

## **Ressources didactiques, Plan d'études romand et grammaire du questionnement de l'histoire scolaire. Quels enjeux et quels besoins ?**

*Dans les cantons suisses romands, le choix des manuels scolaires d'histoire s'est toujours fait jusque-là à l'échelle cantonale, par un manuel unique distribué à tous les élèves d'une même volée. Au Cycle d'orientation du canton de Genève, aucun manuel n'est plus distribué aux élèves depuis une quinzaine d'années. En revanche, des suggestions de séquences ont été élaborées et mises à disposition par des enseignants, en relation avec le plan d'études entré en vigueur entre 1999 et 2001. Avec l'introduction en cours du nouveau Plan d'études romand, il est désormais question de fournir des ressources didactiques communes à tous les cantons, pour toutes les classes concernées. Ce qui suscite beaucoup d'interrogations sur leur nature et sur leurs contenus.*

*Ce séminaire scientifique se propose d'une part d'établir un bilan critique de cette quinzaine d'années sans manuel scolaire obligatoire, notamment à partir des pratiques de formation initiale et continue des enseignants. Il entend d'autre part s'inscrire dans une perspective comparatiste en s'intéressant aux expériences d'autres régions linguistiques de la Suisse, mais aussi d'autres pays, ainsi que d'autres domaines de la transmission de l'histoire comme les musées. Ce séminaire est centré sur l'enseignement secondaire I, en fin de scolarité obligatoire. Mais son questionnement général concerne aussi, de fait, le primaire et le secondaire post-obligatoire.*

Cette première journée de discussion et de débat du lundi 17 septembre 2012 a donc proposé de faire un état des lieux comparatif des différentes situations que connaissent la France, l'Italie et la Suisse face à la question des ressources didactiques.

Au fil de cette démarche de réflexion sur les ressources didactiques et la mise en texte du passé, la question se pose du contexte dans lequel construire un récit historique et des choix qu'il implique. En faisant référence aux Journées Pierre-Guibbert<sup>1</sup>, consacrées aux manuels scolaires et organisées régulièrement à l'IUFM de Montpellier, Charles Heimberg a explicité divers usages possibles de manuels pour l'enseignement de l'histoire. Il a présenté une comparaison de trois manuels<sup>2</sup> : l'un qui peut faire obstacle à l'apprentissage ; un autre qui propose un travail pédagogique et une réflexion sur les modalités d'apprentissage, mais dont le contenu s'inscrit dans un eurocentrisme exacerbé ; et un ultime proposant une histoire non identitaire et ouverte sur le monde avec la mise en place d'ateliers et d'activités historiennes.

Entre récits et tableaux, différents modes possibles de narration du passé ont donc été évoqués en se demandant lesquels sont les plus pertinents pour faire en sorte que l'histoire scolaire contribue à forger un regard lucide et responsable sur le monde à partir d'une intelligibilité du passé et du présent. Les deux intervenants de cette première journée, Laurence de Cock et Antonio Brusa, nous ont fait part de leur pratique du manuel scolaire d'histoire, respectivement en France et en Italie. À partir des écueils, expériences et bilans partagés par ces intervenants, il importe de s'interroger sur les avantages et les inconvénients d'un enseignement sans manuel imposé, mais surtout sur la nature et les contenus de ressources didactiques qui pourraient être utiles à l'enseignement de l'histoire.

---

<sup>1</sup> Journée Pierre-Guibbert 2006 - *Les manuels et les savoirs : création, traduction, trahison ?* - Université et IUFM de Montpellier, 17 mai 2006. Voir diverses contributions à ces journées annuelles sur le site [http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/recherche/cedrhe/modele/index.php?f=journee\\_p\\_guibbert](http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/recherche/cedrhe/modele/index.php?f=journee_p_guibbert), consulté en décembre 2012.

<sup>2</sup> Charles Heimberg, *Les manuels d'histoire sont-ils des obstacles ou des leviers pour l'apprentissage de la pensée historique ?*, communication au colloque susmentionné et disponible sur le site indiqué précédemment.

## Partie 1 : Une perspective comparatiste

### I. L'enseignement de l'Histoire en France

Enseignante dans un lycée à Nanterre, et à l'Université Paris 7, intervenant sur toute une série de débats autour de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en France, animatrice du site *Aggiornamento histoire-géographie*<sup>3</sup>, engagée dans une recherche sur les récits nationaux des élèves et dans la rédaction de chapitres de manuels, Laurence de Cock a brossé un bref tableau de la question des manuels d'histoire dans le contexte français.

Le cadre de l'enseignement de l'histoire en France est soumis à un enjeu politique très fort : il est étroitement lié à la nation et à la fabrication d'une identité. Cette imbrication entre identité et enseignement est telle que certains vont même jusqu'à s'ériger en gardiens de la nation et de l'enseignement, afin de contrôler l'orientation donnée à la formation de la jeunesse. En 2005, par exemple, Barbara Lefebvre, dans *Elèves sous influence*<sup>4</sup>, dénonce un certain formatage antimondialiste et anti-américaniste des élèves par des enseignants prétendument « gauchistes », tandis qu'un collectif de la gauche radicale accuse de son côté les programmes d'enseignement de former des suppôts du néolibéralisme. Il apparaît alors évident que le fait que l'on puisse faire dire tout et son contraire au manuel l'établit en objet hybride qu'il est impossible de faire entrer dans un quelconque courant. Le manuel, reflet du programme d'enseignement, devient alors un véritable objet de consensus et de coprésence.

Le programme national, élaboré par une commission d'universitaires, d'inspecteurs, et d'enseignants du secondaire, est véritablement ancré sur des contenus (l'aspect primordial étant ce qui va être enseigné) et non sur une réflexion épistémologique. Ce programme fait l'objet de différentes transpositions dans les manuels qui sont ensuite soumis à la « consultation » des enseignants, selon un semblant de démocratie. Plusieurs contingences sont à prendre en compte lorsqu'il est demandé à un enseignant de rédiger une page de manuel. En plus des instructions officielles, du modèle de cours à ne pas bousculer pour ne pas heurter les habitudes de certains enseignants, le but est également de vendre son chapitre, tout en évitant la censure des éditeurs. Toutefois, loin de la simplification, une vraie stratégie de recherche est employée, même si ses résultats sont souvent soumis à un « arbitrage négatif ». Si le gouvernement n'a aucun pouvoir sur le manuel, le choix des enseignants rédacteurs, agrégés ou certifiés, lui confère une certaine légitimité et autorité, et la culture de l'indépendance des éditeurs complexifie encore la logique qui préexiste à l'élaboration d'un manuel. Reflet de ces différentes logiques, le manuel répercute alors une image de la période pendant laquelle il a été élaboré.

Classique des mémoires scolaires françaises, le manuel Malet & Isaac<sup>5</sup>, qui a perduré jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, témoigne de la prédominance d'un récit historique composé d'éléments subjectifs, objectifs, et de marqueurs de temps. Construite comme un manuel de lecture, la trame du récit porte les affects d'une certaine interprétation du passé. Dès les années 1970, Hachette maintient dans son manuel le caractère subjectif du récit, désormais composé de grands paragraphes, mais l'on constate la disparition des marqueurs affectifs et temporels du récit historique.

<sup>3</sup> <http://aggiornamento.hypotheses.org> : « Aggiornamento histoire-géographie, Réflexions et propositions pour un renouvellement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie du primaire à l'université ».

<sup>4</sup> LEFEBVRE (Barbara), BONNIVARD (Ève), *Elèves sous influence*, Paris, Louis Audibert Éditions, 2005.

<sup>5</sup> MALET & ISAAC : collection de manuels historiques français de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (par Albert Malet et Jules Isaac).

L'iconographie d'illustration apparaît dans le Nathan de 1978 accompagné d'un récit plus dense et d'images légendées : la légende commente l'image, l'image commente le texte, l'image commente sa légende<sup>6</sup>. Cette même trame de récit perdure jusqu'en 1991 avec l'introduction de doubles pages, images à gauche et récit à droite.

Enfin, vers les années 1995, le programme met l'accent sur le « tout document » : c'est le règne de la méthode inductive. Chaque document est ainsi questionné et amène les élèves à faire leur propre récit. En l'absence d'un cours systématique, c'est la proposition didactique des enseignants qui amène les élèves à une démarche inductive. Symboles forts de la mainmise de la généralisation dans les manuels, les pages d'« études » ou d'« entrées de cas » au lycée introduisent le sujet sous l'égide d'un exemple particulier, rapidement transformé par la suite en généralité.

Aujourd'hui, dans les manuels d'histoire français, la tendance est à des récits diffractés, où règne la polyphonie. Tout d'abord, la double page d'introduction met en scène une ouverture spectaculaire pour une entrée dans le sujet posant une fausse problématique. Avant l'observation de la partie consacrée aux cartes et questionnements, une page d'étude intitulée « découvrir », composée de textes brefs et de quelques images, traite d'un exemple particulier. Et enfin, un récit de cours écrit par l'enseignant, mis en paragraphe et exposant les points forts des faits à retenir, sans aucune interrogation critique, généralise le sujet

Pour conclure, selon Laurence De Cock, dans cette vaste problématique qu'est la question du choix du manuel, le premier écueil va être celui de devoir déterminer le destinataire des ouvrages : les enseignants ou les élèves ? Se détourner du schéma traditionnel d'un manuel avec un contenu développé pour les enseignants, afin d'aboutir à un manuel centré sur les activités pour les élèves, semblerait nécessaire.

Véritable interface entre politique et didactique, le manuel d'histoire en France est constamment sous surveillance, par exemple pour contrôler et prévenir tout risque ou toute marque d'antisémitisme ou de racisme. De ce fait, cette manière de compenser un parti pris en lui jouxtant le parti pris inverse, en juxtaposant les discours et les supports, ne fait malheureusement pas du manuel un objet de débat. Pourtant, loin de devenir un réceptacle de tous les points de vues divers et variés, mais sans pour autant imposer un avis, le manuel ne peut se contenter d'être une juxtaposition de faits sans commentaire critique. Une véritable réflexion sur le sujet d'histoire proposé devrait donc s'imposer.

## II. Le manuel en Italie

Historien et didacticien, Antonio Brusa est un auteur de manuels et de jeux pédagogiques qui sont de vrais jeux d'histoire. Tout en partageant avec Charles Heimberg son intérêt pour les lieux de mémoires et les musées, il met en parallèle les choix, explicites ou non, qui sont faits dans le cadre scolaire pour enseigner l'histoire et les choix qui sont adoptés pour élaborer un musée. Directeur d'une revue de didactique de l'histoire *Mundus*<sup>7</sup>, dont le dernier numéro déconstruit les stéréotypes savants du Moyen âge, il nous propose ici d'explorer la situation italienne.

La question du manuel se pose en Italie à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans une « période initiale » : c'est là que l'on assiste à la naissance du programme d'histoire, c'est-à-dire au progressif remplacement des programmes régionaux par des programmes nationaux, inspirés du modèle français, qui privilégient la généalogie de la nation et les grands événements politiques et

---

<sup>6</sup> Selon une formule d'Henri Moniot.

<sup>7</sup> BRUSA (Antonio), CAJANI (Luigi), CAVALLI (Alessandro), *Mundus. Rivista di didattica della storia*, Palerme, Palumbo editore, depuis 2008.

culturels. Se transmet alors un récit fondamental, de base, une « vulgate » de l'histoire européenne sur laquelle on insère des événements relatifs à l'histoire de l'Italie. Cette période est également celle de la création par l'Italie d'un Panthéon constitué de « héros de la nation » et de l'affirmation d'une « méthode normale d'enseignement ». Celle-ci se manifeste par une définition de l'action d'enseignement réduite à l'explication du manuel par l'enseignant, par une définition de l'histoire comme une matière orale qui se transmet au travers de l'écrit et, enfin, par l'introduction d'un manuel structuré chronologiquement.

L'adoption d'un tel manuel, désormais considéré comme un livre public, est à l'origine d'une situation contrastée qui oppose les principes de liberté et de transparence de l'enseignement, ainsi que le contrôle démocratique, au danger de la censure. Ces premiers manuels publics peuvent être divisés en deux catégories. Si le manuel pour le primaire, appelé « sussidario », est composé d'anecdotes et de petites biographies, celui destiné au secondaire comprend des récits événementiels écrits par et pour les enseignants, des pages de lectures de documents et quelques photographies.

Suivant le cours de l'histoire, la réinterprétation du récit est un phénomène constant dans l'histoire des manuels italiens. Ainsi, durant la période fasciste, trois chapitres consacrés aux différentes phases du fascisme ont été ajoutés et mis à jours jusqu'en 1942. Placés sous le contrôle de la censure, les récits restent très événementiels pour le secondaire 2. Chef d'œuvre de narration idéologique du passé, le manuel de *Maneresi*<sup>8</sup> est certainement le plus célèbre : il devient même démocratique avec la « défascisation » des manuels en 1945.

Les années 1950/1960 donnent lieu à de nouvelles réinterprétations du récit lors de la division de l'Italie en deux pôles catholique et communiste : le manuel devient alors profondément idéologique.

Ce n'est qu'en 1963, avec la réforme du collège, que l'on observe une évolution du récit de base dans les manuels, avec l'étude de nouvelles figures du peuple de l'histoire médiévale, comme celle du paysan Bodo<sup>9</sup>, l'insertion de documents dans la narration ou d'illustrations en couleur et une mise en page modifiée, rendant l'ensemble plus accessible.

Dès les années 1960/1970, une fracture se profile entre enseignants novateurs et traditionnels, ces derniers se trouvant soudain confrontés à un enseignement « extra-institutionnel ». Cet enseignement moderne utilise une nouvelle méthode fondée sur la recherche ; tout en rejetant le manuel classique, il fait disparaître les héros et s'appuie sur des sources orales et des textes historiographiques.

La mutation de l'école des années 1980-1990, née d'une volonté de faire évoluer l'enseignement de l'histoire, permet à la dimension didactique de se développer avec des ateliers et des études de document, ainsi qu'à « l'histoire d'en bas » d'apparaître dans les programmes. Le gonflement du manuel est accompagné d'un émiettement du texte, interrompu par des dessins, illustrations, schémas et frises chronologiques. Ce dernier est également complété par les premiers supports digitaux (CDrom) et par des *Guides pour le maître*.

Si, auparavant, l'utilisation par les enseignants d'un manuel, auquel ils étaient généralement fidèles, s'inscrivait dans un temps long, parfois pour toute une carrière, aujourd'hui, son emploi se limite à un temps beaucoup plus court. Le choix du manuel devient alors un choix professionnel primordial.

---

<sup>8</sup> MANARESI (Alfonso), *Victoria. Corso di storia per le scuole di avviamento professionale*, Bologne, Poseidonia, 1932.

<sup>9</sup> Voir par exemple DI TONDO (Franco), GUADAGNI (Giorgio), *La storia e i suoi problemi*, Turin, Loescher, 1970.

Face à ces choix, à l'heure actuelle, le principal problème soulevé par Antonio Brusa à propos de la situation italienne est celui de la concentration éditoriale : afin de conquérir le marché, les cinq maisons d'édition dominantes l'envahissent d'une foule de manuels en apparence diversifiés, mais au récit de base similaire. Ainsi peut-on trouver des manuels qui ne diffèrent pas sur le fond, mais dont la forme suggère une apparence de diversité : images ou non, jeux ou non, présentation, format, couleurs...etc. Cette concurrence exacerbée donne lieu à une saturation du marché en manuels, qui a pour effet de diminuer davantage encore la visibilité de certains.

En outre, chaque manuel est rattaché à un site internet, qui propose une quantité impressionnante de documents, iconographiques, textuels ou historiographiques, sites généralement gérés par les éditeurs et non examinés ou contrôlés par des historiens ou des didacticiens. Si les historiens sont encore sollicités pour écrire les manuels, leur responsabilité reste très partielle, et la mesure de leur intervention peut être mesurée à 1/9<sup>e</sup> de la masse totale du manuel. La contribution de l'historien au manuel se réduit donc sans cesse, faisant du manuel un objet hypertexte. Ce phénomène est encore accru par les discussions politiques actuelles sur la double nature du manuel : en grande partie sur la toile et en petite partie sur papier, ce qui donnerait ainsi une plus grande liberté à l'élève dans le choix de son matériel.

Pour Antonio Brusa, la situation devient de plus en plus préoccupante lorsqu'on observe cette production continue de matériel sur internet sans aucun contrôle : les stéréotypes sur le Moyen âge circulent par exemple beaucoup plus massivement qu'avant, et l'on reviendrait à une forme de production du savoir directement façonnée par le professeur lui-même. Cette tendance à la production autonome de ressources engendre des exemples alarmants, comme celui du manuel autoproduit anonymement au Lycée Mattei de Bologne, dans lequel on retrouve l'essentiel des stéréotypes et des idées reçues sur le Moyen âge.

Dans ce contexte, *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*<sup>10</sup>, de Brusa, Guarracino, et De Bernardi, s'inscrit dans une tentative de renouvellement du manuel tant au niveau du texte et du récit qu'au niveau de la didactique, ainsi qu'à celui des structures.

Tout en restant chronologique, le récit est d'une grande lisibilité : il ne se construit pas au détriment de l'histoire, mais en questionnant des problématiques et des thèmes sociaux, politiques et culturels. Il dépasse la structure linéaire d'un manuel classique, avec un début et une fin, pour intégrer une structure à trois niveaux comportant un « récit de base », où il va s'agir pour l'élève d'analyser, de connecter et de synthétiser les informations, et sur lequel l'enseignant peut effectuer des zooms, ou « approfondissements », afin de connecter le macro au micro. Le dernier niveau est celui de l'« atelier », où l'élève s'exerce à travailler avec une autonomie progressive sur des dossiers documentaires. Dans ces ateliers, l'élève apprend à choisir les documents pertinents pour sa recherche, à les interroger lui-même (en ne se contentant pas de répondre aux questions de l'enseignant), à évaluer la crédibilité de la documentation et enfin à donner un sens à ces connaissances par l'écriture. Tout l'intérêt de l'atelier réside dans le fait de ne pas donner le contenu directement aux élèves. Sans que ces derniers se bornent à répondre à des questions posées, ils doivent proposer eux-mêmes une question pertinente sur la source. Le corpus proposé aux élèves est donc limité à des documents homogènes, accessibles à la compréhension, afin que ceux-ci puissent travailler en autonomie. En effet, dès la mise en présence d'un corpus de documents hétérogènes (une source, une archive, un document d'historien, par exemple), les élèves seront toujours dépendants du travail de l'enseignant, qui devra multiplier les questionnaires. Donner aux élèves la possibilité de poser une question pertinente sur le document leur permet d'extraire eux-mêmes une forme de connaissance.

---

<sup>10</sup> BRUSA (Antonio), GUARRACINO (Scipione), DE BERNARDI (Alberto), *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*, Turin, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 2004-2005.

En résumé, le manuel est un objet de culture à aménager, dans lequel l'histoire institutionnelle d'une nation est sédimentée. La multiplication des producteurs de manuel (historiens, enseignants, informaticiens, éditeurs, etc.) complexifie encore le système de relations dans lequel se trouve imbriqué le manuel, entre investisseurs (les enseignants) et utilisateurs (les élèves). Objet écrit pour être utilisé, le manuel est donc déterminé à la fois par cette utilisation, mais également par des lois, un marché éditorial, un marketing exacerbé, des habitudes professionnelles et des manières différentes de concevoir l'histoire.

Du reste, paradoxalement à l'aspect figé du manuel, c'est le changement qui le côtoie le plus : les publics changent, les producteurs changent, les utilisateurs changent, etc., exigeant ainsi une attention constante et l'établissement d'une culture pour gérer cet objet complexe qu'est le manuel et ses changements. Pour Antonio Brusa, la question est donc de déterminer avec quelle culture nous pouvons gérer cet objet complexe.

Pour conclure cette première approche comparative, il nous paraît nécessaire d'apporter quelques pistes de réflexions critiques quant à la question du manuel.

Ce dernier fait valoir un temps très présent, c'est-à-dire qu'il donne à voir un discours proprement scolaire sur le temps contemporain. Des innovations thématique peuvent apparaître ci ou là, mais sans parvenir à changer les principes organisationnels du manuel : l'introduction ponctuelle de doubles pages spécifiques interrogeant les thématiques du genre et des femmes en est un parfait exemple.

En outre, l'autre problématique de la mise en place d'un éventuel manuel unique questionne sa propension à présenter des interprétations comme des réalités tout en ne les remettant pas en question. L'exemple de la consécration de l'école de Péronne dans les manuels comme une vérité sur la question de la culture de guerre lors de la Première Guerre Mondiale n'en est que plus éloquent. Devenant ainsi des réceptacles rapides à tout ce qu'il y aurait de nouveau, mais surtout de dominant, les moyens d'enseignements en viennent ainsi à prêter une attention toute particulière aux effets de mode.

D'autre part, si le manuel peut être accompagné de ressources internet et multimédia, deux écueils sont mis en évidence par nos intervenants. Premièrement celui de l'avalanche de documents déversés sur internet par des informaticiens sans aucun contrôle d'historiens, et en second lieu le fait que les ressources d'internet se présentent comme un regroupement de moyens d'enseignement obsolètes (textes à trous, QCM, etc.).

Enfin, la question de l'intérêt pour une ou des ressources didactiques pose la question de la tendance à la marchandisation de l'école. L'emploi d'un vocabulaire du néolibéralisme dans l'école et l'entrée des ressources numériques en classe interrogent le concept d'égalité d'accès au savoir et celui de service public par contraste avec la marchandisation de la ressource didactique.

Plusieurs logiques préexistent au manuel. Cependant, il ne s'agit pas seulement de savoir s'il est bon ou mauvais, mais de prêter attention à la connaissance de l'objet : quelle marge de manœuvre reste-t-il alors aux historiens et aux enseignants face au manuel ? Ne serait-ce pas à l'enseignant de critiquer le récit consensuel du manuel ? Autant de questions auxquelles il s'agirait d'apporter encore des réponses.

## **Partie 2 : La situation du secondaire I en Suisse romande et à Genève en lien avec le Plan d'études romand**

Si l'objectif de ce séminaire est de proposer une démarche comparative entre deux situations : l'Italie et la France, en ce qui concerne les ressources didactiques et l'élaboration de programmes éducatifs, il s'agit également et avant tout de proposer une réflexion scientifique qui fasse le point sur la situation vécue en Suisse, et en particulier à Genève. Ainsi, depuis plus de quinze ans, les élèves du Cycle d'orientation du canton de Genève ne reçoivent plus aucun manuel d'histoire, ce qui rend très utile l'élaboration de séquences par les enseignants.

Ces séquences se doivent de répondre à plusieurs caractéristiques qui, outre leur compatibilité avec le Plan d'étude romand, leur fassent notamment prendre en compte la question essentielle de l'élémentation des savoirs. Ce projet des révolutionnaires français (et plus particulièrement de Lakanal et Condorcet) devait mettre en pratique le principe du droit de tous à l'instruction primaire ; loin d'abrégé et de disséquer les savoirs, il s'agissait de les déconstruire en noyaux porteurs d'un potentiel de développement cognitif susceptible de rendre le passé compréhensible et accessible. Ramenant ce concept au cœur de la réflexion didactique avec *La Saveur des Savoirs*<sup>11</sup>, Jean-Pierre Astolfi développe une réflexion sur la nécessité de concrétiser cette élémentation dans chaque discipline. Plus généralement, on peut donc dire qu'en histoire, il va s'agir de déterminer comment élémenter les savoirs pour faire comprendre aux élèves le regard spécifique que l'histoire porte sur les sociétés

Pour ce faire, la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire propose une liste de composantes des contenus du regard historien sur le monde. Conçue dans cette logique, l'histoire qui s'enseigne à Genève est une suite d'associations entre un aspect conceptuel, un ou deux éléments de la grammaire de l'histoire (ou un objectif d'apprentissage), et une thématique historique. En faisant le lien entre, d'une part, les références de la grammaire de l'histoire, sous l'angle des objectifs d'apprentissage de l'ancien plan d'études du Cycle d'orientation et des contenus du nouveau Plan d'étude romand en vigueur depuis deux ans en Suisse romande, et d'autre part les thématiques du passé, les séquences présentées ci-après sont connectées à la réalité du terrain. Réalisées par des étudiants, pointées en situation de formation comme des exemples intéressants, et non pas comme des modèles, ces séquences nourrissent notre réflexion. Elles illustrent précisément la recherche collective des associations les plus pertinentes entre composantes de la grammaire et thématiques de l'histoire<sup>12</sup>.

### **I. Les procès d'animaux, l'étrangeté du passé et la comparaison**

Ainsi, la séquence intitulée « *Bêtes et hommes dans le monde médiéval : le cas des procès d'animaux* »<sup>13</sup> interroge les thèmes de la comparaison, de l'étrangeté du passé et de l'altérité. Tout en questionnant le concept de normalité, c'est une séquence qui opère un va et vient entre le présent et le passé, permettant ainsi de ne pas en rester à une constatation de l'étrangeté d'un passé, mis à distance et éloigné de toute compréhension. En visant à redonner de l'intelligibilité à l'étrangeté du passé et en incitant « à réfléchir à l'évolution du statut de

<sup>11</sup> ASTOLFI (Jean-Pierre), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008.

<sup>12</sup> Les séquences citées ci-dessous sont disponibles sur le site de l'Équipe de recherche en didactique de l'histoire et de la citoyenneté (ÉDHICE) : <http://www.unige.ch/fapse/edhice/sequencesressources/sequences.html> (mise en ligne prévue pour début 2013).

<sup>13</sup> Réalisée par Vincent Zuberbuhler.

*l'animal dans la longue durée* », cette séquence illustre l'adéquation entre une problématique historique, dont on analyse les modes de résolution présents et passés, et la grammaire de l'histoire.

Démarche plus qu'intéressante dans cette séquence, il va s'agir de laisser les élèves projeter leur « grille de lecture » actuelle sur un élément étrange du passé et tenter de la déconstruire par la suite, en interrogeant la norme et le statut juridique de l'animal dans la longue durée ; mais aussi de donner à voir l'étrangeté d'initiatives actuelles, comme par exemple le projet d'instauration d'un avocat pour les animaux. De ce fait, le but affirmé de cette séquence va être de « *dénaturaliser* » un rapport à l'animal conçu comme essentiellement « étranger à l'humain » en dévoilant la dimension historiquement construite »<sup>14</sup>, c'est-à-dire de mettre en pratique la comparaison et l'étrangeté du passé/présent.

Grace à leur aspect ludique, les deux éléments déclencheurs iconographiques, qui présentent un cas de procès d'animaux et d'exécution de sentence, ont pour objectif de mobiliser l'intérêt des élèves, de les motiver et de les interpeller en faisant émerger le côté « étrange », bizarre de ces démarches. Les élèves entrent ainsi dans la séquence de manière intéressée. Les deux textes d'historiens qui décrivent les procès d'animaux et sont présentés aux élèves outrepassent les lignes chronologiques strictes afin d'avoir une vision sur la longue durée de ces pratiques et surtout de montrer que, loin d'être marginales et anecdotiques, elles se sont prolongées au travers des siècles et se sont ancrées dans la durée.

Ce soutien de la comparaison se poursuit avec la description du supplice de la *Truie de Falaise*<sup>15</sup>, « *source incontournable pour étudier le supplice de l'animal et constater sa dimension anthropologique. Elle permet ensuite de faire le lien avec l'article Notre cousin le cochon* »<sup>16</sup>. En effet, ce dernier article questionnant l'implication juridique des animaux, en lien avec l'initiative d'instauration au niveau fédéral d'un avocat pour les animaux, permet de susciter une mise en perspective diachronique (XIII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles) pour interroger aussi bien le présent que ladite étrangeté du passé.

L'enchaînement de la séquence, dans un mouvement d'interrogation du caractère construit de certaines valeurs, permet aux élèves de ne pas en rester à un passé qu'ils n'arrivent pas à comprendre, mais de réinterroger ce passé en fonction du présent. Le danger du relativisme est ainsi écarté de cette séquence par une réinterrogation constante de la norme.

Activités au cœur de la pensée historique, la comparaison et l'interrogation de l'étrangeté du passé trouvent ici une adéquation pertinente avec le thème des procès d'animaux.

## **II. La mise en nourrice, les échelles de société et la périodisation**

La question de « *La mise en nourrice sous l'Ancien Régime* »<sup>17</sup> permet elle aussi de proposer une association entre une thématique historique et des objectifs d'apprentissage comme la périodisation et la compréhension des échelles sociétales.

Sans éclairer tous les aspects de la grammaire de l'histoire, cette séquence est un moyen pour l'enseignant d'aborder les échelles de société, et donc d'interroger le passé du bas vers le haut, en donnant la parole à des acteurs qui n'apparaissent pas forcément dans les recherches habituelles. Ainsi, les nombreuses représentations iconographiques de cette séquence

---

<sup>14</sup> Vincent Zuberbuhler

<sup>15</sup> PASTOUREAU (Michel), *Les animaux célèbres*, Paris, Arléa, 2008 (2001). Le supplice de cet animal, en 1386 à Falaise en Normandie, est l'un plus documenté.

<sup>16</sup> Vincent Zuberbuhler

<sup>17</sup> Séquence réalisée par Catherine Hieu-Verdonnet

permettent une différenciation de trois types de nourrices (par l'habillement, l'environnement, la coiffe de l'enfant et de la nourrice) et amènent les élèves à constater la diffusion de cette pratique dans toutes les classes de la société : nobles, bourgeoises et populaires. Elle nous permet de ce fait d'entrer dans une complexité du passé où différents milieux possèdent une manière commune de répondre à des besoins spécifiques, malgré des différences de classe.

Outre l'étude des échelles sociétales, l'association du thème de cette séquence avec la périodisation nous permet de faire émerger d'autres questionnements essentiels sur les sociétés. Cette périodisation porte la séquence du milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, où la pratique de la mise en nourrice est bien ancrée dans les mœurs, jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle où s'engage son déclin avec l'émergence du sentiment de l'enfance. Les questions essentielles de la norme et de l'habitude, variant selon l'époque et le contexte, sont interrogées, déconstruisant ainsi le stéréotype ancré d'instinct maternel : cet instinct maternel n'est pas inné, le lien à l'enfant s'étant construit socialement de façon progressive. Qui plus est, en soulignant les dangers de la mise en nourrice et la forte mortalité des enfants, ainsi que la persistance de ces pratiques, le mythe de la femme dévouée à l'enfant est mis à mal. L'intérêt est alors d'appréhender la différence d'attachement et d'investissement affectif pour comprendre que le lien mère/enfant s'est mis en place petit à petit avec l'émergence du concept de l'enfance.

Associer le thème de la mise en nourrice à celui des échelles de sociétés et à une démarche de périodisation nous a paru judicieux dans le cadre des objectifs poursuivis par l'enseignement de l'histoire à Genève et en Suisse romande.

### **III. Le chocolat suisse, la connexion des espaces et un rapport particulier aux archives**

S'agissant de faire comprendre aux élèves le regard spécifique que l'histoire porte sur les sociétés, travailler la connexion des espaces (local, régional, national, européen et mondial) afin de trouver davantage de sens permet aux élèves d'avoir accès à cette intelligibilité du passé qui se déploie dans l'articulation desdits espaces. L'une des séquences que nous avons sélectionnée, « *Comment le chocolat est-il devenu suisse ?* »<sup>18</sup>, illustre parfaitement cette association. Le questionnement se fonde sur un antagonisme : alors que la Suisse est présentée comme l'un des plus gros producteurs et consommateurs de chocolat dans le monde, les élèves prennent conscience que les fèves de cacao n'y poussent pas et que ce pays s'est approprié un élément qui lui est étranger.

Notre choix s'est porté sur cette séquence du fait du rapport particulier que son auteur a entretenu avec les archives. Ayant effectué son mémoire de maîtrise sur l'entreprise Favarger, il a pu accéder à des archives rares, les exploiter, puis, ayant estimé intéressant de développer son propre thème de recherche dans ses classes, les transposer dans une séquence d'enseignement. Cette transposition nécessite un travail de synthèse particulier et pose le problème de la capacité ou non à parler des sujets que l'on connaît bien, ou trop bien. Ici, cette appropriation d'archives spécifiques par l'enseignant et son rapport particulier à des sources exceptionnelles font toute la qualité de la séquence.

Sur le plan théorique, il faut également souligner le travail d'insertion et de connexion qui est effectué. Si l'entrée dans la séquence avec l'entreprise Favarger touche à l'histoire locale, et à

---

<sup>18</sup> Réalisée par Pierre-Olivier Gross

la proximité des élèves, le glissement s'effectue rapidement vers la nationalisation du chocolat (symbole de la Suisse) et la mondialisation de ce dernier grâce aux produits nécessaire à sa fabrication, venus du monde entier. Des images de publicité sont utilisées pour montrer l'exotisme du chocolat, son aspect industriel avec la création de l'usine Favarger et son processus de fabrication. C'est à partir de l'arrivée du lait condensé dans le chocolat, permettant d'écouler l'excédent du stock de lait suisse, et donc l'invention du « chocolat au lait », que le chocolat devient une particularité suisse.

Conjointement, le but de cette séquence va alors être de montrer aux élèves l'histoire des représentations de la Suisse telle qu'elle apparaît dans les publicités du chocolat. Toute la culture helvétique est imprégnée de cette image de la Suisse, rurale, montagnarde, paysanne, attachée au chocolat et dont l'histoire mythique est fondée sur cette imagerie. De l'échelle locale à l'échelle nationale, c'est une séquence qui fait prendre conscience aux élèves, de façon critique, que la Suisse a eu besoin d'une telle image pour unifier sa population et que ce qui est considéré comme suisse ne l'est finalement pas tant que cela.

Justement parce qu'elle n'est pas insérée dans un manuel national, et loin d'en faire un exemple particulier à généraliser, c'est une séquence qui a du sens, car elle est rattachée à un contexte local, l'usine Favarger de Versoix, tout en développant la pluralité des échelles spatiales de l'histoire (c'est une séquence qui relie le local au national et au mondial).

De façon plus générale, si la nécessité de prendre en compte la pluralité des échelles spatiales est bien affirmée, l'intérêt d'un examen de la nécessité de disposer d'une ou plusieurs ressources en didactique, particulièrement en Suisse où la tradition se range plutôt du côté de la juxtaposition, serait de déterminer comment permettre que les espaces étudiés soient connectés. En effet, la connexion des espaces se révèle un enjeu particulièrement important et il s'agit de construire une histoire qui n'oublie pas la dimension nationale sans être pour autant une histoire nationale, c'est-à-dire construire « une histoire depuis la Suisse et non pas une histoire de la Suisse »<sup>19</sup>.

D'autre part, tout en étant également présents dans le Plan d'études romand, avec parfois des formulations un peu différentes, les apports de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire à la didactique de la discipline et à son enseignement se déclinent de plusieurs façons dont rendent compte certaines séquences. Ainsi, la question de la mémoire est reliée au problème de l'examen de ses manifestations et de leurs interactions avec l'histoire. Elle est donc indubitablement associée à la distinction de l'histoire et de son usage public dans les œuvres et les médias.

#### **IV. Maus, l'histoire et la mémoire**

Cette séquence porte sur l'œuvre d'Art Spiegelman<sup>20</sup>. « *Une approche de l'écriture de l'histoire par la bande dessinée de Maus* »<sup>21</sup> mobilise justement cet aspect en se focalisant sur la distinction entre histoire et mémoire, puis en réfléchissant sur la notion de transmission d'un témoignage. Les élèves sont invités dans un premier temps à réfléchir sur la notion de témoignage, puis sur celle de narration de l'histoire, tout en remettant de l'histoire dans le témoignage. L'élément déclencheur<sup>22</sup> révèle les deux temps du récit : le temps représentant (celui de l'énonciation) et le temps représenté (celui de l'histoire), qu'il s'agit de mettre en

---

<sup>19</sup> D'après une expression de Charles Heimberg

<sup>20</sup> SPIEGELMAN (Art), *Maus. Un survivant raconte*, Paris, Flammarion, 1992.

<sup>21</sup> Réalisée par Guillaume Rihs

<sup>22</sup> Planche de la p. 201 dans SPIEGELMAN (Art), *Maus, op. cit.*

évidence en distinguant l'histoire et la mémoire, mais aussi la recherche de documents de référence et l'écriture d'un témoignage.

L'enjeu qui se cache derrière cette séquence va être de savoir comment traiter ce document, cette bande dessinée, et quel est le poids de sa narration. En effet, le problème fondamental que questionne cette séquence est également celui de la possibilité d'un récit qui n'est pas de la fiction. Outré par un article paru dans le *New York Times* classant son œuvre dans le domaine de la fiction, Art Spiegelman a dû s'appliquer à donner une explication de sa BD et à faire un va et vient entre la narration et son explication. L'ouvrage de Spiegelman, considéré comme un véritable objet d'étude pour les historiens, est donc complété dans cette séquence par ce récit d'un processus, proposé dans *Metamaus*<sup>23</sup>, qui met en évidence le contenu de l'objet et la manière dont son auteur le conçoit.

Traiter la question de la destruction des juifs d'Europe au travers de cette bande dessinée revêt un double intérêt, celui du support et de l'objet, mais aussi celui de la motivation des élèves qui bénéficient d'une entrée dans le thème plus aisée et plus ludique. La BD, genre littéraire plus abordable, devient ici le support moins conventionnel d'un questionnement historique sur la place du témoignage dans l'écriture de l'histoire et le passage de la mémoire individuelle à la mémoire collective.

En explicitant ce qu'est l'histoire, ce qu'est la mémoire, et leur lien avec le témoignage, cette séquence poursuit un objectif relié à la fois à la grammaire de l'histoire et au Plan d'étude romand.

Toutefois, s'il est primordial, l'interaction entre l'histoire et la mémoire n'est pas le seul lien qui peut être effectué dans notre réflexion sur l'enseignement de l'histoire à Genève. Enseigner l'histoire, c'est également reconstruire avec les élèves les expériences des acteurs du passé qui ont vécu entre un champ d'expérience et un horizon d'attente, entre lesquels ils ont géré un espace d'initiative. Il s'agit alors de donner à voir les postures et les gestes des acteurs dans les présents du passé, « comment ces acteurs ont réagi » face à un événement, sans nous laisser influencer parce que nous, historiens, enseignants et élèves, connaissons déjà de la suite de l'histoire.

## **V. Les réfugiés en Suisse durant la Seconde Guerre Mondiale, et les présents du passé des acteurs**

Pendant la Seconde Guerre Mondiale, la question du choix des acteurs face aux réfugiés qui se présentaient à la frontière suisse est particulièrement problématique. Cette thématique nous apparaît être essentielle car elle questionne les rapports au temps de l'histoire en reconstruisant les présents du passé des acteurs. Divisée en quatre parties, la séquence qui s'y rapporte, « *La Suisse et le statut des réfugiés dans la Seconde Guerre mondiale* »<sup>24</sup>, permet aux élèves de comprendre comment s'est construite la position des autorités suisses, mais aussi la position « obéissante » ou non d'une partie de la population, et donc, en résumé, de voir de quelle marge de manœuvre ont disposé ou auraient pu disposer ces acteurs, tant au niveau des personnalités officielles que de la population. L'enjeu de la reconstruction des présents du passé de ces acteurs, va être de comprendre la question du choix et de la marge de manœuvre, « entre champ d'expérience et horizon d'attente ».

---

<sup>23</sup> SPIEGELMAN (Art), *Metamaus*, Paris, Flammarion, 2012.

<sup>24</sup> Réalisée par Sandra Leporati

Au nombre de trois, les buts de la séquence sont tout à la fois de montrer aux élèves que face à tout événement, l'acteur dispose d'un espace d'initiative, mais également de susciter une véritable réflexion afin de dépasser une vision manichéenne et simpliste du choix et de l'obéissance à l'autorité, avant de donner à voir la pluralité des approches de l'histoire.

Le travail de contextualisation, faisant émerger les prémisses des décisions qui auront lieu pendant la guerre, grâce à quelques documents<sup>25</sup> présentant aux élèves les différents antécédents des réactions suisses, permet de questionner les facteurs, les expériences et les projections d'avenir qui ont influencé ces décisions.

La mise en perspective des décisions des autorités fédérales<sup>26</sup> concernant le statut des réfugiés à l'aide d'extraits de témoignages invite à prendre la mesure du contexte dans lequel ces décisions ont été prises : les autorités savaient que des massacres qui avaient déjà lieu à l'encontre des juifs d'Europe ; la question qui se pose est alors de savoir s'il y avait un autre espace d'initiative que celui qui a été apparemment déterminant.

De ce fait, cette séquence, qui offre deux échelle d'analyse (celle des décisions des autorités suisses et celles des initiatives individuelles), met en évidence quelques initiatives personnelles<sup>27</sup> relatives à ces décisions, ainsi que les marges de manœuvre de chacun des acteurs, y compris en examinant les conséquences de leurs actions.

Abordant une autre facette de l'enseignement de l'histoire non moins primordiale, la présentation aux élèves des conclusions du *rapport Bergier*<sup>28</sup> et des réactions successives du *Groupe de Travail Histoire Vécue*<sup>29</sup> met ainsi rétrospectivement en débat des avis divergents et permet par conséquent aux élèves de prendre conscience des différents points de vue existant sur les événements étudiés. L'intérêt de la démarche d'apprentissage consiste ici à ne pas présenter des interprétations de l'histoire comme des faits pour s'habituer à les distinguer dans d'autres situations !

Dans cette séquence, la différenciation entre les autorités, leurs consignes et les manières dont les acteurs les ont respectées ou pas, mais aussi l'inventaire des différentes attitudes possibles face à un même événement, soulignent toute la complexité du passé. Montrer cette complexité des événements du passé permet alors d'éviter le piège du relativisme, de la moralisation et du déterminisme action-conséquences qui évacuerait les présents du passé des acteurs, c'est-à-dire toutes les incertitudes qu'ils ont dû affronter.

Toutefois, dans une situation historique où la question des valeurs ne peut être évacuée, qu'ils aient été officiels ou civils, les gestes des acteurs ont engendré des conséquences diverses qui ont mis en exergue leur propre responsabilité sociale. Enseigner que, dans cette configuration historique, les acteurs ont pris des décisions qui ont pu avoir, ou ne pas avoir, des

---

<sup>25</sup> Par exemple, un extrait de la Conférence d'Évian ou encore une mention de l'utilisation par les autorités du fameux tampon « J ».

<sup>26</sup> Par exemple, la fermeture des frontières en août 1942 et le célèbre discours « La barque est pleine » prononcé par le Conseiller fédéral Eduard Von Steiger le 30 août 1942 devant 8'000 délégués de la Jeune-Église à Zurich-Oerlikon.

<sup>27</sup> Par exemple, l'initiative de Paul Grüniger, le chef de la police saint-galloise qui a pris le risque d'aider des juifs en 1938 et qui l'a payé toute sa vie. Ou encore la déclaration de Joseph Spring, refoulé à la frontière suisse en 1943, devant le Tribunal Fédéral le 21 janvier 2000: « *Pourquoi était-il nécessaire que des fonctionnaires suisses nous envoient à la mort ?* »

<sup>28</sup> Le *rapport Bergier* rapporte en 2001 les conclusions de la Commission Indépendante d'Experts Suisse-Seconde Guerre mondiale chargée d'éclaircir l'affaire des fonds en déshérence, la nature des relations économiques et financières entre la Suisse et le Troisième Reich et, accessoirement, même si cela a pris beaucoup d'importance, la politique d'asile de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale.

<sup>29</sup> Fondé en 1998, le GTHV s'applique depuis lors à commenter et réfuter les conclusions du *rapport Bergier* en défendant la bonne foi du peuple suisse, son manque d'information et ses craintes en temps de guerre. Il est surtout constitué d'anciens militaires et diplomates.

conséquences dont il faut prendre la mesure relève bien aussi des objectifs de l'apprentissage de l'histoire.

## **VI. Le débarquement, l'incertitude et la contingence**

Tout l'intérêt que nous avons perçu dans la séquence « *Et si le débarquement avait raté ?* »<sup>30</sup> réside dans son objectif de reconstruire le présent du passé des acteurs, de projeter les élèves dans un passé pour leur en faire comprendre l'incertitude, et de leur montrer que si nous, nous connaissons la suite de l'histoire, les acteurs, eux, ne la connaissaient pas. Cette séquence vise ainsi à sensibiliser les élèves au fait que l'histoire n'est pas le simple fruit d'un enchaînement logique d'événements. Il s'agit de rendre compte du champ des possibles à un moment donné de l'histoire.

Toutefois, il ne s'agit pas d'imaginer que l'histoire aurait pu se terminer autrement si ce débarquement avait échoué, mais surtout d'en souligner la contingence et le hasard, ainsi que la grande incertitude des acteurs que ce document<sup>31</sup> met en évidence. En effet, le communiqué de presse d'Eisenhower est resté inconnu pendant longtemps car l'échec du débarquement ne s'est pas vérifié ; mais il n'était pas non plus écrit que ce dernier réussirait. En décryptant le document, les élèves sont invités à se projeter dans un moment passé et à comprendre la part d'incertitude, de hasard, d'indétermination que comporte l'histoire.

Somme toute, ajoutons encore qu'une série de problématiques transversales peuvent également être développées dans le questionnement de l'histoire scolaire, telles que le risque de l'essentialisation identitaire ou encore la densité du regard de l'historien. En effet, enseigner l'histoire, c'est aussi donner à voir la diversité des approches historiennes.

## **VII. Une controverse historique**

Devant le risque de confondre interprétation de l'histoire et faits historiques, il apparaît nécessaire pour l'enseignant d'histoire, non pas de faire de toute l'histoire une vaste polémique, mais de choisir une ou deux controverses historiques et de les présenter comme telles aux élèves. Le thème de la Grande Guerre se prête particulièrement bien à cet exercice dans une séquence intitulée « *Controverse sur la Première Guerre mondiale* »<sup>32</sup>. Elle permet d'introduire une controverse historiographique en classe à partir de cet exemple.

Si l'étude de la Première Guerre mondiale donne l'occasion de mieux comprendre comment cet événement a transgressé les limites conventionnelles des conflits précédents (un degré de violence de masse inédit jusque-là), elle permet également d'aborder une autre facette du travail historique et de développer l'esprit de réflexion des élèves. En effet, la question du consentement au sein des acteurs de la Grande Guerre fait débat chez les historiens. Nous pouvons donc nous appuyer sur ce débat pour initier les élèves à la réflexion historique : sans

---

<sup>30</sup> Réalisée par Robin Majeur

<sup>31</sup> Il s'agit du communiqué de presse qui avait écrit par le général Eisenhower en 1945 en cas d'échec du débarquement : « *Notre débarquement dans la région de Cherbourg et du Havre ne nous ayant pas permis de nous implanter durablement en territoire hostile, j'ai dû prendre la décision d'ordonner la retraite des troupes engagées. Ma décision d'attaquer à cet endroit et à ce moment précis était soutenue par les meilleurs renseignements possibles. Les troupes, l'aviation et la marine ont fait tout ce que la bravoure et le sens du devoir leur permettait d'accomplir. Je suis la seule et unique personne qui puisse être blâmée ou incriminée pour cette tentative malheureuse. J'en assume seul la responsabilité. 5 juillet* ».

<sup>32</sup> Réalisée par Aurélie de Mestral

toutefois demander aux élèves, ni même au professeur, de trancher, il s'agit de montrer que l'histoire n'est pas une donnée intangible, et qu'elle est même parfois discutable.

Pour cela, la séquence propose tout d'abord de poser les termes du contexte historique dont on parle, c'est-à-dire de présenter des documents qui font entrer les élèves dans la réalité de la guerre en leur faisant percevoir la terrible réalité des combats et de la condition des acteurs de terrain durant la Grande Guerre afin qu'ils tentent de répondre à une question primordiale : « Comment ces combattants ont-ils tenu ? »

Pour ce faire, divers documents posent les jalons de la controverse historique en présentant tout à la fois les thèses de l'école de Péronne<sup>33</sup>, la culture de guerre et le consentement patriotique des soldats comme facteur explicatif, mais également celles du Crid 14-18<sup>34</sup> théorisant la multifactorialité des causes, dont notamment des formes de coercition et de pression sociale, ainsi que la diversité des situations à travers le temps et l'espace.

Enfin, après tout un travail de contextualisation l'élève entre véritablement au cœur de la controverse avec deux documents présentant les deux points de vue : celui de Stéphane Audouin-Rouzeau et Annette Becker<sup>35</sup> d'une part, celui de Rémy Cazal et Frédéric Rousseau<sup>36</sup> d'autre part, qu'il est chargé de reporter dans une synthèse argumentée.

Avec l'exemple de cette séquence, nous soulignons l'importance de consacrer un moment dans l'enseignement, et dans une ressource didactique, donnant l'occasion aux élèves de prendre conscience que tout n'est pas consensus dans les sciences historiques. L'intérêt fondamental de ce débat historiographique, c'est ici le rôle de l'acteur et de sa marge de manœuvre : cette séquence s'associe parfaitement à la reconstruction des présents du passé en soulignant les contingences et les incertitudes de ces situations du passé.

Dans cet exemple, le thème de la controverse est particulièrement bien adapté aux problématiques posées par les plans d'étude et la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire. Mais cette adéquation particulière relève d'un chantier encore neuf : ressources didactiques ou pas, le plus important est en effet de parvenir à proposer de bonnes associations entre un thème d'histoire et une composante de la grammaire ou un élément du plan d'études.

## **Conclusion**

En définitive, dans cette réflexion scientifique sur la question des ressources didactiques en histoire dans le contexte helvétique, le questionnement doit être porté sur quelques éléments primordiaux.

---

<sup>33</sup> « L'école de Péronne » considère que la stratégie de mobilisation des esprits menée par le gouvernement est un début d'explication à ce questionnement. La propagande active de l'Etat participerait à cette idée de mobilisation des esprits qui ne s'est pas faite que de manière verticale mais aussi dans des processus complexes d'autoconviction afin de faire adhérer au discours de guerre contre l'ennemi.

<sup>34</sup> Le Crid14-18 propose une interprétation tout autre : si les soldats ont tenu aussi longtemps, c'est peut-être parce que, pris dans un réseau de contraintes multiples, ils n'ont pas vraiment eu le choix ; mais c'est surtout sous l'effet d'un faisceau de causalités qui ont évolué tout au long des années de guerre. La justice militaire, l'arsenal répressif, la soumission aux volontés des élites militaires et politiques, mais aussi la pression de l'arrière ou l'absence de possibilités alternatives sont des facteurs qui ont joué un certain rôle. Cette école en appelle surtout à l'histoire des anonymes, à l'histoire sociale, avec l'exemple des *Carnets de guerre* de Louis Barthas, ou de nombreux témoignages qui ne manifestent pas forcément de haine de l'ennemi.

<sup>35</sup> Becker (Annette), Audouin-Rouzeau (Stéphane), « La culture de guerre », in Jean-Pierre Rioux, Jean-Francois Sirinelli, *Pour une histoire culturelle*, le Seuil, 1997 ; id., *Retrouver la guerre*, Paris, Seuil, 2000.

<sup>36</sup> Cazals (Rémi), Rousseau (Frédéric), *14-18, le cri d'une génération*, Toulouse, Privat, 2001. Voir aussi le site <http://crid1418.org/>, consulté en décembre 2012.

Tout d'abord, la question de l'ouverture du récit : sans être relativiste, il doit être capable de poser des questions et d'être une porte ouverte à la pluralité des possibles dans l'interprétation et la prise en compte des contingence du passé et de leur perception par les acteurs. En intégrant le recours aux différents éléments de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire, les ressources didactiques ne sauraient évacuer la question des échelles et des connexions des espaces. Par ailleurs, ces ressources devraient proposer aux élèves de vraies activités d'histoire ; ce qui signifie que la principale caractéristique de toute activité proposée dans une ressource didactique d'histoire devrait être sa nature historique, c'est-à-dire le fait qu'elle mobilise l'un des aspects de la pensée historique.

Ainsi, les trois questions fondamentales posées au cœur de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire ont émergé au travers de ces propositions de séquences. Celle de la dimension identitaire tout d'abord, mais aussi, et surtout, celle de la nature du récit, en évitant le faux débat du récit problématisé ou chronologique, car il ne saurait y avoir de récit chronologique sans qu'il soit problématisé, ni de problématisation sans dimension chronologique. Derrière la question de la nature du récit se pose une question fondamentale : comment éviter qu'au nom d'une coutume didactique, celle des « bases d'abord »<sup>37</sup>, les élèves soient insuffisamment incités à entrer dans une problématique historique ? La chronologie et l'articulation des grands événements de l'histoire relèvent d'un processus qui ne peut guère être décliné en étapes successives. En outre, la réflexion sur des ressources didactiques pose obligatoirement le problème des questions vives, sensibles, mais à l'acuité parfois éphémère, pour des ressources didactiques qui ont vocation à valoir dans une certaine durée.

Reste la question de savoir si l'on peut se passer de manuels scolaires d'histoire pour éviter notamment l'écueil de ressources didactiques uniques distribuées à tous les élèves pour une discipline sensible à la nécessité de la pluralité des approches, des points de vue et des possibles. Ici, il nous faut souligner en même temps l'intérêt qu'il y aurait de disposer de ressources didactiques de référence pour autant qu'elles soient ouvertes et qu'elles permettent vraiment aux enseignants de mettre en valeur les objectifs d'apprentissages du Plan d'études romand et les composantes de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire, et ainsi aux élèves d'effectuer vraiment des apprentissages d'histoire et d'exercer les modes de pensée de la discipline.

Aurélie de Mestral, Université de Genève

---

<sup>37</sup> Telle que décrite dans LAUTIER (Nicole), *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 1996.