établissement.

<sup>16</sup> Selon PISA 2012, 19 % d'élèves Français de 15 ans sont en difficulté en compréhension de l'écrit et en culture scientifique : Ginette Bourny, Sylvie Fumel, Saskia Keskaik et Bruno Trosseille (2012). *Note d'information*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN, 18.30, décembre.

<sup>17</sup> Nous avons adopté le tutoiement pour les élèves les plus jeunes et le vouvoiement pour les plus âgés comme c'est généralement l'usage dans le système scolaire.

l'avez fait et non d'une autre façon ?) » (15-16 ans et 18-19 ans). Les répondants devaient choisir parmi 17 propositions (depuis « Cours déjà suivis pendant ta scolarité » à « Sites Internet » en passant par « Visite de musées ou d'expositions » ou « Fictions de télévision à caractère historique » ou « Discussions en famille », par exemple). Il leur était demandé de hiérarchiser leurs réponses : « Choisis/choisissez 5 propositions les plus importantes pour toi/vous dans la liste puis note/notez-les de 1 à 5 (1 = la plus importante ; 5 = la moins importantes) ». Nous ne traiterons pas dans le cadre de cette contribution des résultats à ces questions mais signalons que si l'item « Cours déjà suivis pendant ta/votre scolarité », arrive en premier, il ne représente que 52% des choix en premier rang et que, selon les âges, les sources varient. Ainsi, le rôle des manuels scolaires apparaît particulièrement pour les 15-16 ans et les 18-19 ans.

La seconde question était la suivante : « Si tu avais/vous aviez à résumer en une phrase, une expression ou un mot l'histoire de France, qu'écrirais-tu/qu'écririez-vous personnellement ? ». Reprenant là le modèle de Jocelyn Létourneau, cette question vise à faire produire par les élèves un condensé de leur vision de l'histoire de France. À cette date nous n'avons pas encore traité cette dimension.

Par ailleurs, la présence de la Corse et de la Réunion<sup>18</sup> nous a conduits à concevoir un second questionnaire donné à des groupes d'élèves différents de ceux répondant au premier questionnaire dans les îles, pour examiner l'hypothèse d'un « effet insulaire ». Ce questionnaire différait seulement dans la formulation de la première question qui était « Raconte l'histoire du pays » (et non « de France »). L'interprétation de la notion de « pays » étant laissée à l'appréciation des élèves.

### **Traitement des données**

La saisie des données (récits et réponses aux autres questions) s'est faite sur une plateforme commune accessible par internet, à l'aide d'un formulaire de saisie auquel chaque chercheur avait accès avec un code personnel. En parallèle à ce travail de saisie, nous avons bâti une grille d'analyse à partir d'un échantillon de récits en croisant méthode déductive (à partir des catégories prédéfinies en fonction de nos hypothèses) et inductive (à partir de catégories issues de l'analyse de l'échantillon) (Miles & Huberman, 2003 ; Thomas, 2006). Cette grille d'analyse nous a permis de définir un codage des récits en vue d'une analyse de contenu à la fois quantitative et qualitative. Outre des catégories attendues telles celles des personnages, des dates historiques, des périodes et événements, des groupes sociaux, des lieux cités nous avons ajouté celle des échelles spatiales mobilisées dans les récits, la centration de l'approche (sur le local, le national, l'international), les principes de référence mobilisés, les jugements ainsi que les qualifications des caractéristiques de l'histoire de France, le sens de l'histoire attribué par les élèves, les marques d'appartenance (les « nous/notre/nos ») et la langue utilisée (français, créole, corse, autre) ainsi que les formes du récits (forme juxtaposée, structuration en récit, existence de connecteurs temporels, etc.). Une analyse pluridisciplinaire (histoire, géographie, sociologie, narratologie, didactique) est mise en œuvre.

Dans le cadre de cette contribution, nous nous limiterons à présenter des résultats de l'analyse de 5813 récits recueillis dans des écoles et établissements secondaires français (excluant le post baccalauréat donc) concernant l'existence de références et d'une approche communes et, plus brièvement, l'identification de ruptures socioculturelles. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'évaluer la justesse historique et factuelle ou la pertinence d'analyse des récits, mais de saisir le récit et l'éventuelle reconfiguration de l'histoire de France par des élèves.

---

<sup>18</sup> Puis de Mayotte.



### Un récit inscrit dans la « grande » histoire et des références communes

Les récits sont bien sûr divers et à une première lecture leur grande variabilité semble dominer avec cependant des redondances nombreuses. Le travail de codage permet de dégager des orientations et des caractéristiques communes ou spécifiques. L'immense majorité des textes produits par les élèves, quel que soit leur âge, raconte l'histoire de France à partir de la « grande » histoire, même si le récit est très lacunaire ou comporte des erreurs factuelles importantes. Ce constat ne vaut cependant pas pour les îles où le récit est soit plus centré sur l'histoire de la seule île, soit construit comme un feuilletage ou une juxtaposition entre récit local et récit national comme dans ces deux exemples issus de récits répondant à la consignes « Raconte l'histoire du pays »<sup>19</sup> :

La bataille de Ponte Novu qui opposa Pasquale Paoli aux Français, les corses ont perdu, mais on peut perdre une bataille mais on peut tout de même gagner une guerre. La révolution française et la prise de la bastille 14 juillet 1789. Les français se sont révoltés, ils veulent changer de régime politique. Le deux guerres mondiales : la première 1914-1918, la seconde 1939-1945. Il y a aussi la guerre de cent ans qui ne dura pas vraiment cent ans comme le dit son nom, mais quelques années seulement. La Corse fut convoitée par les Maures, les Génois, les Italiens en général, les Français, etc. [...] (récit n°4339, lycée d'enseignement général)

Ce que je sais sur l'histoire du pays français - la prise de la bastille, les travailleurs sont descendus dans la rue protester. Ce que je sais sur l'histoire de notre pays, la Corse - la bataille de Ponte Novu Pasquale Paoli, exilé deux fois à l'île d'Elbe. Il est mort la deuxième fois qu'il y est allé. Napoléon qui est devenu empereur de France. Il habitait à Ajaccio Borgu (récit n°2525, lycée agricole)

L'analyse de l'ensemble des récits montre qu'il n'existe pas de référence à un début de l'histoire de France qui constituerait une origine indiscutée.

### Ce n'est pas l'origine qui fait le récit commun

L'origine de l'histoire de France n'est pas un point focal du récit commun car elle varie selon les textes même si, quand une origine est évoquée, l'histoire de France commence plus souvent avec la Gaule (1072 occurrences de Gaule), comme l'explique cet élève selon un récit ressemblant à bien d'autres en ce qu'il met en avant le territoire, la population et son unification en une forme politique, la royauté :

[...] Lors de l'Antiquité, la France était nommée la Gaule et était habitée par tout une série de petits villages gaulois éparpillés dans tout le pays et se faisant généralement la guerre entre eux. En 52 av JC, ils se sont unis sous la bannière de Vercingétorix pour résister à l'envahisseur romain Jules César. Mais ce dernier remporta malgré tout la guerre et la Gaule devint une colonie romaine. Moyen-âge : les francs s'emparent de la Gaule qui devient la France et Clovis fut couronné 1er roi de France. [...] (récit n°4608, lycée d'enseignement général)

La France avant n'était pas un « pays » à proprement dit car son territoire était surtout peuplé de tribus gauloises, puis il y eut l'invasion de la Gaule par les romains. Un véritable pays s'est formé lorsque la monarchie s'est installée [...] (récit n°6168, lycée polyvalent)

Pour nombre d'élèves, le point de départ de l'histoire de France est lié à la royauté quelle que soit la date retenue : « Tout commence quand le premier roi des Francs se fait baptiser et proclamer roi. » (récit n°1758, collège) ou « L'histoire de France commence en 487 à l'avènement d'Hugues Capet [...] » (récit n°3306, lycée d'enseignement général). Parfois un événement plus récent est identifié comme origine : « L'histoire de France commence à la première guerre mondiale » (récit n°1542,

---

<sup>19</sup> Les récits d'élèves scolarisés en Corse et sur l'île de la Réunion font l'objet d'une étude spécifique dans Lantheaume, F. & Létourneau, J. (dir.). *L'histoire nationale à l'école*. Lyon : PUR (à paraître).



collège). Parmi le groupe des plus jeunes, peut-être du fait de l'étude de la préhistoire en tout début de 6<sup>e</sup>, « l'invention de l'écriture » ou « la préhistoire » marque le début de l'histoire de France, voire même avant comme l'affirme cet élève : « La France est un pays habité depuis tous temps [...] » (récit n°3104, lycée d'enseignement général).

L'origine peut également être floue. Des élèves expriment leur ignorance ou leur doute : « Tout d'abord on ne connaît pas la date où débute exactement l'histoire de France. [...] » (récit n°3305, lycée d'enseignement général) ou « L'histoire de France semble débiter au temps des romains. Je n'en ai jamais entendu parler avant. En y réfléchissant, je ne sais pas comment la France s'est créée. [...] » (récit n°3397, lycée d'enseignement général). Sans parler des très nombreux récits qui démarrent à telle ou telle période sans plus d'explication.

Certains récits montrent aussi que l'idée de « fusion des races » est encore vivace pour expliquer comment s'est construite l'entité France :

[...] La France est, pour moi, aussi un mélange de cultures, au fur et à mesure des années [...] (récit n°3587, lycée d'enseignement général)

ou encore plus précisément :

La France a été fondée grâce à un mélange de peuples barbares dans l'Antiquité. Il s'agissait de plusieurs petits peuples indépendants. [...] (récit n°4509, lycée d'enseignement général)

La France est « née » lors de l'arrivée des Francs en Europe. Avant d'être peuplée par ces guerriers, la France était habitée par toutes sortes de peuples, les Gaulois, les Gallo-Romains..., d'où son ancien nom « la Gaule ». Notre pays fut occupé par bien d'autres habitants, les Allemands (lors des guerres), les Capétiens, les Romains..., cependant, nous avons toujours conservé son appellation « la France ». (récit n°4458, lycée d'enseignement général)

L'idée de la constitution d'une unité harmonieuse de la société par le mélange des différents groupes coexistant sur le territoire national suite à un processus d'acculturation et grâce à la « solidarité organique », selon la thèse durkheimienne (Durkheim, 1991 [1893]), est présente. La « fusion » présuppose l'existence de groupes séparés et résulte de la fin d'une « guerre des races » (Foucault, 1997 ; Amselle, 1997) mettant en scène les Romains, les Gaulois, les Celtes, les Francs. C'est aussi le résultat d'un processus de « régénération », particulièrement prisé pendant la Révolution française (Ozouf, 1989), sorte de seconde naissance, résultat du contact entre communautés ou peuples différents. Cette théorie de la régénération élaborée au XVIII<sup>e</sup> siècle, réactivée lors de la colonisation, a trouvé une seconde jeunesse avec le tiers-mondisme des années soixante-soixante-dix sous couvert d'un vocabulaire bien sûr différent du fait de ses emprunts au lexique marxiste ou multiculturaliste. C'est plutôt sa version dix-huitiémiste qui apparaît dans les récits d'élèves. Le thème apparaît très fortement aussi dans les récits de la Réunion où l'on trouve le plus fréquemment l'occurrence « mélange » associée à « cultures », mais, dans ce cas, ce ne sont pas les mêmes groupes humains qui sont évoqués.

Finalement, après la Gaule et les Gaulois ou « les rois », le commencement le plus volontiers exprimé, quand il y en a un, est la Révolution française et les deux guerres mondiales comme si l'histoire de France s'y condensait. Un rapport subjectif à l'histoire se manifeste ainsi, mais il s'agit d'une subjectivité historique partagée, qui fait sens commun, dans laquelle mémoire collective et histoire s'entremêlent. Faute d'origine évidente à l'histoire de France, ce qui est commun est situé ailleurs : dans la façon de concevoir l'histoire nationale. À cet égard, deux points sont saillants : d'une part, les récits s'inscrivent dans la « grande histoire » et, d'autre part, conflits, crises et discontinuité caractérisent une histoire de France qui, malgré les épreuves, « grandit » en progrès (techniques, sociaux) et démocratie, deux signes d'une modernité constituant une référence commune et le signe d'un fil rouge constituant une continuité historique. Cette interprétation de l'histoire nationale

renvoie à l'histoire lavissienne dont on sait à quel point elle a imprégné l'histoire scolaire française. L'approche du temps historique est également sous influence scolaire.

### **Un cadre temporel partagé**

La périodisation traditionnelle (Antiquité, Moyen-âge, Temps modernes, Époque contemporaine) est volontiers reprise et donne un cadre au récit, ce qui montre la force de la forme scolaire elle-même nourrie d'une historiographie classique et de ses découpages. Ainsi, cet élève de seconde écrit :

« L'histoire se découpe en plusieurs périodes : - l'antiquité - le Moyen âge - les temps modernes – l'époque contemporaine. [...] » (récit n°4247, lycée d'enseignement général)

tandis qu'un récit du groupe des 11-12 ans résume l'histoire de France de la façon suivante :

L'histoire de France a commencé en l'an zéro. Ensuite il y a eu le Moyen-âge. Après il y a eu les Temps modernes. Il y a eu deux guerres mondiales. Il y a eu la guerre de Cent ans. (récit n°633, collège)

Cependant, une inégalité de l'usage cette périodisation apparaît : le Moyen-âge domine nettement comme en témoigne le nombre d'occurrences sur chacune d'elle :

Périodes historiques	Nombre d'occurrences
Moyen-âge	775
Antiquité	373
Temps modernes	109 <sup>20</sup>
Époque contemporaine	90

*Les périodes historiques dans les récits de l'histoire de France par des élèves*

Cela ne signifie pas que l'époque contemporaine soit moins traitée, mais dans la formulation du découpage temporel, elle apparaît moins en tant que telle : l'évidence du temps où les élèves vivent n'appelle pas le même travail de catégorisation. Quand les récits n'utilisent pas les termes consacrés, ils s'inscrivent dans ce découpage en isolant des épisodes historiques caractéristiques de l'une ou l'autre de ces périodes. La prédominance du Moyen-âge est à noter : la majorité des récits émanant d'élèves de lycée qui ont étudié le Moyen-âge à l'école primaire et au collège, l'hypothèse peut-être faite de l'importance de l'imaginaire médiéval qui se retrouve dans d'autres supports que les apprentissages scolaires. Les enfants jouent aux chevaliers, aux princesses plus qu'aux gladiateurs, les adolescents utilisent des jeux vidéo, regardent des films se situant plus souvent au Moyen-âge qu'à d'autres époques, sans parler du patrimoine architectural que les élèves côtoient.

### **Histoire de France et grandeur**

*Un réseau d'influences qui inscrit l'histoire de France dans le monde*

Le cadre national est dominant<sup>21</sup>, la consigne s'y prêtait bien sûr. Cependant, les récits s'approprient ou intègrent parfois des événements et des personnages étrangers comme s'ils faisaient partie de

<sup>20</sup> Chiffre à pondérer car l'expression est parfois utilisée au sens courant comme dans cet extrait : « Ensuite les temps modernes sont arrivés (Napoléon) avec la machine à vapeur, l'industrie et les colonisations » (récit n°3730) ou pour qualifier un événement : « la première guerre mondiale (guerre des temps modernes) » (récit n°4509).

<sup>21</sup> À quelques exceptions cependant comme dans ce texte : « L'histoire de France est une histoire européenne au début de son histoire, puis peu à peu mondialisée. [...] » (récit n°3999).

l'histoire de France : ainsi Hitler (627 occurrences) est le 6<sup>e</sup> personnage le plus mentionné après Louis XIV (1636 occurrences en incluant l'appellation « Roi soleil »), Napoléon (1554 occurrences), Charlemagne (989 occurrences), Louis XVI (970 occurrences), de Gaulle (837 occurrences), Clovis (835 occurrences). Mozart peut être cité comme un musicien français de même que Watt ou Gutenberg font partie des inventeurs nationaux. La place d'Hitler est liée à celle octroyée à la Seconde Guerre mondiale dans les récits : massive, elle l'implique forcément et cela incite à considérer que, pour les élèves, l'histoire « de France » – au sens de qui se déroule sur le sol national – est inscrite dans une histoire plus vaste, ce qui est confirmé par d'autres éléments.

D'autre part, au-delà du panthéon, somme toute très classique qui devrait rassurer les inquiets perpétuels d'un patrimoine historique en déperdition<sup>22</sup>, on peut noter que les élèves inscrivent les éléments constitutifs de l'histoire de France dans une histoire plus générale : la périodisation évoquée plus haut dépasse la seule histoire de France d'une part. D'autre part, il existe une propension des récits à embrasser large : l'Europe (de l'empire de Charlemagne à l'euro en passant par Napoléon) est affaire d'histoire de France et la Deuxième Guerre mondiale n'est pas évoquée à partir d'une approche uniquement nationale (les alliances décrites et le rôle d'autres pays, comme les États-Unis, en témoignent).

Cependant, les pays étrangers sont évoqués presque uniquement à propos des guerres, et, plus rarement et de façon vague le plus souvent, à propos de la colonisation ou de la décolonisation et des crises économiques. Par ailleurs, les relations entre la France et le reste du monde sont décrites (quand elles sont mentionnées) à sens unique : la France exerce une influence sur les autres pays, constitue une référence pour d'autres pays comme dans ce récit :

La France s'appelait la Gaule puis France avec l'arrivée des Francs. La France était en monarchie absolue jusqu'à la révolution française puis la politique de France a beaucoup changé. La France a souvent contribué à l'évolution du monde. [...] (récit n°4273, lycée d'enseignement général)

Cela est essentiellement le fait des Lumières (phénomène nationalisé dans les récits des élèves) et de la Révolution française qui en font un pays attractif comme en témoignent ces deux extraits :

En France il y a eu des rois comme Louis XIV qui a régné assez longtemps avec lui il n'y avait pas de démocratie, personne ne pouvait donner son avis, il y avait d'un côté les nobles et de l'autre le clergé, et les pauvres avaient le devoir de payer les impôts alors que les nobles ne payaient rien. Après plusieurs révolutions, la France est devenue un pays démocratique où la loi est la même pour tous et les DROITS tout le monde les a. C'est un pays riche et il y a beaucoup de commerces. La France a vite trouvé sa population et les gens du monde entier viennent ici pour trouver un emploi et avoir un meilleur mode de vie qu'ils ne trouvaient pas dans leur pays d'origine. (récit n°4170, lycée d'enseignement général)

[...] Mais, l'événement le plus marquant de l'histoire de France est, sans doute, la révolution française, la prise de la Bastille par le peuple, le 14 juillet 1789, ainsi que la déclaration des DROITS de l'homme et du citoyen, qui fait toujours, même encore aujourd'hui, rêver les peuples opprimés. [...] (récit n°3579, lycée d'enseignement général)

Mais la solidarité d'autres pays qui viennent « aider » ou « sauver » la France est aussi soulignée comme dans les quelques exemples ci-dessous.

[...] la France a eu plusieurs rois. Exemple: Henri IV, Charlemagne. On a aussi gagné des guerres. Des pays sont venus nous aider comme les Etats-Unis. (récit n°704, collège)

En 1914, la guerre a été contre l'Allemagne, les Français ont gagné mais Hitler décide de prendre sa revanche et cette fois, la France a été envahie, mais les Américains viennent

---

<sup>22</sup> Même si certains personnages sont en régression par rapport à d'autres époques. Ainsi, Jeanne d'Arc n'est qu'au 12<sup>e</sup> rang des personnages les plus cités avec 154 occurrences.

aider les Français. L'Allemagne perd une fois de plus et Hitler se suicide car il a perdu.  
(récit n°1273, collègue)

L'histoire de France se résume à la 1ère guerre mondiale et la 2nde guerre mondiale, seulement la France (le gouvernement) a aidé les nazis pendant la seconde guerre mondiale. La France est aussi un pays démocratique, la France est un bon pays, enfin je crois. Sauf que pour les guerres on a toujours eu besoin des États-Unis pour nous aider.  
(récit n°3874, lycée d'enseignement général)

L'existence d'influences étrangères significatives sur l'histoire est exprimée surtout dans les récits de l'île de la Réunion, de façon positive, ou dans les récits Corses, de façon plutôt négative. Dans tous les cas, l'idée de grandeur de la France est inscrite dans le récit historique qu'en font les élèves, y compris dans les récits critiques.

#### *- la grandeur ancestrale de la France*

L'idée de la grandeur de la France est soutenue par des arguments variables mais c'est un des éléments de la grille de lecture de l'histoire de France. Les récits évoquant plutôt un déclin sont rares au contraire du point de vue de Français adultes qui, lors d'un sondage récent, exprimaient la même idée de grandeur mais au passé et notaient, pour le présent, un déclin (Lantheaume, 2012). Cette « grandeur » est associée à son histoire source d'influence, de progrès<sup>23</sup> (politiques d'abord, scientifiques et technologiques ensuite), à la puissance économique. L'introduction ou la conclusion de trois récits de lycéens et d'académies d'établissements différents sont significatives du lien entre grandeur et continuité entre royaume et Nation, de la relation établie entre grandeur et maintien de l'entité France par delà les vicissitudes et de son rôle de « modèle » : « La France est une très grande Nation au royaume important depuis toujours. » (récit n°4312) ; « La France est un grand pays qui a peut-être été vaincu quelques fois mais jamais conquis. [...] » (récit n° 1828) ; « [...] la France est un modèle de droit pour de nombreux pays. » (récit n°2737). Ainsi, posé comme un préalable ou comme la conclusion d'une démonstration, l'idée est la même : l'histoire de France prend sens au regard de la grandeur de la France qui est une construction historique. Des arguments complémentaires sont développés dans d'autres récits de lycéens :

[...] Donc la France a été une des premières puissances mondiales depuis les croisades bien qu'elle était bien trop souvent en guerre, enfin elle assumait bien son rôle grâce à ses armées et son économie. (récit n°5350)

[...] Les Francs ayant pris le pouvoir sur la globalité de la France ils deviennent un peuple puissant dans l'histoire du Moyen-âge, un peuple puissant et respecté. La langue française fut aussi une langue très parlée plus que l'anglais. La France eut des philosophes connus mais aussi des poètes. Plus tard la France devint une puissance coloniale importante. Et enfin la Révolution française où la France devient l'une des premières démocraties. Enfin la 1è et la 2è guerres mondiales où la France joue des rôles importants et de nos jours la France l'une des plus grandes puissances mondiales. (récit n°5298)

La France est un pays qui a su se changer, se moderniser au fur et à mesure des années. Au début, la France était un pays royaliste, puis maintenant, c'est devenu un pays démocratique. Pour que ces changements aient eu lieu, il a fallu une révolution (celle de 1789) puis elle a aussi fait des guerres (première et seconde guerre mondiale) où elle a subi beaucoup de dégâts. La France est un pays riche, grâce à ses ressources, ses activités... elle est aussi solidaire via ses aides aux personnes en difficulté, à ses alliés aussi (guerre) (récit n°4945)

---

<sup>23</sup> 76 occurrences des mots progrès, modernisation, innovation sont associés à la science, la technologie et, plus rarement, au régime politique ou à la dimension culturelle.

L'histoire de France, c'est les deux guerres mondiales aussi tous les rois et les présidents de France. La France fait partie de l'Union européenne. C'est un pays avec une grande culture (le château de Versailles, la tour Eiffel...) (récit n°4963)

La grandeur de la France – associée à celle de son histoire – est donc liée à la puissance économique et militaire, au rayonnement culturel, à des principes de référence conçus comme universels, au « rôle » qu'elle joue. On ne peut qu'être frappé par la préservation d'une certaine doxa nationale développée dans les années 1960 au cœur des Trente glorieuses, du Gaullisme triomphant et de l'influence notable du parti communiste<sup>24</sup>.

### ***L'histoire locale : une affaire d'île ?***

Les récits dominés par une empreinte locale sont rares, ils relèvent le plus souvent d'élèves habitant en Corse et sur l'île de la Réunion (répondant notamment au questionnaire sur « l'histoire du pays ») ou des plus jeunes élèves qui mélangent plus volontiers histoire personnelle et familiale locale. Pour la première catégorie, on peut remarquer que le localisme n'empêche pas les élèves de se situer dans une histoire ou un espace plus vaste :

Pour moi mon pays c'est La Réunion. C'est une île où les habitants n'ont connu que souffrance avant d'être libérés (l'esclavage). D'où l'événement qui m'a le plus marqué est l'abolition de l'esclavage. Mais malgré la souffrance que le peuple a connu, elle n'est pas raciste, etc. Pour moi La Réunion c'est un mélange de cultures, de races, où il y a de très beaux paysages. La découverte de la vanille par Albius. (récit n°2499, lycée agricole)

Pasquale Paoli arrive à rendre indépendante la Corse. La Corse a sa monnaie: la « zecca di Muratu ». Pendant 15 ans la Corse est libre, puis la Corse est en guerre et depuis ce jour on vit aux crochets de la France. (récit n°2278, collègue)

La figure de l'emboîtement domine : échelles, séquences, groupes d'acteurs dont la majeure partie sont inscrits dans la « grande » histoire.

### ***Des références communes liées à la « grande » histoire***

Les références communes se trouvent aussi (outre le panthéon et des orientations du récit) du côté de la pondération établie entre différentes périodes et divers événements. Trois périodes sont dans de nombreux récits : les deux guerres mondiales à part presque équivalente sont présentes dans les 3/4 des récits : les violences et les effets sur les humains dominent une description où il y a peu de causalité et de séquences distinctes. Elles précèdent la Révolution française avec la date de 1789 qui domine (1262 occurrences). Une révolution<sup>25</sup> présentée à travers des événements spectaculaires qui ont marqué les imaginations et ont fondé le mythe au-delà de la réalité des événements (prise de la Bastille<sup>26</sup>, Louis XVI guillotiné). Sont essentiellement mis en avant ses conséquences politiques (la République) et son influence internationale en lien avec les Lumières, les Philosophes et surtout de façon très dominante, avec l'avènement de la démocratie<sup>27</sup> et le gain en matière de droits et de liberté. Les citations de la déclaration des droits de l'Homme et du citoyen (315 occurrences) sont presque toujours liées à la Révolution. Les principes arrivent ainsi avant la dimension incarnée de la Révolution : peu d'hommes sont cités en dehors de Louis XVI (970 occurrences) et Marie-Antoinette (71 occurrences) qui peut aussi être évoquée sous d'autres dénominations (« la reine », « la femme de Louis XVI »), Robespierre est évoqué à 49 fois et Danton, 7 fois. La Terreur fait l'objet de 69

<sup>24</sup> La place et le rôle accordés au phénomène de « résistance » face à la domination et à l'oppression comme élément important de la grammaire politique des récits en est un autre signe qui ne peut être développé ici.

<sup>25</sup> Une étude spécifique tant sur les guerres mondiales que sur la Révolution française est à faire.

<sup>26</sup> 1105 occurrences de « Bastille ».

<sup>27</sup> Exprimée soit par l'occurrence « démocratie » mais aussi de bien d'autres façons dans le contenu et le sens même du texte.

citations. Les groupe sont d'ailleurs plus volontiers cités que les individus, qu'il s'agisse des Romains (465 occurrences : « les Romains »), le peuple (667 occurrences) ou « les Gaulois » (404 occurrences).

L'inscription dans la grande histoire se vérifie pour la période contemporaine, par la place accordée aux crises économiques mondiales, celle dite de 1929 et les plus récentes.

Au total, les récits produits par les élèves révèlent un ensemble de références qui font système pour présenter une histoire marquée par des ruptures jugées finalement bénéfiques, une conflictualité et une discontinuité compensées par un territoire rapidement stabilisé et des principes unificateurs.

### ***Crises, conflits et discontinuité, moteurs de l'évolution de l'histoire de France***

La place envahissante de la guerre, des crises et révolutions ou révoltes de toutes sortes et de différentes époques caractérise les récits des élèves. Elles sont le contre-point des évocations nombreuses des rois traités comme des entités abstraites à l'exception de quelques uns : Louis XIV, Louis XVI, et, à un degré bien moindre, François 1<sup>er</sup> et Henri IV. Leur rôle est évoqué en relation avec la magnificence de leur règne (la Renaissance, le château de Versailles), mais surtout avec les crises qui ont éclaté pendant leur règne : guerre de religions, Édit de Nantes, révoltes et révolutions ou des maux dont les élèves estiment, prenant partie, qu'ils ont accablé « le peuple ». Ce sont ces crises plus que leurs réalisations qui donnent sens à leur règne. Il en est de même pour les empereurs Charlemagne et Napoléon qui, après avoir réuni un vaste empire, sont présentés comme laissant une France amputée, affaiblie, en crise.

Les récits révèlent aussi l'importance d'une grammaire de l'action liée aux mouvements populaires et aux périodes conflictuelles, violentes<sup>28</sup>. Ainsi, il y a 3086 occurrences de mots renvoyant à la Révolution ou à d'autres formes de révoltes et de protestations<sup>29</sup>. Du côté des guerres, leur place, également envahissante, montre que l'histoire bataille se porte encore bien comme en attestent les occurrences de « guerre » (8362) auxquelles on peut ajouter celles de bataille.s et de massacre.s (425 + 73). Ce palmarès peut être complété par les autres formes de crise : crise.s économique.s (142 occurrences). Une idée de l'histoire mais aussi une identité décrit par un élève :

[...] Gaulois, Francs ou Français, nous avons toujours eu goût à la révolte, à la revendication du meilleur pour le peuple, ce qui nous a valu plusieurs réformes, révolutions, changement de régimes.... (récit n°4034)

Finalement, les soubresauts de l'histoire, malgré les nombreux siècles de royauté qui pourraient être mis en avant comme signifiant la permanence et la caractéristique de l'histoire de France à comparer avec la jeunesse de la République et de la démocratie, définissent l'histoire de France et la forgent selon les élèves, et le « nous » du récit montre l'identification à cette histoire. Mais ce « nous » connaît des failles, des segmentations spatiales et selon les sous-populations.

### **Ruptures socio-culturelles**

Deux types de ruptures apparaissent dont l'analyse reste à approfondir : celle concernant les récits émanant d'élèves de lycées professionnels et celle liée à des singularités du sentiment d'appartenance : les îles et certains élèves issus de l'immigration.

Les questionnaires non renseignés les plus nombreux sont venus des lycées professionnels. L'obstacle de l'écrit est une hypothèse explicative, de même que le refus de « jouer le jeu » d'une enquête dont le sujet ne leur paraît pas stimulant. Les questionnaires renseignés par les élèves de lycées professionnels (LP) le sont de façon très succincte, un dessin remplace parfois le texte. Cela

<sup>28</sup> 325 occurrences liées à la guillotine, la décapitation, à la tête coupée du roi.

<sup>29</sup> Occurrences : révolution.s, révolt.e.é.s, rébelle.ion.r.s, protestation.s, conflit.s, protester, grève, « prise de la Bastille », guillotine.é.r, décapité.e.

incite à compléter l'enquête par des entretiens avec des élèves de LP. Les caractéristiques des récits provenant de la jeunesse d'origine populaire comparés aux récits d'élèves du même âge mais scolarisés en lycée d'enseignement général indiquent un décalage confirmant l'existence de plusieurs jeunesse (Galland, 2012), point qui reste à étayer concernant le récit de l'histoire de France.

La seconde rupture est plus de l'ordre du positionnement : les récits des élèves de la Réunion ont une centration insulaire forte, mais à partir d'un point de départ qui ancre dans un phénomène universel, l'esclavage et son abolition. Une fois cela posé, la dimension commune aux récits se situe entre mythologie, descriptions géographiques à tonalité de prospectus touristique, déclaration d'amour à l'île de la Réunion et mise en avant du « métissage » et de la « tolérance ». Du côté de la Corse, le paysage est plus contrasté entre récit insularo-centré, manifestation d'attachement à la Corse, formulation critique à l'égard de la France voire des étrangers et intégration des grands moments et des principales figures du récit national au sein d'une histoire plus locale où coexistent personnages réels (Paoli, Napoléon) et récit mythique. Dans les deux cas, le lien affectif avec l'île est fort et l'histoire est plus étroitement mêlée à la géographie que sur le continent.

## Conclusion

Les récits des élèves, quoique le terme de « récit » ne soit pas toujours adapté à la forme qu'ils prennent<sup>30</sup>, sont liés à leur âge, à leurs pratiques culturelles, dont la variabilité sociale est éclairée la sociologie de la jeunesse (Barrère, 2011), et pour partie, au territoire d'appartenance. Cependant, une matrice commune les caractérise et ils peuvent être abordés comme la manifestation d'un curriculum caché défini par les élèves et la construction « par le bas » d'un récit historique commun selon des formes hybrides. Récits nourris de savoirs scolaires mais volontiers décalés de leur ordonnancement, de leur contenu, de leurs catégories et de leur hiérarchie. L'analyse des récits d'élèves peut contribuer à une sociologie du curriculum dans laquelle la place des élèves serait première alors qu'elle est généralement centrée sur le curriculum formel ou sur un curriculum réel ou caché forgé par les enseignants en interaction avec les élèves.

Un référentiel historique commun est mis au jour au-delà de la variété des choix et des hiérarchisations implicites ou explicites effectuées par les élèves. Le récit des heurs et malheurs de la France à travers son histoire correspond à une conception historiciste et téléologique largement partagée produisant un cadre interprétatif de l'histoire de France (mais aussi « du pays ») dans laquelle le « couple scolaire » histoire et géographie, intimement lié, confirme en partie l'analyse d'Antoine Prost (1996, 1998) sur le rôle de la géographie dans la constitution de l'histoire de France telle qu'elle a été comprise, transmise, retenue pour forger une idée de la France. L'histoire bataille (renforcée par des sources de connaissances autres que scolaires), les personnages, les événements laissent apparaître un imaginaire commun qui donne le sens des récits. Certains éléments clés en sont la conflictualité et la grandeur qui assurent la continuité au-delà de la discontinuité structurelle de l'histoire de France. La recomposition du temps condensant les siècles de monarchie et donnant une centralité à la formation d'un régime démocratique montre à la fois la place faite au politique mais aussi une relecture de l'histoire sous l'influence de préoccupations actuelles. Les élèves, manifestent plutôt de la fierté à l'égard de l'histoire de France et les reconfigurations qu'ils en font semblent plus destinées à renforcer ce sentiment : l'héritage à défaut des leçons du passé (présentes de façon explicites parfois) est identifié et revendiqué, avec deux bémols qu'il convient d'élucider : celui des élèves de lycées professionnels et des îles où l'appartenance multiple à divers univers culturels est plus manifeste qu'ailleurs.

---

<sup>30</sup> Sur ce point, voir l'analyse de Bruno Garnier dans Lantheaume et Létourneau (dir.). *L'histoire nationale...*, op. cit., à paraître.



## Bibliographie

- Anderson B. (1991). *Imagined communities*. London : Verso.
- Amselle J.-L. (1997). « Michel Foucault et la guerre des races », *Critique*, n°606, p. 787-800.
- Bakhtine M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.
- Barrère, A., (2011). *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Cariou D. (2006). « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée », *Le cartable de Clio, Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, n°6, p. 174-184.
- Chartier R. (1985). *Du livre au lire. Pratiques de la lecture*. Marseille : Rivages.
- Chaumont J-M. (1997). *La concurrence des victimes*. Paris : La Découverte.
- Delacroix C., Dosse F., Garcia P., Offenstadt, N. (dir.). (2010) *Historiographies*. Paris : Gallimard.
- Durkheim F. (1991). *La division sociale du travail*. Paris : PUF. [1893]
- Foucault M. (1997). *Il faut défendre la société*. Paris : Gallimard-Le Seuil.
- Galland O., Roudet, B. (dir.). (2012). *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*. Paris : INJEP, La documentation française.
- Halbwachs M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel. (Alcan, 1925).
- Halbwachs M. (1997). *La mémoire collective*. Paris : PUF (Presses universitaires de France, 1950).
- Hobsbawm E. (1983). Ranger T. (eds). *The Invention of Tradition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lahire B. (2009). « Entre sociologie de la consommation culturelle et sociologie de la réception culturelle ». *Idées*, n°155, p. 5-11.
- Lantheaume F. (2012). Les Français et leur passé : le politique avant tout. *Canadian Issues/ Thèmes canadiens*, printemps, p. 32-35.
- Létourneau J. (2014). *Je me souviens. Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Québec : Fides.
- Létourneau J. (2010). *Le Québec entre son passé et ses passages*. Québec : Fides.
- Létourneau J. (2006). Mythistoire du loser: introduction au roman national des Québécois d'héritage canadien-français. *Histoire sociale*, 39, n°77, p. 157-180.
- Létourneau J. Moisan S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *The Canadian Historical Review*, 85, n°2, p. 325-356.
- Miles M.B. & Huberman A.M. (2003). *Analyse des données qualitative* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Nora P. (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.
- Ozouf M. (1989). *L'homme régénéré. Essai sur la Révolution française*. Paris : Gallimard.
- Passeron J.-C. (2009). « Du musée aux tableaux ». *Idées*, n°155, p. 12-18.
- Prost A. (1998). « Un couple scolaire », *Espaces temps-Les cahiers*. « Histoire/géographie, 1. L'arrangement », n°66-67, 2<sup>e</sup> trimestre, p. 55-64.
- Prost A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Le Seuil.
- Serandour J. (1998). « La mise en activité sur documents et la recherche du sens dans les productions des élèves en histoire. De l'analyse des pratiques canoniques à l'expérimentation du récit en

histoire », in Audigier F. (dir.). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie* (pp. 265-304), Paris : INRP.

Thomas D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), p. 237-246.

Valensi L. (1992). *Fables de la mémoire. La glorieuse bataille des trois Rois*. Paris : Le Seuil [réédition Paris : Chandeigne, 2009].