

# La didactique de l'histoire avance-t-elle vraiment ?

## Détour par quelques tournants de siècles révélateurs

**Pierre-Philippe BUGNARD**

Université de Fribourg Suisse

Les chercheurs en didactique de l'histoire en sont persuadés : l'enseignement de l'histoire progresse, il ouvre toujours plus d'élèves aux modes de pensée historiens, en fonction de résultats obtenus par des enquêtes fondées sur la classe autant que sur les avancées du domaine nomothétique, débouchant sur des applications disciplinaires avérées. Didier Cariou (2005) l'a démontré dans sa thèse : lorsque les élèves procèdent par analogies contrôlées, la distance entre conceptions «sauvages» et pensée historienne se réduit. Mais dans *Un siècle de leçons d'histoire (...) au lycée (1870-1970)*, Evelyne Héry (1999) avait mis en garde contre la capacité de la discipline à «filtrer l'innovation», avec pour tout changement notoire, sur quatre générations, une transformation du cours magistral en cours dialogué. Et dans une thèse plus récente, Chantal Déry conclut qu'épistémologiquement aucun transfert ne s'opère vraiment, dans la vie, hors de la classe, en ce qui concerne l'application de modes de pensée d'inspiration historienne exercés à l'école. Je voudrais ouvrir ma réflexion sur une évidence : la didactique de l'histoire a toujours avancé en intentions, des instructions officielles du tournant du XX<sup>e</sup> siècle, dans tous les pays, aux finalités des derniers curricula. C'est indéniable. Elle s'est même constituée en discipline de recherche, au cours de ces trente dernières années. Mais il lui reste sans doute une grande marge de progression dans le champ du transfert des apprentissages historiens non seulement en classe, mais pour la vie.

### **L'indicateur des moyens d'enseignement**

Prenons le paradigme didactique adopté par des moyens d'enseignement en voie d'élaboration, celui du *Plan d'études romand*, en Suisse, publié en 2012. Qu'avons-nous ? Des ressources pour une enquête sur les durées, conduite par des élèves initiés et encadrés, davantage qu'une histoire dont ceux-ci seraient appelés à restituer les éléments présentés, montrés... en se préparant à répondre aux questions de l'examen.

Un usage du document instrument d'apprentissages assumés par l'élève, non pas intégré aux démarches traditionnelles.

Cela n'a l'air de rien, mais si de tels moyens réussissent à intégrer dans les pratiques l'application du paradigme des apprentissages historiens proposé par la recherche – consistant à passer d'une histoire transmise, apprise, restituée... à une histoire examinée, traitée, évaluée... proposition d'ailleurs séculaire – alors, indéniablement la didactique de l'histoire aura, de manière déterminante, avancé.

L'enfant arrive à l'école avec sa culture propre, élaborée en fonction de son milieu, de ses origines. Pour penser le monde, il progressera en respect des principes qui régissent son environnement, chaque fois qu'il pourra être placé en situation de dépasser l'étiquette des concepts concrets ou abstraits qui l'entourent, par la prise en compte de leurs attributs, dénominateurs communs qui lui permettront de généraliser, d'accéder à une culture sur laquelle il aura prise.

Des moyens d'enseignement en histoire peuvent donc désormais le placer en situation de sortir de son égocentrisme et de son syncrétisme tout au long d'un travail qu'il devrait d'ailleurs être en mesure de poursuivre tout au long de la vie, une fois livré à lui-même, hors de l'école. C'est dire si cette réflexion doit s'élargir aux adultes que nous sommes, qui plus est aux enseignants d'histoire que nous sommes ou que nous formons. Sachant qu'une perception directe peut se révéler trompeuse et qu'il s'agit d'opérer dans les conditions les plus proches de celles d'une science, de telles situations peuvent inciter notre élève, comme elles nous inciteront tous, à réviser ses conceptions premières pour l'orienter vers celles que les scientifiques de la discipline étudiée ont pu élaborer.



Figure 2 - Un regard historique

Moyens d'enseignement romands. Guide pour l'enseignant de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences de la nature, 1-2 (cycle 1). Neuchâtel : CIIP 2012, 86.

Relation Homme-temps IP-2P LE TEMPS D'UNE SEMAINE, D'UNE ANNÉE

**Le chantier**  
 Dans la rue voisine de l'école, un chantier a commencé. C'est un nouvel immeuble qui va être construit à cet endroit.  
 Sur notre calendrier mensuel, nous allons placer les différentes étapes du chantier. A quel mois et à quel jour commence notre calendrier d'observation ? Nous irons regarder plusieurs fois par semaine ce qui se passe. Nous prendrons des photos. Vous dessinerez ce que vous avez vu.  
 Nous placerons les photos sur le calendrier mensuel collectif, en repérant ensemble les jours d'observation.  
 De plus, chacun d'entre vous recevra un carnet dans lequel il collera un calendrier mensuel et ses dessins. Vous me dicterez ce que vous avez vu.  
 Cela fait trois mois que nous observons la construction de l'immeuble. A l'aide des photos, regardons comment le paysage a évolué.  
 Quels changements remarquez-vous entre le début de la construction et aujourd'hui ? L'un d'entre vous pourrait-il raconter l'histoire de cette construction ? Il y avait une zone de verdure avant le chantier. Pour quelles raisons construit-on un immeuble à la place du jardin ? Envoyons un courrier à la mairie.  
 Quelles conséquences le chantier a-t-il actuellement pour la rue et le quartier ? Interrogeons quelques habitants.  
 Lorsque l'immeuble sera terminé, quelles conséquences y aura-t-il pour la rue, le quartier, notre école ?

**Outils principaux**  
 Calendrier mensuel  
 Terrain  
 Photo  
 Dessin  
 Témoignage

**Percevoir**  
 Perception des éléments sensoriels qui rythment la vie.  
 Perception du déroulement du temps sur le vivant.  
 Perception des durées et expression du ressenti qui y est lié.  
 Découverte du temps passé au travers de témoignages, objets, traces.

Habituellement (été)	•	•	•	•	•
Vieillesse (automne)	•	•	•	•	•
Enfance (été)	•	•	•	•	•
Jeunesse (été)	•	•	•	•	•
Jeunesse (été)	•	•	•	•	•
Jeunesse (été)	•	•	•	•	•
Jeunesse (été)	•	•	•	•	•
Jeunesse (été)	•	•	•	•	•

**Décrire et classifier/catégoriser**  
 Perception et description de ce qui change, de ce qui est semblable au cours d'une durée donnée.  
 Observation et comparaison de durées.  
 Découpage des durées en identifiant le début et la fin d'une action, d'un processus, d'un événement.  
 Découpage d'une durée en périodes.  
 Description des caractéristiques de ces périodes.  
 Identification et description de phénomènes, d'événements cycliques, se renouvelant dans un ordre immuable.  
 Classement des étapes d'une activité ou d'événements vécus, les uns par rapport aux autres, en établissant des relations de succession et de simultanéité.  
 Débat concernant la pertinence de l'ordre chronologique choisi.  
 Distinction des étapes de la vie.

•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Moyens d'enseignement romands (...), 121.

Les démarches des moyens d'aujourd'hui sont donc initiées dans une perspective d'apprentissages dits «situés» ou «contextualisés» (avec des compétences historiennes mobilisées dans un contexte aussi proche du réel que possible pour le développement de capacités transversales) dans des dispositifs décrits, présentés, en étapes, dans leur réalisation, de manière à ce que les enseignants aient d'emblée un aperçu des modalités d'enseignement-apprentissage proposés.

Voilà grossièrement brossé le tableau des possibles, de quelques possibles, dans ce qu'il est convenu d'appeler un nouvel enseignement de l'histoire : nouveau dans la mesure où il place les élèves en situation de s'interroger, d'examiner et d'évaluer leur environnement en fonction du langage et d'une grammaire historiens. Relativement nouveau par rapport à tout ce que la didactique a déjà proposé, depuis les pédagogues de la Renaissance, pour que l'élève se forme plutôt qu'il ne soit gavé, pour le dire grossièrement.

Comment en est-on arrivé à une telle forme d'histoire enseignée ? Le marqueur des moyens suffit-il au constat de la modernité didactique ? Les systèmes éducatifs varient d'un pays à l'autre, d'une pratique à l'autre... et la simple vue d'une classe en dit long sur la variété des méthodes, parfois même sur un seul site scolaire.

Pour ne prendre qu'un exemple, les deux «classes» de ce gymnase (lycée) de Fribourg, au centre de l'Europe, disposent-elles des mêmes moyens, des mêmes didactiques ? D'un côté, en entrant dans une classe de la section allemande, nous pourrions observer les caractéristiques historiques du modèle d'histoire enseignée que l'on retrouve dans les Gymnasien allemands (reformulée ici d'après Klein, 2003) :

1. Une implication de l'élève dans les modes de production des sciences historiques, ce qui suppose qu'il soit en contact avec des sources, de façon à apprendre à les examiner pour les utiliser.
2. Un souci de construire un cours où les élèves sont activement impliqués. Le fameux Schülerorientierung allemand, sorte de «centration sur l'élève» dont on sait la difficulté d'introduction dans les pratiques du secondaire français, avec notamment les implications suivantes :
  - a. un recours plus systématique à l'oral et aux échanges,
  - b. la valorisation des formes de travail coopératives,
  - c. le souci de relier les contenus à l'expérience ou aux acquis des élèves (ce qui implique une écoute permanente des élèves par le professeur),
  - d. l'autonomie des élèves travaillant en responsabilité pour aboutir à une formulation ou une reformulation des savoirs.

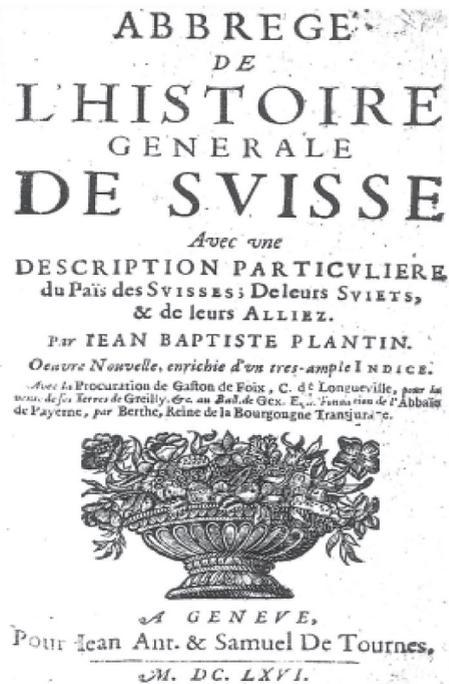
Un modèle en somme assez proche des conceptions anglo-saxonnes proposées par Chantal Déry (2008) pour que le transfert des apprentissages scolaires s'opère aussi hors de la classe : susciter la perception du changement, en analogies, par recours aux ressources historiennes, pour une distinction des causes et des responsabilités. Ainsi, deux systèmes éducatifs peuvent cohabiter dans un même établissement, placé à la

frontière des cultures, avec des méthodes et des moyens très différents, ce qui permet d'examiner les contrastes de la didactique, ainsi que ses évolutions, parallèlement à l'apport des moyens d'enseignement utilisés par ces deux systèmes, en relation avec les références savantes qui servent à leur élaboration, avec plus ou moins de décalages, au sein du processus de transposition didactique de l'histoire enseignée.

## Le tournant du XVII<sup>e</sup> scelle le destin de l'histoire linéaire

Le manuel d'histoire commence par utiliser le ressort de la chronique : il égrène règnes et batailles, en fonction du principe du récit traditionnel consistant à « raconter la suite des choses jusqu'à nous. »<sup>1</sup>

Les premières « classes » organisées en groupes de capacités apparaissent à la fin du XV<sup>e</sup> siècle pour faire face au chaos dans lequel place la méthode individuelle avec l'augmentation des effectifs. On se met à regrouper les élèves non plus en fonction de leurs niveaux mais de leurs âges, en fonction de programmes annuels, par disciplines. La rationalité de la méthode simultanée l'emporte avec des volées du même âge recevant la même explication, faisant le même exercice et bientôt le même examen, simultanément.



C'est dans ce contexte « moderne » que l'enseignement de l'histoire se constitue en discipline scolaire, avec un destin déjà tout tracé dans l'édition de 1599 du *Ratio studiorum* des jésuites. Le ressort de l'histoire repose d'emblée sur la continuité chronologique. Au collège, dès 10 ou 12 ans, les classes de *principes* et de *rudiments* ouvrent la discipline par l'histoire sainte et l'histoire de l'église, dans l'ordre sacré des Testaments. Puis viennent l'histoire ancienne (la mythologie) et l'histoire romaine, en *grammaire* et *syntaxe*, l'histoire nationale, en humanités. La dernière classe avant les cours supérieurs de philosophie où l'histoire n'est plus au programme, la classe de *rhétorique* permet d'aborder l'histoire universelle ancienne et moderne avec une ouverture sur l'histoire nationale (qui deviendra l'histoire contemporaine au XIX<sup>e</sup> siècle).

Un véritable tropisme disciplinaire se constitue ainsi sur un axe inaltérable, en fonction du double principe de la chronique : la cause de ce qui est... réside dans ce qui précède; les rois, incarnations de desseins divins, sont les figures du mouvement de l'histoire. L'histoire enseignée focalise sur la cause immédiate, le grand événement et le grand homme. Il faudra attendre le second XX<sup>e</sup> siècle pour qu'elle s'ouvre aux explications profondes, après s'être ouverte à l'histoire économique et sociale.

## Le tournant du XIX<sup>e</sup>, plus épistémologique que didactique

Mais, on s'en doute, les enseignants d'histoire n'ont pas attendu Vygotski pour mesurer l'écart entre concepts scientifiques et notions enfantines, pour se rendre compte qu'un apprentissage s'opère difficilement dans le cadre d'une simple reproduction. Après le débat scolaire des années 1770, déjà, l'orientaliste Volney pousse à une histoire qui serait sans doute qualifiée de «citoyenne» aujourd'hui, une histoire qu'il voudrait capable d'enrayer des excès tels ceux de la Terreur, ainsi qu'il le prône dans ses leçons de l'An III, à la première École normale de Paris. Il y fait la démonstration qu'une histoire basée sur la réplication de commentaires de Tite-Live n'est bonne qu'à «susciter préjugés, idées fausses ou erronées, qu'à faire des élèves babillards ou perroquets» (Bugnard, 2006). Mais il ne règle la question qu'en proposant d'attendre que les élèves acquièrent un jugement libre de toute influence magistrale pour se livrer à une lecture critique de l'histoire, un peu à la manière des propositions que Rousseau vient de risquer dans L'Émile pour une éducation hors cadre scolaire. Son collègue Mentelle fait d'ailleurs de même pour les concepts de géographie et Braudel lui-même ne suggèrera rien d'autre dans son manuel à l'usage des classes terminales, *Grammaire des civilisations* (1987, sur un programme d'histoire des civilisations de 1962), lorsqu'il préconisera de commencer par des récits événementiels et de laisser les développements de la nouvelle histoire aux grands élèves. La conviction qu'une psychogenèse des opérations formelles se déroule dès 10 ans semble sans effet sur la croyance ancestrale que seul un adulte de 18 ans peut commencer à raisonner !

Il en a résulté pour l'histoire enseignée un rapport rationnel à la datation par adoption pour l'école du principe de la causalité linéaire, en fonction d'une histoire longtemps appelée «bataille», ainsi que le révèle cette table des matières du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, tout à fait comme si «celui qui sait les dates, dans l'ordre du déroulement des hauts faits qui ont marqué l'histoire nationale, sait l'histoire!» Une histoire présentée à l'école tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle en décalage complet avec les avancées des lumières dont les philosophes exercent la fonction d'historiens, par une philosophie de l'histoire renonçant à reléguer le passé au contexte de récits fabuleux que même Hérodote n'aurait pas racontés à ses contemporains !

*Notions élémentaires d'histoire suisse à l'usage des écoles primaires.* Fribourg : Imprimerie catholique suisse, 1879.

TABLE DES MATIÈRES	
PREMIÈRE PARTIE	
	PAGES
Observations . . . . .	3
I. Les premiers habitants de l'Helvétie . . . . .	5
II. Emigration des Helvètes, Orgéborix et Divicon . . . . .	6
III. Le christianisme en Helvétie . . . . .	7
IV. Invasion des Barbares . . . . .	8
V. Nouvelle prédication de l'Évangile . . . . .	9
VI. La reine Berthe . . . . .	9
VII. Fondation de Fribourg et de Berne . . . . .	10
VIII. Rodolphe de Habsbourg . . . . .	11
SECONDE PARTIE	
IX. Le serment du Grütli . . . . .	13
X. Guillaume Tell . . . . .	14
XI. Expulsion des baillis . . . . .	15
XII. Bataille de Morgarten . . . . .	16
XIII. Bataille de Laupen . . . . .	17
XIV. Bataille de Sempach . . . . .	18
XV. Bataille de Saint-Jacques sur la Birsé . . . . .	19
XVI. Bataille de Grandson . . . . .	21
XVII. Bataille de Morat . . . . .	22
XVIII. Nicolas de Flue . . . . .	23

1. Les développements relatifs aux «tournants» sont paraphrasés d'un article relativement récent (Bugnard, 2009).

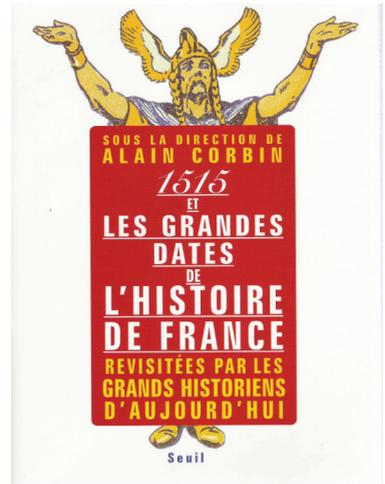
## **Le tournant postmoderne du XXI<sup>e</sup>**

Mais regardons plutôt, à ce propos, et en sautant les époques, ce qui se passe avec notre propre tournant de siècle, dans le champ des tensions générées par un enseignement sensible, parce qu'éminemment civique, le seul sans doute pour lequel les chefs de l'état descendent à la télévision pour en cadrer et récupérer les finalités. Un Berlusconi ou un Bush (avec Dick Cheney), sans parler d'un Sarkozy (par son «devoir de mémoire» si réprouvé des historiens), tous s'emploient à entraver les projets d'enseignement d'histoire universelle au prétexte que ce qu'il faut aux élèves ce n'est pas la confusion des civilisations mais un cadre rassurant de grandes dates qui ont fait l'Italie, l'Amérique, la France... tout au plus l'Europe ou l'Occident... éviter ce qui écorne l'image de la nation, la pureté identitaire. Par exemple pour l'Amérique le sort des Indiens, l'esclavage, les exactions du KKK... Une histoire-chronique revisitée, à condition qu'elle ait, ici, jamais disparue, est convoquée pour cadrer les intelligences hors de tout examen des choses, tant on en redoute les effets sur la progression de la démocratie, finalité plus que jamais redoutée en ce tournant de siècle postmoderne : ni vraiment réactionnaire, ni surtout révolutionnaire, passiste, c'est-à-dire se réfugiant dans les apparences d'un passé imaginé, incapables d'affronter dans un mandat à court terme les difficultés qui menacent à long terme. Refusant la complexité des durées – jusqu'à se rattacher aux croyances créationnistes ou du «dessin intelligent» importées d'Amérique en Europe –, ce type d'histoire rassérénante cantonne les élèves dans un passé apaisant aux épisodes sélectionnés, idéalisés, leur récusant tout droit à la réflexion historique.

## **Des historiens de la nouvelle histoire à l'âge de pierre didactique**

Autre signe, en France, patrie de la nouvelle histoire, quelques uns des meilleurs nouveaux historiens français (qui avaient donc déjà sacrifié aux retours à l'événement et aux grands destins après avoir été si loin dans les concessions aux structures, aux mentalités et à l'inconscient) ressortent la collection complète des «70 grandes dates qui ont fait la France» des programmes de 1920, plus trente nouvelles – dans 1515 (2005) – de façon à ce que les élèves «qui ne savent plus la chronologie» la sachent à nouveau ! Au demeurant remarquable, cet ouvrage d'histoire événementielle dont chacun des grands moments est confié à son spécialiste laisse sur une interrogation lancinante : ces dates-là que les élèves des années vingt n'ont en réalité jamais maîtrisées (on le sait par les médiocres résultats conservés du «certif»), comment voudrait-on que les élèves d'aujourd'hui les «sachent» ? Par le simple fait d'en tenir dans la main les arcanes, vieille vertu attribuée au «manuel» par toute société passant de la transmission orale au support écrit ?

De tels épisodes révèlent la tension entre adeptes d'une histoire à enseigner (le monde des agrégés et assimilés, tenant d'une transmission directe de faits datés susceptibles d'imprégner la tablette de cire) et partisans d'une histoire à apprendre (le monde des enseignants historiens sensibles aux conditions dans lesquelles un apprentissage progressif de la durée est possible). Nos meilleurs historiens ignorent-ils tout des principes de la didactique selon lesquels, en fonction de la règle de «l'oubli» (80% des données mémorisées s'estompent en 48h), les meilleurs parmi la moitié de ceux qui osaient prétendre au «Certif» parvenaient tout juste à associer «1789» et «Révolution française» !

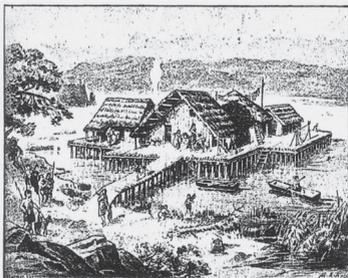


## **Le tournant du XX<sup>e</sup> siècle à l'assaut des tropismes disciplinaires**

Notre propre début de siècle, celui du XXI<sup>e</sup>, ne se résume évidemment pas à un cafouillage de savants aventurés sur les rivages de la didactique pour laquelle, par ignorance de ses vertus et de ses ressorts, ils ne marquent habituellement qu'une condescendance polie. Revenons plutôt au tournant des *Dispositions* de Lavissee, et de ses conseils à sortir du «psittacisme» de la transmission-restitution de connaissances factuelles encombrant la mémoire des élèves, encore et toujours. L'étude des copies d'élèves du XIX<sup>e</sup> montre d'ailleurs que même le genre noble de la discipline, la dissertation du baccalauréat, relevait alors (relève ?) davantage de la paraphrase que de la réflexion historique. Durkheim tonnait alors lui aussi, en Sorbonne – quelques années après la fameuse leçon inaugurale du chanoine Horner lors de la création de la chaire de pédagogie de la nouvelle université de Fribourg (Suisse) en 1889 –, contre le «misonéisme» d'agrégés récusant la didactique alors qu'ils auraient pourtant, selon lui, à en tirer le plus grand profit. Rien n'y fait, la recherche en longue durée montre que d'une pédagogie de l'exercice où l'élève était tout de même le plus souvent au travail, l'histoire enseignée passe à un type de leçon où il est plutôt à l'écoute de la parole magistrale, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, avant de finir, fin XX<sup>e</sup>, en séries immuables de leçons dialoguées, dans un activisme ne garantissant guère l'acquisition des modes de pensée auxquels la discipline pourrait pourtant ouvrir.

Les pédagogies des représentations et de la réflexion ont-elles eu une prise plus décisive sur les habitus fondateurs de la discipline ? Les travaux indiquent que oui, chaque fois qu'une classe est mise explicitement, après une exercisation au cœur des durées historiennes et des opérations d'historicisation élémentaires, en situation de penser l'histoire. D'ailleurs, lorsque les manuels ont commencé à dépasser les bornes de «l'histoire-bataille», ils sont restés fidèles à une logique de présentation rationnelle («voici l'histoire que vous avez à voir afin de mieux la savoir...»). Une logique scellée par le

rôle croissant de l’image imprimée. Et même si quelques didacticiens pionniers de l’histoire préconisent alors, nous sommes toujours au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, de «mettre les élèves à comparer, à généraliser, à raisonner... » (Horner, 1895), les pédagogies de la transmission et de l’exercice conservent leur prééminence. On comprend ainsi mieux pourquoi, maintenant, Evelyne Héry ne pouvait constater le changement majeur, sur une si longue période, que dans l’introduction généralisée du cours dialogué !



Constructions lacustres sur pilotis.

Cette époque porte le nom „d’âge de la pierre taillée“, ou „premier âge de la pierre“, parce que l’homme se servait uniquement de pierre taillée par éclats.

2. Plus tard, à une époque indéterminée, une nouvelle population occupa le pays. On ignore complètement son origine. Elle a laissé surtout des traces de son passage dans la vase de nos lacs et dans les tourbières autrefois lacs naturels. Ces nouveaux venus bâlaient leurs demeures de préférence sur l’eau. A quelque distance du rivage, à l’extrémité de la plage, ils enfonçaient dans le fond du lac de nombreux pilotis, parfois plusieurs milliers, disposés en lignes parallèles. Ils les relient entre eux au moyen de poutres grossières sur lesquelles ils disposaient un solide plancher. Sur celui-ci s’élevaient des huttes basses faites en bois, en terre glaise et en treillis et couvertes de paille et de roseaux. Un petit pont faisait communiquer les habitations au rivage. L’importance des établissements lacustres était très variable: certains ne comptaient que quelques habitations, d’autres au contraire formaient de véritables villages. Les fouilles ont révélé l’existence de plus de 200 stations lacustres sur tous

## TABLE DES MATIÈRES

### PREMIÈRE PÉRIODE.

#### DES TEMPS PRIMITIFS JUSQU’A LA FONDATION DE LA CONFÉDÉRATION SUISSE (1291).

	Pages
1. Le pays et ses premiers habitants . . . . .	1
2. Les Helvètes . . . . .	9
3. Tentative d’établissement et défaite des Helvètes en Gaule . . . . .	10
4. L’Helvétie sous la domination romaine . . . . .	13
5. Les débuts du christianisme en Helvétie . . . . .	18
6. Invasion des Alamannes et des Burgondes. La domination franque . . . . .	18
7. Le christianisme et l’Eglise sous la domination franque . . . . .	22
8. Le gouvernement et les classes de la société sous la domination franque. . . . .	24
9. Charlemagne . . . . .	28
10. Le second royaume de Bourgogne et le duché d’Alémanie . . . . .	30
11. Transformations politiques et sociales . . . . .	33
12. Les ordres religieux en Suisse. L’abbaye de St-Gall . . . . .	35
13. L’Helvétie sous les empereurs allemands. Les ducs de Zaringen . . . . .	38
14. La féodalité. Rodolphe de Habsbourg . . . . .	41
15. Le règne de Rodolphe de Habsbourg . . . . .	44
16. Pierre de Savoie, le petit Charlemagne . . . . .	47
17. Les ordres religieux en Suisse à l’époque des Croisés . . . . .	48
18. La noblesse . . . . .	50
19. Bourgeois et paysans au Moyen-âge . . . . .	54

### DEUXIÈME PÉRIODE.

#### DE LA FONDATION DE LA CONFÉDÉRATION JUSQU’A LA RÉFORME (1291—1523).

20. Les trois Waldstätten . . . . .	59
21. Les premières chartes de liberté. Les Waldstätten et Rodolphe de Habsbourg. L’alliance perpétuelle . . . . .	62
22. Les Waldstätten sous les successeurs de Rodolphe de Habsbourg . . . . .	65
23. La bataille de Morgarten . . . . .	66
24. Les traditions populaires relatives à la fondation de la Confédération . . . . .	70
Les baillis autrichiens. Le serment de Rütli . . . . .	71

*Histoire suisse. Avec un supplément : résumé d’histoire suisse pour les cours de perfectionnement et pour les examens de recrues. 300 gravures, 5 cartes et 1 planche en couleurs. (SUTER, L.; CASTELLA, G.) Einsiedeln : Benziger 4e éd. 1918, 3, VII.*

Il n’empêche que la science historique n’est pas, alors, sans influencer les contenus. Si nous y prenons garde, le fait que les temps historiques (longs, indéterminés) parviennent à bousculer les temps bibliques (courts, fixes)n’est pas une avancée anodine, dans le contexte que nous venons de parcourir. Mais pour longtemps encore, la fabrique des traditions fera de l’homme préhistorique un «homme des cavernes», des lacustres «nos ancêtres», des Croisés des chevaliers blancs à croix rouge «sans peur et sans reproche» ou des bourgs médiévaux un assemblage demaisonnettes «sam’suffit» avec jardins privatifs, à l’abri de remparts infranchissables...



La contrée de Zurich, à l'époque glaciaire, d'après Oswald Herr



L'homme des cavernes, d'après Jausain

## LES TEMPS PRÉHISTORIQUES

**1. Les premiers hommes qui ont vécu sur le sol de notre pays, ne sont pas connus.** Mais ils ont laissé des témoignages certains de leur existence, surtout des outils et des armes.

On découvre ces vestiges à l'intérieur des *cavernes* dissimulées dans les rochers, dans des *tombeaux*, les *tourbières* et dans la *tase* de la plupart de nos lacs. Des ossements humains y sont parfois mêlés.

Les temps très reculés, antérieurs à l'invention de l'écriture, auxquels nous ramenent ces débris des âges disparus, appartiennent à la *préhistoire*.

**2. La durée des temps préhistoriques est immense.** Il s'agit, en réalité, de milliers de siècles. Aussi, la préhistoire ne se mesure-t-elle pas par années, ni même par siècles, mais par *âges*.

On distingue l'*âge de la pierre taillée*, l'*âge de la pierre polie* et l'*âge des métaux*. L'âge de la pierre taillée coïncide avec l'apparition de l'homme sur la terre.

10

**3. L'âge de la pierre taillée est le plus éloigné de nous et c'est celui qui a duré le plus longtemps.** Il débuta, affirment les savants, plusieurs centaines de milliers d'années avant Jésus-Christ. De grands glaciers recouvraient l'Europe quand l'homme y fit sa première apparition.

Généralement nomade, il vit en petites bandes à la manière des *peuples chasseurs*. Il n'a pas encore d'habitation fixe et, comme les bêtes, il cherche, contre les froids rigoureux, un abri dans les cavernes.

Au cours de cette période, l'homme préhistorique se nourrit des produits de la *chasse* et de la *pêche*, surtout de *gibier* : ours, loups, bisons, mammouths, rennes, aurochs...

Sa première découverte est celle du *feu*. D'abord, il entretient la flamme allumée par le soleil ou par la foudre ; puis, en frottant deux morceaux de bois, il réussit à les enflammer.

Pour attaquer ou pour se défendre, l'homme primitif fabrique des haches, des couteaux, des pointes de flèches, des harpons, avec des pierres dures comme le silex qu'il façonne en frappant dessus pour en détacher les éclats. Il durcit le bois sur la braise pour affûter de solides épéus.

En guise de vêtement, il utilise la fourrure des bêtes qu'il tue à la chasse. Ses parures sont des coquillages, des griffes ou des dents d'animaux.

Avec le temps, l'homme devient très habile ; il façonne des lames de pierre

11

*Histoire de la Suisse* (PFULG, G.). Fribourg : Départements de l'Instruction publique Fribourg et Valais 1960, 10-11.

Dans les collections encore fidèles à l'esprit du XIX<sup>e</sup> s., dont la dernière, en Suisse, est rééditée de 1959-1962 à 1995, avec introduction tardive de la couleur comme re-lookage par ailleurs plus cosmétique qu'épistémologique, l'explication donnée pour la non-invasion de la Suisse par les forces de l'Axé reste héroïsante. Elle puise pourtant à une référence noble, celle d'un grand historien académicien français – André Siegfried (*La Suisse, démocratie témoin*, 1948) –, sensible à la vertu légendaire du citoyen-soldat de milice : «un soldat suisse judicieusement placé à la sortie d'un défilé peut à lui seul arrêter une division entière». Comme si un militaire doté d'un simple fusil pouvait être à lui seul Guillaume Tell aux Thermopyles ! Mais un adepte de la guérilla vous dira que c'est possible, arguant que l'histoire contemporaine fourmille d'exemples où quelques forces répandues dans la montagne ont pu tenir en échec l'armée suréquipée de tout un empire. Mais un seul sniper... !

Ce simple exemple illustre à quel point il importe que les ressources destinées à l'enseignement de l'histoire soient proviennent d'historiens qui ne répondent à aucune commande. Heureusement, dès le début des années 1980, dans un mouvement général, maintes collections d'histoire nationale renouent avec les références historiennes. Les explications proposées aux élèves correspondent de plus en plus au tournant historiographique de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

## Le renouvellement fin de siècle de la transposition didactique

Un bilan tiré au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle pour l'ensemble des collections helvétiques illustre une grande disparité des approches (plus ou moins en phase avec l'historiographie; de l'histoire la plus lisse, objet d'un récit rassérénant, à l'histoire la plus critique, s'appuyant sur les derniers acquis de l'historiographie...). Une telle palette se dévoile simplement sous l'aspect de l'indicateur des titres et des sous-titres de chapitres des différentes collections de manuels en usage en Suisse à la fin des années 1990, sur les thématiques relatives aux rapports controversés que la Suisse a entretenus avec le III<sup>e</sup> Reich durant la Deuxième Guerre mondiale. Il faut savoir que si les collections alémaniques sont toujours utilisées – et les excellents (du point de vue de la transposition) moyens d'enseignement zurichoïses n'ont même pas été retouchés depuis la fin des années 1980, celles de Suisse romande ne sont plus utilisées. Elles n'ont pas été remplacées (au secondaire 2, l'emploi des collections francophones étrangères prévaut, lorsqu'il y a un manuel, tandis que le secondaire 1 attend les moyens d'enseignement du PER en se servant des collections étrangères).

Je sélectionne simplement ici la question des relations économiques, centrales dans l'explication de la dissuasion face aux forces nazies – correspondant à la lancinante interrogation des Alliés après la guerre : « Pourquoi n'avez-vous pas été envahis ? » –, avec une comparaison entre les collections romandes et les collections alémaniques. Qu'observe-t-on ? Des intitulés généraux peu engagés, d'un côté (Suisse romande), des intitulés explicites, révélant la nature de la dissuasion, de l'autre (Suisse alémanique). Et donc, outre-Sarine (en Suisse alémanique), une intention de livrer d'emblée, par les titres, les thèses historiennes récentes, hors de tout processus mémoriel donnant l'image d'une nation encerclée, menacée, mise à l'épreuve, forcée de collaborer. Dans la mesure où les auteurs misent sur l'impact des titres sur leur jeune public, la présence dans l'école de versions si contrastées illustre les hésitations, les tergiversations, de la didactique de l'histoire dans le champ de l'herméneutique scolaire qui lui est propre.

<b>RELATIONS ÉCONOMIQUES HELVÉTIQUE-ALLEMANDES</b>		
<b>MANUELS (SECONDAIRE I)</b>	<b>TITRES, SOUS-TITRES</b>	
<b>Payot / VD 1995 (1962)</b> <i>Histoire générale de 1919 à nos jours</i> <b>Fragnière / FR 1984</b> <i>Histoire de la Suisse</i> <b>LEP / VD 1996</b> <i>Histoire générale. L'époque contemporaine (1770-1990)</i>	<i>La Suisse encerclée</i>  <i>L'épreuve des guerres mondiales</i>  <i>La Suisse et la guerre</i>	<b>SUISSE ROMANDE</b>
<b>ILZ / AG-FR 1996 (1989)</b> <i>Weltgeschichte im Bild 9</i>  <b>LKZ / ZH 1993 (1991)</b> <i>Durch Geschichte zur Gegenwart 3</i> <b>ILZ / BS-LU 1989</b> <i>Das Werden der modernen Schweiz</i>	<i>Die wirtschaftliche Krise Anpassung zum Überleben Der Goldhandel</i>  <i>Die Schweiz: Wirtschaftspartner der Achsenmächte</i>  Recueil de sources directes / indirectes (manuel fonctionnel)	<b>SUISSE ALÉMANIQUE</b>

Tableau partiel extrait de : Bugnard, P.-Ph (2001).

## **Entre histoire de mémoire et histoire agent de mémoire**

Nous sommes bien dans le contexte du second XX<sup>e</sup>, parallèlement à la plus grande révolution épistémologique de l'histoire savante depuis le positivisme : depuis deux générations, la nouvelle histoire bouscule les approches en ouvrant le champ historique aux structures, à l'inconscient, aux forces profondes, aux masses, aux mentalités... promouvant de nouvelles écritures de l'histoire illustrées par la revue *Annales* ou la série des *Lieux de mémoire*, écritures reprises par tous les pays, écritures qui proposent de considérer le passé dans la dimension de l'économie qu'entretient chacun des objets de l'histoire avec le présent. Il en résulte en 1987 le premier manuel français proposant une nouvelle histoire au lycée : *Grammaire des civilisations* de Fernand Braudel.

Dans la foulée, et pour n'évoquer qu'une seule des dernières avancées de l'historiographie, François Hartog (2012) montre comment l'évolution du concept d'histoire est significatif d'un basculement progressif de notre rapport au temps. Avec le blocage du futur et l'essor d'un «présentisme», mais aussi une certaine montée de la «mémoire» (lois mémorielles, devoir de mémoire, droit à la mémoire...), l'avenir disparaît de nos horizons, devient «infigurable». Désormais, ce n'est plus l'Histoire qui juge, c'est elle qui est jugée. Grand objet de croyance de l'époque moderne (avec ses dévots, ses martyrs, ses hérétiques et ses traîtres), l'Histoire avec un H majuscule semble bien être entrée dans une ère de doute.

C'est la raison pour laquelle des moyens «historiens» s'efforcent d'éviter les écueils de la «mémorialisation» et de la quête d'une histoire «formidable», flatteuse pour le lecteur, recherchée par les éditeurs grand public, sacrifiant au présentisme dénoncé par Hartog.

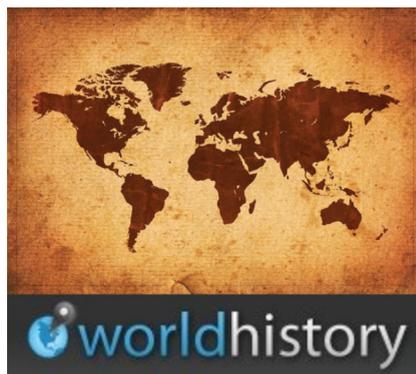
Mais la question de savoir si la nouvelle histoire est transposable à l'école reste pertinente. Elle dépasse les interrogations disciplinaires sur la transposition des savoirs savants de référence pour examiner celles portant sur la formation critique que l'histoire enseignée peut apporter à nos élèves. Pour rester en Suisse, terrain fertile où se croisent les cultures européennes, dès les années 1980 les collections alémaniques présentent une histoire enseignée «globale-totale» (en fonction des conceptions de la *World history* issues de la nouvelle histoire) ainsi que tente de le faire l'école américaine ou l'école italienne (en vain, face à la réaction d'administrations prônant un retour aux formes d'histoire nationalisantes, on l'a dit).



*Durch Geschichte zur Gegenwart* (MEYER, H.; SCHNEEBELI, P.). Zürich : Ilz, 1989 (Bd 1).

Teaching & Learning Center (2013) : <http://www.k12tlc.net/content/histwidx.htm>.

« ...explore recurring themes of human experience common to civilization around the world and investigate how continuity and change have shaped the course of human history.»



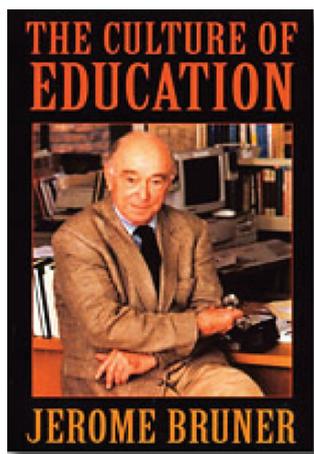
Aujourd'hui, les formes d'enseignement à distance issues du monde numérique par les réseaux de «cours en ligne ouverts et massifs», l'équivalent des MOOCs américains, permettent de faire abstraction des censures ou des contingences étatiques. Mais déjà dans les années 1980, notamment avec la collection zurichoise *Durch Geschichte zur Gegenwart* (1989 ss.), l'histoire globale entre à l'école. Un exemple suffit pour l'illustrer avec un des quatre thèmes annuels du deuxième degré du secondaire I. ça démarre sur l'image du modèle historique, Louis XVI; passe par son contraire, en bonne technique d'analogie, la société sans état, ailleurs-aujourd'hui, par rapport aux élèves enseignés; puis par l'évolution vers l'absolutisme français, pris comme archétype, en remontant aux sociétés antiques et médiévales (ailleurs-autrefois); pour arriver à la manière absolutiste là où sont les élèves, ici-autrefois, dans le Zurich du XVIII<sup>e</sup>, toujours en comparaison, pour achever le curriculum sur la société politique zurichoise actuelle (ici-aujourd'hui). On passe de l'histoire structurale (des croyances, des masses...), lancée par la nouvelle histoire, aux récits des événements ou des grands personnages réputés faire l'histoire de manière plus évidente que les forces profondes... tout en conservant l'acquis des mentalités

En ce qui concerne l'histoire nationale, le recours aux références historiographiques critiques aboutit à une présentation de la dissuasion helvétique, face aux forces du III<sup>e</sup> Reich, comme plus économique que militaire, ou de la place financière suisse comme «plaque tournante» de l'or nazi, bien avant les conclusions du Rapport Bergier, que ce soit pour la collection de la Suisse du Nord-Ouest avec, sur le plan didactique, des

demandes plaçant les élèves en situation de donner leur avis (à partir de ressources fonctionnelles, ouvertes, en organisant leurs arguments), ou que ce soit pour celle de la région zurichoise. Manifestement, et de tels moyens l'attestent, un tournant de siècle épistémologique et didactique est en marche, il est même déjà opérationnel dans la mesure où des élèves sont en principe sollicités pour argumenter et donner leur opinion, en connaissance de cause, ce que les taxonomies cognitives introduites dans les années 1980 en milieu scolaire, classent aux niveaux de la haute tension intellectuelle : on est loin d'une histoire à transmettre pour une restitution à l'examen contre l'obtention d'un accessit chiffré.

## La révolution brunerienne

Voilà donc bien un tournant de siècle, ou une fin de siècle, absolument déterminant pour la didactique de l'histoire, avec une évolution à laquelle Jerome Bruner n'est certainement pas étranger, même si le processus n'a sans doute pas été véritablement conscient. Les nouveaux moyens d'enseignement se rangent peu à peu aux préoccupations de sens et d'intelligibilité du monde préconisées pour l'école par le célèbre psychologue américain, en offrant aux élèves des occasions d'arraisonner la réalité en fonction des registres du temps.



Dans un chapitre de *The Culture of Education* consacré à l'histoire enseignée, Bruner (1996) ne pose rien d'autre que le principe constructiviste adopté par le PER en 2010 : c'est aux enfants de transformer leurs obstacles en problématiques, par hypothèses, à partir de leur univers, en négociant, pour mettre en récit ce qui ressort du mythe ou de l'histoire, devenant ainsi experts pour les autres. Et cela donc dès le plus jeune âge scolaire, sachant depuis Piaget (1946) que succession, simultanéité et durée, tout comme passé, présent et avenir, peuvent être construits par un enfant en ordonnant des événements et en comparant des durées.

Non seulement les enfants émettent leurs propres hypothèses, selon Bruner, mais ils les négocient avec les autres, y compris avec leurs enseignants. Ils occupent d'ailleurs aussi le rôle de l'enseignant, offrant leur expertise à ceux qui en ont moins. Ainsi, n'est-il pas temps d'étudier comment les histoires et les récits historiques sont bâtis et ce qui, en eux, porte les peuples à vivre ensemble ou, au contraire, à s'estropier et à se massacrer, lance Bruner ?

Donnons plutôt aux élèves les moyens de comprendre les histoires qu'ils construisent sur leurs univers, en les initiant à la démarche de l'enquête précisément sur les questions qui font scandales : pour reprendre l'exemple déjà évoqué, comment en sommes-nous arrivés au «système aberrant» de distribution des richesses actuel alors que nous sommes partis d'une déclaration selon laquelle «Tous les hommes ont été créés libres et égaux» ? Si c'est l'Obstacle qui déclenche le récit, les élèves vont pouvoir transformer cet obstacle brut en un problème qui fait sens, dans le cadre d'une procédure... ce qu'on appelle une «problématique», conclut Bruner.

En fait, le principe posé par Bruner selon lequel c'est bien la culture, l'environnement des élèves en l'occurrence, qui façonne l'esprit par le biais de représentations simplifiées (de «modèles»), provient d'une longue évolution réflexive, cognitiviste (partie de Bachelard et passant par Vygotsky et Piaget). Cette révolution des modes de pensée scolaires prend le contre-pied du vieil empirisme aboutissant au behaviorisme. Sa principale conséquence, pour l'école, aura été d'envisager de placer les élèves en situation d'apprendre à maîtriser leurs propres processus d'apprentissage.

Ainsi, pour revenir à une des collectionssuisses de la fin du XX<sup>e</sup> siècle (*Histoire 1, 2, 3*. Fribourg : Fragnière 1990), très clairement, la frise de ses chapitres offre une organisation où le politique n'est plus au centre de l'explication et la perspective plus ni nationalisante ni, exclusivement, occidentocentrée. L'art n'y fait plus tapisserie du politique ou du social mais entre pleinement dans l'explication culturelle globale, en fonction des thèses de l'historien de l'art Ernst Gombrich, avec une claire distinction entre ce qu'on appelle un monument (et relève d'une plastique favorisant le souvenir, étymologiquement, objet d'un regard de mémoire rétrospectif coupé de la raison pour laquelle il a été conçu par ses contemporains) et ce qui constitue une trace de l'histoire (objet d'un examen historien pour en retrouver la signification première, au titre de moyen de propagande ou d'instruction, dans une perspective qui n'est plus mémorielle mais historique, justement).

Et si certaines explications empruntent encore, ici, à ce qui peut être assimilé aux fabriques des traditions dont le XIX<sup>e</sup> s'est montré particulièrement riche, c'est pour être tempérées des acquis de la nouvelle histoire, mises en tension avec les thèses de l'historiographie contemporaines. Et si l'histoire telle qu'elle se déploie dans ces moyens du tournant des années 1990 reste encore une occasion d'explication rationnelle classique, le livre du maître propose des pistes didactiques qui empruntent à l'idéal de pédagogie de maîtrise, avec un dispositif pilote dévoilant les arcanes de l'évaluation critériée (sur un thème choisi), dans un contexte qui renvoie à une forme de behaviorisme, en fonction du principe didactique du comportement observable.

## **L'indicateur de l'évaluation**

En dépit de certains caractères innovants des moyens qu'elles sollicitent, les pratiques réussissent-elles pour autant à s'émanciper de l'habitus de restitution (dans l'hypothèse où une telle émancipation serait souhaitable) ? Si l'on s'en tient à l'indicateur extrêmement significatif de l'évaluation, un des rares aspects informant sur la qualité des pratiques, lorsque les copies sont conservées, il semblerait que non. Plus particulièrement en cas de séries de questions classiques induisant des opérations intellectuelles de basse tension taxonomique et dont la correction prête le flanc aux biais que la recherche documentaire dénonce inlassablement, depuis les enquêtes américaines de l'entre-deux-guerres.

Pour exemple, dans le cas d'un examen ouvert, passé en référence à des ressources, en fonction d'une évaluation critériée (« A l'aide de la documentation, traitez la problématique... ») et quelque soit le type de question (production ou sélection\*), la classe peut satisfaire les attentes d'une pédagogie de maîtrise, avec un seuil d'exigence (80% de réussite) largement supérieur à celui dit de «la moyenne» (en France, dans les systèmes de notation sur 20 : 10, soit 50%), voire celui dit de «suffisance» (dans les systèmes de notation sur 6 : 4, soit 60%, le niveau 0 n'existant pas).

\* Les questions de sélection, lorsqu'elle sont complexes, comme par exemple ci-dessous avec un niveau d'analyse qui permet de remplir la grille dans la totalité des items pour atteindre un seuil de maîtrise attesté par le barème, dans la compréhension de la problématique évaluée ("L'incidence des systèmes familiaux sur les systèmes éducatifs"), permettent d'éviter les biais de l'évaluation tout en attestant une compréhension, dans les sciences humaines et sociales enseignées aussi.

### Série de QCM à double entrée permettant de mesurer une compétence à l'analyse (histoire de l'éducation, une seule solution vraie)

## Comprendre les liens entre alphabétisation de masse, facteur clé de l'industrialisation, et socles anthropologiques

Associez à deux des grands systèmes familiaux européens (A. et B.) leurs composantes anthropologiques (a. – g.)

Consigne: remplissez les cases vides avec les données fournies au-dessus du tableau à double entrée : une seule donnée par case, à transcrire au moyen des numéros 1. – 4. (1. – 2. pour l'aspect g.).

Réussir à remplir la grille, avec l'aide du dossier de référence, atteste une certaine connaissance, voire une certaine compréhension des rapports entre systèmes éducatifs et socles anthropologiques, en fonction de la thèse de E. Todd (1992)

	1. protestante	1. Révolution pour le livre et inclination pour l'image	1. Prédestination	1. Tout ou presque (la terre / la maison) à l'aîné	1. Père autoritaire	1. Pratiquement achevée à la fin du XVIIe siècle	↓ Commencez par associer ces deux régions aux critères A. et B.
	2. catholique	2. Image et texte en adoration	2. Panthéisme	2. A chaque enfant exactement la même part	2. Père libéral	2. Encore inférieure à 60% à la fin du XXe s.	
	3. orthodoxe	3. Ni image, ni texte comme support	3. Matérialisme (athéisme)	3. La majeure partie est léguée à l'Etat ou à l'Eglise	3. Matriarcat	3. Achevée avant la Réforme, au début du XVIe siècle	
	4. musulmane	4. Goût pour le texte et refus des images	4. Libre arbitre	4. L'héritage est confié en gestion commune à la descendance	4. Conseil de famille	4. Démarre au XVIIIe, achevée fin XIXe	
2 critères	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
A. Famille souche complète							
B. Famille nucléaire égalitaire							
	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
7 aspects	a. Religion	b. Support des représentations religieuses	c. Système de pensée religieuse	d. Système d'héritage	e. Autorité familiale	f. Alphabétisation de masse	g. Région (pays)

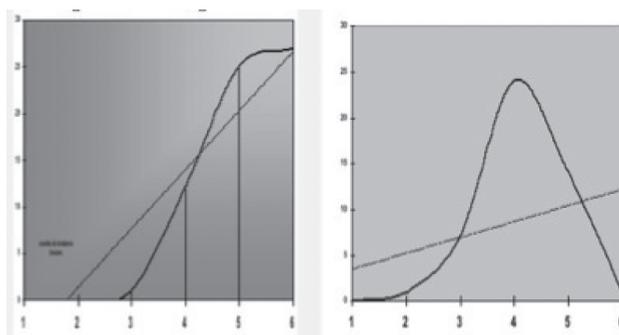
## Grille d'évaluation

Associer correctement les 7 aspects aux critères atteste une bonne compréhension des liens entre socles anthropologiques européens et phénomène d'alphabétisation de masse. Pour une validation encore plus fiable, on peut demander d'explicitier l'une ou l'autre des relations établies.

Exemple d'items à choix multiples en double entrée pour un examen certificatif en histoire de l'éducation. Département des sciences de l'éducation, Université de Fribourg Suisse, 2002.

On le voit aussi aux résultats comparés de deux examens passés par cent étudiants en sciences de l'éducation (2002) selon deux axes d'évaluation, normatif et critérié, en fonction de deux formes de travail (recours à la mémorisation de savoirs rationnels d'une cours ou/et de manuels pour répondre à une question / recours à l'utilisation de savoirs fonctionnels ressources pour traiter une problématique inconnue). L'Examen classique, centré sur un axe de référence normatif, aboutit à un résultat en courbe dite «de Gauss» ou «en cloche» (les copies contenant les connaissances restituées sur une feuille blanche à partir de notes de cours mémorisées sont comparées à la copie que le correcteur estime être la meilleure de la série), tandis que l'examen passé par les mêmes étudiants en fonction d'une problématique à traiter en référence aux ressources du cours aboutit à l'image d'une courbe dite «en j » (les copies contenant le rapport établi à partir de ressources fonctionnelles sont confrontées aux critères explicites de l'examen, non à l'arbitraire du correcteur). Ainsi, en dépit des avancées de la discipline dans le domaine de la transposition didactique et de la didactique, l'histoire enseignée ne dispose toujours pas, contrairement à d'autres domaines scolaires, des techniques docimologiques qui pourraient attester de la progression des élèves indépendamment des préjugés culturels et sociaux que les enseignants se font un devoir de respecter, en conscience.

## Comparaison des résultats obtenus entre une évaluation critériée et un examen normatif



Les deux épreuves ont été passées par les mêmes étudiants, la même année, dans deux domaines des sciences de l'éducation (dont l'histoire de l'éducation) : traiter une problématique inconnue à l'aide des ressources du cours (axe de référence critérié), à gauche; répondre à des questions (axe de référence normatif), à droite. Université de Neuchâtel, Département des sciences de l'éducation, 2002.

À gauche, de nombreux étudiants remplissent l'ensemble des critères et obtiennent la note maximale, leur compétence au traitement d'une problématique étant attestée. Lorsqu'ils ont à répondre à des questions en remplissant leur copie, à droite, ils ne parviennent pratiquement jamais à satisfaire aux exigences implicites du correcteur, lequel fera correspondre ses appréciations à l'attente sociale de la discipline qu'il enseigne, indépendamment des résultats effectifs : ici, avec une centration sur le quintile situé au dessus de la «moyenne» (en mathématique, cela pourrait être plutôt en dessous).

## L'impact des derniers moyens pour l'histoire enseignée



Un programme belge d'enseignement de l'histoire, construit à partir de la recherche en sciences de l'éducation et conçu pour viser le développement de compétences. Il présente des contenus qui ne constituent plus l'armature linéaire d'un programme, mais des ressources sur lesquelles les élèves ont l'occasion de développer leurs capacités réflexives.

Collection *Apprendre l'histoire* (JADOUILLE, J.-L.; BOUHON M.; NYS, A.; DAMBROISE, C., dir.), Louvain UCL.

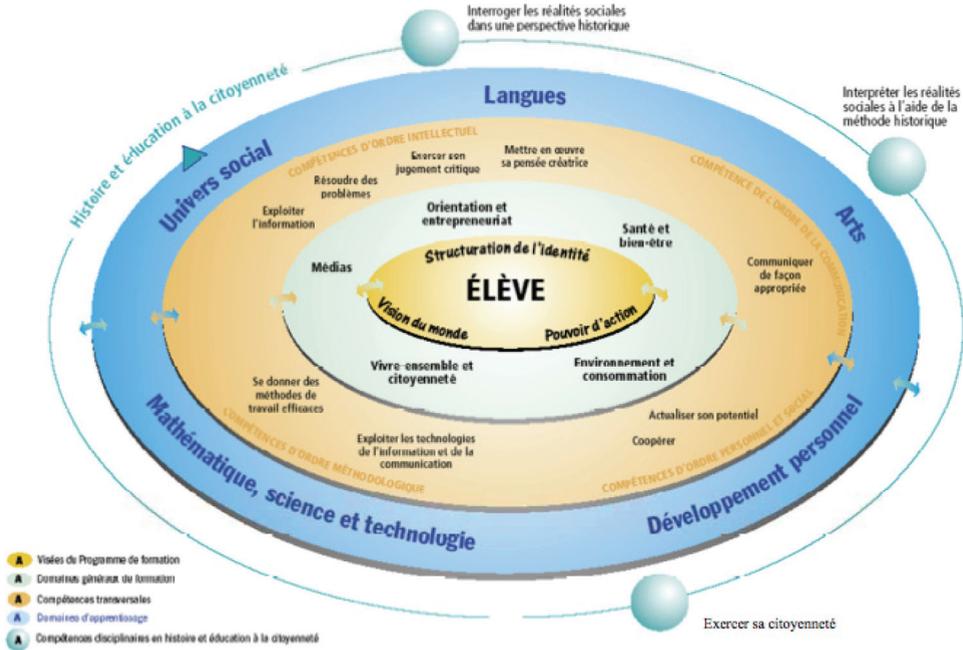
- *Évaluer des compétences en classes d'histoire. «Élaborer une problématique» /«Communiquer»*. Pistes et matériaux pour apprendre l'histoire du Moyen Âge au XIX<sup>e</sup> siècle, 2002.
- *Développer des compétences en classe d'histoire*, 2003.
- *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, 2004

Même les moyens les plus «avancés», conçus pour proposer des ressources ouvertes à l'examen des élèves, ne font guère de concession à la recherche docimologique et aux dispositifs d'évaluation qui doteraient l'histoire enseignée des caractéristiques disciplinaires propres aux sciences humaines et sociales. Et il faut par ailleurs, pour cela, tenter d'établir une distinction entre ressources traditionnelles (rationnelles) et ressources nouvelles (fonctionnelles) pour mesurer une étape cruciale des avancées pédagogiques de l'histoire à l'école. En Belgique, au Québec... les années 2000 ont permis la production de ressources pour un enseignement de l'histoire curriculaire, fondé sur le développement de compétences chez les élèves. Mais dans la mesure où les compétences visées sont plus générales («élaborer une problématique», «Communiquer»...) que véritablement disciplinaires (centrées sur des compétences d'historicisation à portée des élèves), dans la mesure aussi où le référentiel construit pour une telle évaluation ne décrit pas les aspects sous lesquels les critères évalués sont pris en compte, la didactique de l'histoire garde sous le pied une avancée décisive pour revendiquer le statut de science humaine et sociale.

Dans ce qu'on appelle désormais un curriculum (avec une centration sur la progression dans les apprentissages), et non plus un plan d'études (centré sur l'avancement du programme), les compétences, aux rangs desquelles les connaissances forment une condition sine qua non de l'apprentissage, non pas une fin en soi, sont évaluées de façon critériée (même si manquent encore les fameux aspects permettant d'évaluer en référentiel les compétences visées) et formatrice (dimension susceptible de conférer une plus grande autonomie encore des élèves dans la maîtrise disciplinaire. Toujours est-il que les élèves peuvent être clairement, sur de tels moyens, des partenaires actifs de la progression de leur formation en sciences humaines.

Avec le programme québécois de 2006, nous trouvons un autre programme qui adopte les logiques conceptuelles de l'enseignement des sciences humaines.

**Apport du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au Programme de formation**



On peut faire observer que Genève avait établi à la fin des années 1990 un référentiel de compétences pour l'enseignement de l'histoire au secondaire, mais sans le doter des ressources susceptibles de lui conférer une forme inscrite dans l'histoire des moyens d'enseignement.

Indéniablement, le dernier quart de siècle de renouveau historiographique et didactique correspond en Suisse romande au démarrage de la réflexion sur l'importance de la mise à disposition des écoles de moyens fonctionnels d'enseignement de l'histoire. Désormais, à partir des premiers niveaux d'initiation à l'histoire, les concepts intégrateurs (les échelles du temps...), les outils de la discipline (les sources...) sont croisés avec les capacités transversales (se repérer...) et les thématiques historiques (la cathédrale...).

On voit les plus jeunes élèves sollicités pour s'interroger sur le changement en histoire, changement dont la perception est mise à leur portée, au titre de mutation fondamentale, proche de leur environnement, perceptible à leur niveau... telle la transformation du château fort en palais de résidence, pour ne prendre qu'un seul exemple, travail préparatoire à la perception du passage du «Moyen âge» aux «Temps modernes» au cycle suivant, en progression disciplinaire bien comprise.

Les nouveaux moyens envisagés pour une «Connaissance de l'environnement» ont ainsi été l'objet d'une réflexion approfondie, autour de 2000, sur chacune des trois «avenues» des champs disciplinaires des sciences sociales enseignées. C'est ainsi qu'est défendue, pour l'histoire, l'idée d'aborder le monde au-delà des mythes qui lui confèrent des apparences rassurantes, dès le niveau élémentaire, conformément au dessein que Bruner proposait donc dans les années 1990.

Dans la foulée, une première version pour des moyens romands en sciences de l'homme et de la société préconise dès 2004 des objectifs prioritaires d'apprentissage pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, depuis l'école enfantine, centrés sur les relations de l'homme à l'espace, au temps et à la citoyenneté. À partir de là, l'autorité scolaire met en place les dispositifs de réflexion et de fabrication d'un plan d'étude romand (PER) et de moyens d'enseignement (MER) pour l'école obligatoire des cantons de la Suisse de l'ouest (2 millions d'habitants), moyens dont le premier classeur vient donc de sortir pour le cycle 1 de l'ensemble « Harmos » (1ère et 2e année de l'école enfantine).



*Moyens d'enseignement romands. Guide pour l'enseignant de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences de la nature, 1-2 (cycle 1). Neuchâtel : CIIP 2012.*

Très clairement, il est question ici de développer chez les élèves des compétences à «formuler des hypothèses», marque d'une avancée déterminante de la didactique de l'histoire, adoptant résolument les perspectives de la révolution copernicienne brunerienne, en Suisse romande aussi. Le prof ne détient plus le monopole des questions avec l'acceptation de l'enjeu consistant à confier aux élèves le soin de traiter une problématique, voire de la poser, dès avant l'âge canonic de l'acquisition des opérations formelles, en fonction de l'acceptation d'une psychogenèse spiralaire des concepts chez les plus jeunes élèves. C'est ce que proposent les finalités d'un tel curriculum, encore faudra-t-il maintenant que les moyens parviennent à en proposer la réalisation aux classes, par leurs professeurs. Nous en serions donc plutôt au Début d'un enseignement disciplinaire, en histoire, doté de moyens offrant aux élèves l'occasion d'appréhender leur destin et celui des sociétés, par l'histoire des historiens, en responsabilité, pour la vie.

À ce titre, et en attendant de pouvoir vérifier si les pratiques suivent la théorie... élaborée à partir de la pratique, par l'application de tels moyens, on peut tout de même soutenir que la didactique de l'histoire avance ! Mais si la version «construite par les élèves» se révèle au final correspondre à la version «bien propre» décrite par Bruner, transmise jusqu'ici par le prof... dans ce cas, la progression didactique ne serait que fort relative.

## Références

La conférence est basée sur les aspects centraux des trois articles suivants :

Bugnard, P.-Ph. :

- (2009). Les tournants de siècle de l'histoire enseignée, jalons d'une tension perpétuelle, in : Aider à mémoriser, dossier des *Cahiers pédagogiques* /474. Paris : CRAP, 14-15.
- (2007). Où en est la didactique de l'histoire en Suisse ? (avec : Léchoth-Moser, D.), in *Historiens & Géographes* /396, Dossier : La didactique de l'histoire 2<sup>e</sup> partie (Bruter, A.; Moniot, H. coord.), 225-233.
- (2009). La didactique de l'histoire. Note de synthèse (Lautier, N.&Allieu-Mary, N.). *Revue française de pédagogie* n° 162, in : L'enseignement de l'histoire au début du XXI<sup>e</sup> siècle. *Les Cahiers pédagogiques* /471. Paris : CRAP & Une magistrale note de synthèse sur la didactique de l'histoire, in : *Le Cartable de Cléo* /9, Lausanne : Antipodes, 208-212.

Bruner, J. (1996). Enseigner le présent, le passé et le possible, in *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Teaching The Present, Past, and Possible, in : *The Culture of Education*. Cambridge US - London : Harvard University Press. Trad.. Bonvin, Y.), Paris : Retz, 115.

Bugnard, P.-Ph. (2001). Rapports, mémentos, manuels... "Et bien, apprenez maintenant!", in *Revue Suisse d'Histoire*, Bâle Schwabe 51<sup>e</sup> année 3.

Bugnard, P.-Ph. (2006). Les savants pédagogues de l'An III et l'émergence de la didactique», leçon d'habilitation en histoire de l'éducation, in : *Instituteurs et institutrices à Fribourg – Deux siècles de formation*. Fribourg : éditions Saint-Paul 2006, 103-122.

Cariou, D. (2005), *Le raisonnement par analogie. Un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Thèse Lille : Atelier national de reproduction des thèses, 407-408.

Déry, Ch. (2008). *Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves de 3<sup>e</sup> cycle primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Montréal : Université du Québec.

Héry, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes : PUR.

Klein, B. (2003). Les finalités de l'enseignement de l'histoire : du Lycée français au Gymnasium hessois, in *Le Cartable de Cléo*3. Lausanne : LEP, 221.

Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.