



## Communication

---

### MISE EN APPLICATION, MISE EN CLASSEURS : ETUDES DE CAS AUTOUR D'UN PLAN D'ETUDE ET DE SES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Université de Genève

Nadine FINK  
[nadine.Fink@unige.ch](mailto:nadine.Fink@unige.ch),

Charles HEIMBERG  
[charles.Heimberg@unige.ch](mailto:charles.Heimberg@unige.ch)

Valérie OPERIOL  
[valerie.Operiol@unige.ch](mailto:valerie.Operiol@unige.ch)



# MISE EN APPLICATION, MISE EN CLASSEURS : ETUDES DE CAS AUTOUR D'UN PLAN D'ETUDE ET DE SES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Nadine FINK, Charles HEIMBERG & Valérie OPERIOL (Université de Genève)

[Nadine.Fink@unige.ch](mailto:Nadine.Fink@unige.ch), [Charles.Heimberg@unige.ch](mailto:Charles.Heimberg@unige.ch), [Valerie.Operiol@unige.ch](mailto:Valerie.Operiol@unige.ch)

Observatoire Histoire et École, Équipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales & Formation des enseignants du secondaire de l'Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève, 40 boulevard du Pont-d'Arve 1211 Genève 4.

## Cinq mots-clés

Histoire scolaire, plan d'études, appropriation conceptuelle, classeurs d'élèves, activités d'apprentissage

## Résumé

Depuis 1999, un nouveau plan d'études d'histoire est en vigueur dans toutes les classes du Cycle d'orientation genevois, pour les trois dernières années de la scolarité obligatoire. Il a pour particularité d'être prioritairement organisé selon le principe de séquences d'enseignement-apprentissage qui associent une thématique factuelle inscrite dans des bornes chronologiques programmées à l'un de sept objectifs d'apprentissage de l'histoire. Ces derniers comprennent à la fois, en amont, la critique des sources, puis des modes de pensée spécifique relevant de la comparaison, de la périodisation ou de la distinction critique de l'histoire et de la mémoire, ou de l'histoire et de ses expressions dans l'espace public, et enfin, en aval, la construction de points de repère. Durant cette période, les enseignants ont fonctionné sans qu'un manuel scolaire ne soit distribué à leurs élèves. En revanche, ils ont disposé de quelque 70 suggestions de séquences élaborées par des pairs qui avaient reçu un mandat dans ce sens pour accompagner l'introduction du nouveau plan d'études.

La recherche en didactique de l'histoire éprouve de grandes difficultés à savoir ce qui se passe réellement dans les classes. Ce constat concerne autant les situations ordinaires que les tentatives d'innovation et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Une exploration du terrain, qui à terme pourrait prendre la forme de visites en classe, peut consister, dans une première étape, à examiner les traces écrites d'un enseignement d'une année consignées dans les classeurs des élèves. Il s'agit d'essayer de comprendre ce qui se passe réellement dans les

classes et quelle histoire est effectivement enseignée et apprise. Nous présentons donc une étude qualitative de quelques classeurs d'élèves de 8<sup>e</sup> année pour examiner les manières dont des enseignants se sont appropriés un plan d'études dont la conception se distingue fortement des programmes usuels. Nous tenons compte en outre des séquences d'enseignement-apprentissage qui ont été mises à la disposition des enseignants, et qui font l'objet d'une analyse spécifique, ainsi que d'entretiens avec les enseignants effectués dans le cadre d'une recherche antérieure.

Dans la mesure où deux des auteurs ont été à la fois coauteurs du plan d'études, coauteurs de certaines suggestions de séquences d'enseignement-apprentissage et formateurs de jeunes enseignants d'histoire appelés à appliquer ce plan d'étude, ils évoqueront spécifiquement cette expérience en l'explicitant et en intégrant quelques observations formatives à la réflexion.

# MISE EN APPLICATION, MISE EN CLASSEURS : ETUDES DE CAS AUTOUR D'UN PLAN D'ETUDE ET DE SES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

La présente communication se trouve au carrefour d'une expérience et d'un projet dans le champ de la transmission scolaire de l'histoire. Nous rendons compte ici d'une première phase exploratoire d'une recherche visant à examiner les pratiques d'enseignement – principalement à travers les traces écrites consignées dans des classeurs d'élèves – dix ans après l'introduction d'un nouveau plan d'étude. Cette première phase précède la construction d'une recherche plus conséquente sur les pratiques effectives d'enseignement, sur le terrain, à l'appui des classeurs d'élèves, mais aussi d'observations de classes, d'entretiens avec des enseignants et avec des élèves et des documents avec lesquels s'effectue l'enseignement. L'enjeu est de mieux connaître et comprendre ce qui se passe réellement dans les classes et quelle histoire est concrètement enseignée et apprise.

## 1. Le contexte

Au cours des quinze dernières années, dans divers contextes nationaux, les réflexions et la recherche sur la didactique de l'histoire se sont développées en s'intéressant, au-delà de la transmission des connaissances factuelles, à la pensée historique scolaire. Trois questions se posent en particulier dans ce champ de la didactique de l'histoire, celles des constructions identitaires, de l'exercice d'une pensée historique problématisée et de la prise en compte des questions socialement vives (Simonneaux & Legardez, 2006 ; *L'enseignement...*, 2008). Elles ont par exemple été examinées pour divers contextes nationaux dans des contributions publiées depuis 2001 par la revue *Le cartable de Clio*.

C'est dans ce contexte qu'a été repensé le plan d'études d'histoire de l'école secondaire obligatoire à Genève (trois années du Cycle d'orientation). Introduit progressivement depuis 1999, Il se fonde sur quatre principes organisateurs déclinés par ordre de priorité :

- des séquences d'apprentissage associant chacune un thème factuel de l'histoire humaine à l'un des objectifs d'apprentissage propres à l'histoire scolaire<sup>1</sup> ;
- des bornes chronologiques dans lesquelles inscrire ces séquences pour chaque degré scolaire ;
- une circulation équilibrée des thématiques à travers les échelles spatiales de l'histoire humaine, du plus local au plus global ;
- une mise en évidence de la pluralité des approches de l'histoire, de ses questionnements et de ses points de vue.

Au-delà de ces formulations générales, le plan d'études contient un commentaire et quelques exemples pour orienter les choix thématiques des enseignants. En outre, les organismes représentatifs des groupes de discipline, en l'occurrence ici la réunion mensuelle des

---

<sup>1</sup> Ces objectifs d'apprentissage reposent sur cinq modes de pensée qui portent respectivement sur l'éclairage du présent par des éléments du passé, sur l'étrangeté du passé dans sa spécificité, sur la complexité des temps et des durées, sur la prise en compte de l'histoire dans les œuvres et les médias et sur la distinction entre l'histoire et la mémoire.

responsables de l'histoire pour chaque école, est aussi censée insuffler des propositions de thèmes en tenant notamment compte de l'actualité.

Lors de son introduction, ce plan d'études a été accompagné par la diffusion de quelques dizaines de suggestions de séquences d'apprentissage pour en concrétiser l'esprit et les contenus possibles. Parallèlement, un manuel scolaire qui était remis jusque-là à tous les élèves a été abandonné, celui de la série *Histoire générale* éditée par la maison Payot, en quatre volumes dans sa dernière version du début des années 1990<sup>2</sup>. Il n'a pas été remplacé, les enseignants ayant majoritairement exprimé le souhait de pouvoir plutôt disposer dans les écoles de plusieurs séries de manuels scolaires différents pour des usages ponctuels.

La présente investigation vise donc à un bilan provisoire, à partir d'une première démarche exploratoire, des effets réels de cette décision institutionnelle. L'intention de ce plan d'études était délibérément novatrice, mais cette affirmation demande à être soumise à une analyse des faits, autant pour les contenus de cette orientation curriculaire formelle que pour les réalisations qu'elle a, ou qu'elle n'a pas, provoquées. Notre questionnement porte ici sur les deux piliers de cette proposition curriculaire, soit autant sur les thématiques historiographiques et leurs diverses approches possibles que sur les questionnements ou les modes de pensée qui marquent spécifiquement le regard que l'histoire porte sur le monde (Martineau, 1999 ; Heimberg, 2002 ; Hassani Idrissi, 2005). Il s'agit donc bien de savoir à quelle pensée historienne, à l'usage éclairé de quels concepts historiens, cet apprentissage de l'histoire donne réellement accès (Heimberg & Opériol, 2001). En d'autres termes, en se référant à une grammaire appropriée de l'histoire scolaire, à quels concepts scientifiques, distincts des concepts spontanés et de la pensée commune, l'apprentissage de l'histoire permet-il aux élèves d'accéder en les mobilisant autour d'une thématique donnée ?

## 2. Du plan d'étude à sa mise en pratique

Aucune étude n'a à ce jour examiné l'effet du nouveau plan d'étude sur les pratiques d'enseignement. Les différentes recherches ayant été effectuées dans d'autres contextes géographiques laissent toutefois supposer des résistances à la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage et la persistance des méthodes traditionnelles d'enseignement.

Des entretiens menés dans le cadre d'une autre recherche (Fink, 2008) montrent la difficulté de certains enseignants à organiser leur travail et celui des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage. Si les uns soulignent l'apport important, en termes à la fois de réflexions pour l'organisation de l'enseignement et de compréhension pour les élèves, les autres témoignent de leur malaise et de leurs difficultés à considérer l'introduction du plan d'étude comme une plus-value pour l'enseignement de l'histoire. Les objectifs d'apprentissage sont surtout vus comme un moyen de nourrir leur réflexion en amont de la construction d'une séquence d'enseignement-apprentissage, comme un « arrière-plan » servant à « prendre de la hauteur ». En revanche, ils ne servent pas de principes organisateurs dans le déroulement de la séquence et ne sont généralement pas explicités aux élèves. Cet état de fait est justifié dans la mesure où les objectifs d'apprentissage sous-tendraient *de facto* l'enseignement. Dès lors, leur présence implicite suffirait, d'autant plus que leur explicitation serait « trop abstraite » ou « très sophistiquée intellectuellement » pour des élèves de cet âge.

---

<sup>2</sup> Ce manuel s'était entre autres révélé problématique quant à son chapitre consacré à la Seconde Guerre mondiale. Après la crise des fonds en déshérence et toutes les polémiques des années 1990 sur l'attitude des autorités suisses à l'égard du national-socialisme, ce chapitre véhiculait une représentation erronée du passé.

Le défi du plan d'étude, compte tenu notamment de sa mise en application sans manuel scolaire, paraît donc délicat à relever. Même lorsque l'intérêt des objectifs d'apprentissage est reconnu, certains enseignants éprouvent des difficultés à les appliquer sérieusement et regrettent de ne pas disposer d'un manuel qui les combinerait avec des contenus *prêts-à-enseigner*.

Voyons alors dans quelle mesure ces premiers constats se confirment ou s'infirment en examinant des classeurs d'élèves.

### **3. Premier regards qualitatifs et critiques sur un lot de classeurs**

Les réflexions qui suivent se fondent sur l'examen de dix-huit classeurs d'élèves de 8<sup>e</sup> année (environ 14 ans), degré scolaire où les différents objectifs d'apprentissage ont dû être en principe mobilisés sur des thèmes inscrits dans la période chronologique qui s'étend de la civilisation médiévale aux prémices de la Révolution française.

Précisons tout d'abord que les constats et les réflexions qui suivent, présentés sans mention de l'identité des enseignants concernés, relèvent d'une volonté de mise à distance critique de l'ensemble de la démarche relative à ce renouvellement de plan d'études. Il ne s'est donc agi en aucune manière de porter le moindre jugement sur ces pratiques d'enseignants, mais bien de les contextualiser et d'interroger par leur intermédiaire les avancées et les limites que la mise en application de ce nouveau plan d'études a effectivement suscitées au sein de l'institution scolaire.

Les classeurs qui ont pu être étudiés nous ont été fournis par des enseignants qui étaient bien sûr volontaires, et a priori intéressés par notre enquête. La majorité d'entre eux se sont formés au métier d'enseignant d'histoire au cours de ces dernières années. Ils ont tous insisté, avec raison, sur le fait que le classeur ne disait pas tout de leur enseignement, qu'il dépendait de l'application de chaque élève. Ils ont souligné surtout que des activités, parfois très longues, n'avaient laissé aucune trace dans les classeurs des élèves.

L'examen de ce lot de classeurs a consisté pour l'essentiel en un dépouillement selon une approche qualitative. Seul un décompte des pages consacrées aux différents thèmes abordés a été réalisé. Il met bien en évidence la pluralité des intérêts et des sensibilités au niveau des enseignants. Mais pour l'essentiel, nous avons surtout examiné des thématiques ou des activités particulières sans nous attacher prioritairement, pour cette première démarche exploratoire, à une vision d'ensemble du classeur.

#### ***3.1 Une pluralité de thématiques***

##### **3.1.1 Un tableau synoptique**

Pour avoir un aperçu du choix des différentes thématiques et de leur importance respective, nous avons procédé à un dénombrement des pages relatives à chaque thème, que nous avons reporté sur un tableau à double entrée, afin de pouvoir établir des comparaisons entre les différents classeurs.

Cette démarche permet certains constats, comme nous le verrons ; mais elle s'accompagne de nombreuses réserves quant à sa pertinence.

En effet, l'unité de mesure de la page est problématique : certaines sont denses, contiennent par exemple un texte de plusieurs dizaines de lignes, alors que d'autres ne sont constituées

que d'un tableau, d'une rapide prise de notes, ou de quelques questions et réponses, où l'on ne peut guère compter parfois plus d'une vingtaine de mots.

Ainsi, ce premier comptage ne donne qu'une vision macroscopique des thèmes traités et il devra être affiné par une observation plus précise, qui prendra en considération le nombre de lignes ou de mots.

En outre, la question se pose de savoir comment délimiter un thème. La traite négrière constitue-t-elle un sujet en soi ou doit-elle être rattachée aux « grandes découvertes » et à leurs conséquences ? Pour éviter ces chevauchements, la solution serait de ne déterminer qu'un nombre restreint de « grands » thèmes. On amalgamerait ainsi voyages de découvertes, conquête de l'Amérique, civilisations précolombiennes, traite négrière et esclavage. Mais ces regroupements plus larges auraient le désavantage cependant de masquer certaines spécificités : la traite occupe deux fois plus de pages que la description des sociétés amérindiennes, les voyages de découvertes presque dix fois plus que la conquête. Pour prendre un autre exemple, dans la société féodale, le château-fort fait l'objet d'un développement beaucoup plus important que la paysannerie, sans parler des villes qui n'apparaissent que chez un seul enseignant.

Nous touchons ici une des questions qui taraudent les enseignants : comment concilier l'axe thématique et l'axe chronologique ? Une analyse de ce problème devra être menée dans la suite de notre recherche.

Par ailleurs, il est difficile de comptabiliser les travaux de groupe, qui pourtant représentent parfois un travail conséquent. En effet, quand ils prennent la forme d'exposé, nous n'en avons pas la trace, ou seulement une feuille de consigne qui nous dit peu du résultat. Pour les recherches faisant l'objet d'un rendu écrit, panneau ou dossier, celui-ci n'existe qu'en un seul exemplaire alors qu'il a pu être réalisé par quatre ou cinq élèves et nous ne pouvons savoir dans quel classeur il se trouve.

Il faut relever encore que l'un des classeurs ne comportait plus les chapitres étudiés dans la première partie de l'année, l'élève, qui voulait alléger son sac, les ayant retirés et rangés ailleurs.

Concernant nos constats, nous relevons que le thème le plus longuement développé est la traite négrière et l'esclavage en Amérique. A cette occasion, les bornes chronologiques ne sont plus respectées, puisque l'on constate une ouverture fréquente sur le XIX<sup>e</sup> siècle états-unien, voire sur le XX<sup>e</sup>, avec la ségrégation des Afro-américains, le Ku-Klux-Klan, puis la lutte pour l'égalité et l'élection d'Obama. Après ce thème, qui occupe une moyenne d'environ 13 pages, vient immédiatement celui des voyages de découvertes, avec 12 pages ; puis suivent quatre sujets d'égale ampleur : la féodalité, le château fort, l'Islam et les Amérindiens, s'étendant chacun sur 6-8 pages.

L'empire byzantin, les royaumes barbares, le monde carolingien et Charlemagne, n'apparaissent que chez un seul enseignant, dont les classeurs reprennent le modèle du manuel, comme nous le verrons plus loin.

Certains thèmes « classiques », présents dans les tables des matières des manuels, n'apparaissent pas du tout dans nos classeurs : notamment Clovis, Louis XIV, les crises de subsistance, la Renaissance, etc.

### **3.1.2. Une fiche par classeur**

Quelles sont les raisons qui peuvent pousser un enseignant à développer davantage un thème qu'un autre ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons réalisé une fiche par

classeur, également sous la forme d'un tableau, mettant cette fois en regard thèmes traités, objectifs d'apprentissage visés et types d'activités menées.

Ce qui manque pour le moment dans notre dénombrement est la prise en considération des échelles spatiales (locale, régionale, nationale et mondiale), sociales, ainsi que des domaines de l'histoire étudiés (histoire politique, économique, sociale, culturelle,...).

Nous pouvons remarquer que les thèmes qui occupent la plus grande place sont ceux à propos desquels un ou plusieurs objectifs d'apprentissage sont clairement mobilisés. Ainsi, la traite négrière fait l'objet d'une comparaison avec le présent, avec la condition afro-américaine des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Autre exemple, la conquête de l'Amérique est traitée en lien avec la question de l'altérité, ou avec celle de la mémoire, lorsque les élèves étudient le 500<sup>e</sup> anniversaire de l'arrivée de Colomb aux Antilles et les controverses mémorielles que celui-ci a provoquées.

D'autre part, il semble que les thèmes les plus développés soient également ceux qui se prêtent aux activités les plus variées, en partie de par leur dimension visuelle, géographique, architecturale ou calligraphique, qui donne lieu à des cartes, plans, schémas, et dessins sur lesquels intervient le crayon de l'élève.

### ***3.2. Deux modes de faire entre lesquels se situent les autres***

Les constats qui suivent concernent deux types de classeurs, deux manières assez différentes de les concevoir. Nous faisons l'hypothèse qu'ils sont aux extrémités du continuum sur lequel se situent les modalités choisies par les enseignants pour que leurs élèves apprennent de l'histoire.

#### **3.2.1. Patchwork de documents de diverses provenances**

Selon la première manière, beaucoup des documents distribués aux élèves sont des photocopies de manuels scolaires. Ce mode de faire pose évidemment le problème de la qualité de ces reproductions, surtout lorsqu'il s'agit de cartes et d'illustrations. Il induit parfois l'utilisation de ces petites activités qui accompagnent un document et s'en tiennent le plus souvent à une dimension de restitution de son contenu.

Dans ce premier cas, les traces des travaux effectués par les élèves sont assez rares. Et celles qui sont proposées s'en tiennent le plus souvent, mais pas toujours, à cette dimension de restitution. Prenons l'exemple d'un texte d'une page A4 sur une légende médiévale. Toutes les questions qui accompagnent ce récit sont courtes et appellent des réponses brèves. Certaines vérifient la compréhension du récit – avoir par exemple compris qu'être abandonné parmi les lépreux, c'est être condamné à mort –, alors que d'autres renvoient à des aspects de la légende qui se retrouvent dans d'autres mythes ou récits littéraires. Toutefois, si l'élève a bien inscrit la bonne réponse à cette question, l'examen de son classeur ne nous dit pas comment, et à partir de quels documents, il a pu répondre correctement et établir de tels liens.

Des fiches de travail assez anciennes, élaborées probablement au cours des années 1970, se retrouvent parfois. Sans doute l'apparente stabilité de leur usage découle-t-il de leur aspect pratique, notamment leur bonne reproductibilité en noir et blanc. Elles constituent ainsi des ressources officieuses qui survivent aux changements de programmes ou de manuels et résistent au temps qui passe. L'une de ces fiches caractéristiques concerne l'abbaye de Saint-Gall : à partir, d'un plan et de l'image d'une maquette, il est demandé aux élèves d'indiquer des activités monastiques, et les lieux qui leur correspondent, en fonction de cinq catégories (spirituelle, intellectuelle, sociale, agricole, artisanale).



Un autre élément est à signaler, relevé d'ailleurs dans la plupart des classeurs, c'est l'absence fréquente de référence quant à l'origine des documents distribués. Par exemple, s'agissant des territoires suisses des XIII<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles, un questionnaire factuel qui se réfère explicitement à un manuel traditionnel (celui de la série Payot) peut tout à fait côtoyer un document intitulé « Douze thèses sur les origines de la Confédération » dont le contenu contredit clairement le précédent, notamment sur le fait que les mouvements d'opposition de cette époque ne s'en prenaient pas aux Habsbourg étrangers, mais à la couche dominante locale. Là encore, le classeur ne nous dit pas si et de quelle manière cette contradiction a éventuellement été mise en évidence dans la classe.

Comme c'est aussi le cas dans d'autres classeurs, le recours explicite aux objectifs d'apprentissage est très peu fréquent. Mais comme nous l'avons vu plus haut, cette présence est parfois implicite ou sous-jacente. Une fiche de travail concerne par exemple « les sources en histoire », à propos d'une situation conflictuelle au Moyen Âge. Elle contient deux images et quatre textes, qui sont tous des sources de l'époque. Les activités des élèves consistent alors à donner un titre à chaque document, à identifier des dates et des auteurs, mais aussi à constater les limites de la validité des informations fournies puisqu'il s'agit d'un point de vue unilatéral, toutes les sources provenant du même camp. Toutefois, la question posée à propos de ce caractère unilatéral est la seule à laquelle l'élève concerné n'a pas répondu.

La construction d'une activité fondée sur des sources nécessitait une conclusion qui n'a apparemment pas pu être trouvée dans un manuel. Dès lors, une page de conclusion a été rédigée de toute pièce. Elle évoque trois catégories de causes au conflit dont il est question, dans les domaines économique, démographique et politique. Elle rend ainsi compte d'une issue considérée comme inéluctable par l'enseignante.

Enfin, l'un des seuls documents qui soit tiré des suggestions de séquences susmentionnées est extrait d'une proposition relative au thème des « Monothéismes et religions du Livre ». Il s'agit d'un tableau à double entrée que les élèves doivent remplir à partir de diverses lectures, avec d'une part les trois monothéismes, d'autre part une série de caractéristiques comme les lieux de culte, les rites, les prophètes, les calendriers, etc.

### **3.2.2. Sur le modèle du manuel**

Selon la seconde manière, la documentation distribuée est créée de toutes pièces, sans recourir à des photocopies de manuels. Dans ce cas, le travail de préparation est apparemment considérable, mais la qualité de reproduction des images et des cartes reste quand même limitée, vu qu'une page est constituée de divers éléments, reproduits à une échelle assez petite.

Les pages du classeur sont traversées par un texte organisateur, qui constitue un véritable fil conducteur. Il donne lieu à des petits espaces de questionnements et d'activités des élèves, parfois restitutifs, parfois plus problématisés, qui demandent par exemple à l'élève si ce qu'il a lu est une source ou un document d'histoire. Des activités plus ludiques sont proposées, comme des mots cachés ou des textes à trous énigmatiques (sur des épices, par exemple).

« Et à Genève ? Et en Suisse ? Et dans le reste du monde ? » Cette formule marque un mouvement d'échelle à partir d'une thématique donnée, conformément à l'un des principes organisateurs du plan d'études. Ici, ce n'est donc pas la succession de thématiques différentes qui rend possible ledit mouvement, mais c'est un effet explicite de zoom, un changement de perspective en cours de séquence consistant à aller voir ce qui se passe ailleurs au même moment que ce qui était étudié jusque-là.

Les contenus de cette reconstruction ne sont pas exempts des clichés et stéréotypes qui sont habituellement présents dans les manuels scolaires : la pyramide féodale est bien présente et le récit des Croisades n'est pas mis à distance. Par contre, des schémas conceptuels sont proposés qui permettent de problématiser la manière dont les sociétés d'hier géraient leurs problèmes collectifs. Pour l'agriculture, l'assolement biennal ou triennal, les défrichements ou quelques progrès de l'outillage permettent de mieux gérer certains problèmes d'alimentation de la population. Pour « les grandes découvertes », des tableaux croisés font également travailler les élèves sur leurs conséquences pour les uns et pour les autres.

Chaque chapitre se termine par une feuille récapitulative où l'élève peut lire ce qu'il doit « avoir absolument retenu jusqu'ici ». Il y trouve des listes de vocabulaire et une série de données qui peuvent être aussi bien factuelles qu'explicatives, par exemple, « avoir compris que les barbares ne sont pas que des brutes sanguinaires » (mais le terme d'« invasion barbare » est quand même utilisé).

Le travail de préparation est ici considérable, même s'il peut bien sûr être réutilisé sur plusieurs années. La grande quantité des documents proposés suggère qu'il s'agit bien là de l'essentiel de ce qui a été proposé aux élèves en cours d'année. Le constat général reste toutefois celui d'une faible explicitation des objectifs d'apprentissage. Les démarches explicatives proposées correspondent pourtant bien à l'un ou l'autre de ces objectifs. Cela dit, les activités d'élèves qui se donnent à voir dans ce matériel demeurent plutôt traditionnelles et visent très prioritairement la compréhension des textes qui sont proposés plutôt que d'autres activités intellectuelles liées aux questionnements spécifiques de l'histoire.

#### **4. En guise de conclusion : des constats et des pistes de travail**

D'une manière générale, les objectifs d'apprentissage décrits dans le plan d'études de référence de la présente étude ne sont pas repris de manière explicite dans ces classeurs. Non seulement aucun d'entre eux n'est organisé dans son classement même en fonction de ce premier principe organisateur du plan d'études, ce qui était pourtant l'une des hypothèses possibles quant aux pratiques qui étaient envisagées lors de la mise en application du plan d'études, mais les activités qu'ils inspirent effectivement sont le plus souvent présentées sans s'y référer. Ainsi, si l'enseignement-apprentissage de l'histoire qui transparait ici semble partiellement inscrit dans certains de ces modes de pensée propres à la discipline, cela se fait très rarement de manière explicite. C'est là un premier constat qui est encore renforcé par la discrétion de la présence dans ces classeurs des suggestions de séquences qui ont accompagné l'entrée en vigueur du nouveau plan d'études. Il confirme ce qui avait déjà été mis en évidence dans des entretiens réalisés avec des enseignants.

En revanche, l'examen de ces classeurs donne à voir le travail considérable qui est en général effectué par les enseignants pour créer des séquences originales, fondées parfois sur un récit, assez personnel dans sa construction, des événements et des questions qu'ils posent. C'est alors plutôt au niveau de ces diverses constructions didactiques que transparaissent des questionnements ou une dimension critique qui sont ceux des objectifs d'apprentissage ou qui relèvent plus généralement de la pluralité des points de vue possibles en histoire.

Les premiers constats de cette démarche exploratoire paraissent donc contrastés. Un potentiel d'ouverture vers une histoire plus problématisée et posant de vraies questions au présent cohabite avec la persistance d'un habitus en matière d'organisation des séquences d'apprentissage et du travail concret des élèves. On retrouve là des coutumes didactiques déjà bien mises en évidence par les travaux de Nicole Lautier (1997) comme l'explication causale

(des causes produisent des effets que l'histoire examine), la nécessité de maîtriser des connaissances de base avant de raisonner sur l'histoire ou la mention d'un manque de temps disponible rendant certaines simplifications inévitables. En outre, c'est l'idée d'un enseignement renouvelé qui ne dépendrait pas de la logique traditionnelle des manuels qui pose ici problème. En effet, il peut arriver que le manuel ayant été évacué par la porte principale, réapparaisse assez largement par la fenêtre. La présence en classe de séries de manuels pour des usages ponctuels l'explique en partie. Les deux modes caractéristiques que nous avons mis en évidence interrogent d'ailleurs la question des manuels, le premier en utilisant des extraits photocopiés, le second en construisant de véritables extraits d'un manuel original, mais qui reste marqué par certaines caractéristiques traditionnelles des manuels et du type de récits qu'ils proposent. Cela étant, dans le premier mode de faire, la diversité des ressources utilisées par l'enseignant est à souligner. En outre, la prégnance d'un récit unique et fermé qui est propre aux manuels d'histoire scolaire francophones semble bien faire obstacle à la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage et à la mobilisation d'une pensée historique.

Comment, c'est-à-dire avec quelles consignes prescriptives (plans d'études, etc.) et avec quel type de ressources pédagogiques, des pratiques innovantes, et rigoureuses sur le plan épistémologique, en matière d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire pourraient-elles donc être encouragées ? Qu'est-ce qui a manqué pour ce faire dans le contexte de l'expérience genevoise de ces dix dernières années ? Pour pouvoir l'établir, des analyses ultérieures sont encore nécessaires pour nuancer le cas échéant nos constats, et éventuellement les confirmer. Elles le sont d'autant plus que nos interlocuteurs ont insisté lourdement, et à juste titre, sur les limites des informations qui nous sont fournies par des contenus de classeurs d'élèves. Cela nous pousse ainsi à examiner de manière plus approfondie les données épistémologiques et historiographiques à expliciter et à insérer concrètement dans ces propositions. Mais cela nous invite aussi à réfléchir aux éléments constitutifs d'un éventuel « manuel » proposant des ressources pédagogiques innovantes pour aider les enseignants à développer des propositions d'apprentissage qui fassent vraiment construire de l'histoire et qui éduquent à la problématique du monde.

## Références bibliographiques

- Le Cartable de Clio* (2001-2009). Le Mont-sur-Lausanne : LEP (n°1-7) & Lausanne : Antipodes (n°8-9).
- De Cock, L. & Piccard, E. (Ed.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.
- Fink, N. (2008). *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse*. Genève : thèse de l'Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- L'Enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie* (2008). Actes du Colloque du SNES & du CVUH des 14 et 15 mars 2008. Paris : Adapt Éditions.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Heimberg, C. (2008). Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage. In Brossard, M. et Fijalkow, J. (Ed.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, pp. 199-216.

- Heimberg, C. & Opériol, V. (2001). « Comment s'approprier un regard "historien" sur le monde ? Quelques exemples d'activités de nature socio-constructiviste ». In *Actes du colloque Constructivismes : usages et perspectives en éducation*. Genève : Service de la recherche en éducation, vol. II sur CD-Rom, pp. 281-290.
- Hassani Idrissi M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Hodel, J. & Ziegler, B. (Ed.) (2009). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung « geschichtsdidaktik empirisch 07*. Berne : HEP Verlag.
- Alain Legardez & Laurence Simonneaux (Ed.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions socialement vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Le Septentrion.
- Lautier, N. & Allieu Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*. Lyon : INRP, n°162, janvier-février 2008, 95-131.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Paris & Montréal : L'Harmattan.
- Plan d'études Histoire et d'éducation citoyenne* (2001). Genève : Département de l'instruction publique, document disponible sur le site <[www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/observatoirehistoireetecole/Programmes/plandetudes.pdf](http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/observatoirehistoireetecole/Programmes/plandetudes.pdf)>.
- Tutiaux-Guillon, N. (Ed.) (2009). *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation, Éducation comparée. Raisons - Comparaisons - Éducatives*. Paris : L'Harmattan.