

La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir

Charles Heimberg & Valérie Opériol (Université de Genève)

En tant que science sociale qui examine l'organisation collective des sociétés humaines, d'hier et d'aujourd'hui comme d'ici et d'ailleurs, ainsi que la gestion des problèmes que celles-ci ont à affronter dans toute la pluralité de leurs dimensions, l'histoire contribue à l'intelligibilité du passé et du présent. Elle constitue ainsi une sorte d'initiation à la problématique du monde¹ et de son devenir.

Longtemps vouée à la légitimation d'identités nationales largement produites par l'invention de la tradition et les constructions idéologiques du XIX^e siècle (Hobsbawm & Ranger, 2006), elle répond aujourd'hui à bien d'autres défis. Ses questions toujours renouvelées émanent bien de présents successifs, qui ont interrogé le passé chacun à leur manière. Elles n'ont toutefois de sens que si elles sondent vraiment ce passé, et en ont la curiosité, sans tomber dans un présentisme (Hartog, 2003) qui mettrait tout à plat, où un présent envahissant créerait sans cesse le passé et l'avenir qu'il estime nécessaires.

Sur le plan scolaire, particulièrement à la fin de la scolarité obligatoire, un véritable enjeu démocratique concerne le droit des élèves de construire des savoirs qui soient savoureux et émancipateurs, et d'exercer pour ce faire des modes de pensée leur donnant accès à une vision du monde problématisée, plus proche des concepts scientifiques vygotskiens et du troisième monde de Popper que du simple sens commun (Astolfi, 2008). De ce point de vue, la question des contenus et des conceptions de l'histoire enseignée ne va pas de soi et relève de nombreux paramètres. Aussi ne saurait-on faire l'économie d'une analyse en profondeur de la construction de cet enseignement-apprentissage.

Un bref bilan de la recherche en didactique de l'histoire

Les attentes sont en effet multiples à l'égard de l'histoire scolaire. La complexité de ses finalités se retrouve dans la diversité, voire l'éclatement des recherches en didactique. Comme le montrent des synthèses récentes concernant la France et l'Espagne, si les avancées sont importantes depuis une quinzaine d'années, les débuts ont été difficiles. La didactique de l'histoire a eu de la peine à trouver une légitimité, notamment auprès des historiens, et elle en pâtit encore aujourd'hui².

On constate que sa position reste fragile au sein des universités et du système éducatif eu égard à sa présence (minoritaire) sur le terrain de la recherche et au (faible) nombre de chercheurs universitaires. Ainsi, la plupart des chercheurs sont en même temps enseignants ou formateurs d'enseignants, le terrain sur lequel ils enquêtent est celui de

¹ Selon une expression de Walter Panciera et Andrea Zannini (2006), dans *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Milan : Mondadori, 2006.

² Nous nous référons pour cette partie à Lautier & Allieu-Mary (2008), Prats (2002 & 2009) et Tutiaux-Guillon (2010).

leur activité professionnelle, ce qui rend la mise à distance de leur objet plus difficile. En outre, les revues scientifiques sont rares et très récentes.

En didactique de l'histoire, les objets de recherche sont variés. Les plus nombreux portent sur les curricula et les moyens d'enseignement (par exemple : propositions et analyses de matériel ; évaluation de méthodes et de stratégies didactiques ; expérimentation de projets didactiques, disciplinaires, multidisciplinaires ou interdisciplinaires ; rôle des nouvelles technologies ; comparaison de modèles curriculaires ; propositions de programmation ; ressources didactiques, étude de situations en classe, etc.).

En Espagne, certains chercheurs s'intéressent à la construction des concepts et des contenus de la réflexion didactique. Des études, peu nombreuses, retracent aussi l'histoire de la didactique et des ressources qu'elle produit. On trouve également des travaux sur la conduite et le développement du professionnalisme enseignant. D'autres recherches sont liées aux conceptions que les élèves ont de l'histoire et à l'évaluation des apprentissages. Enfin, des recherches sur la didactique du patrimoine commencent à se développer.

Les bilans récents constatent ainsi un manque d'unité des objets de recherche, et, de fait, une absence de consensus sur les concepts didactiques. De plus, les connaissances des pratiques réelles en classe d'histoire sont encore très limitées. La méthode dominante est empirique et souvent peu rigoureuse. Par ailleurs, sous l'influence des sciences sociales qui lui sont proches (la psychologie et la pédagogie), la didactique de l'histoire ne possède pas encore de champ épistémologique propre, clairement délimité, reposant sur des bases solides (Prats, 2002 & 2009).

Toutefois, des pistes stimulantes pour la réflexion sur l'histoire scolaire se dégagent des travaux les plus récents. Les recherches ont d'abord mis en évidence un paradigme pédagogique dominant dans lequel le cours magistral-dialogué empêche l'exercice d'opérations intellectuelles complexes, l'élève étant invité uniquement à l'adhésion. Mais quelques signes d'un changement de paradigme apparaissent depuis peu, non sans de fortes résistances du modèle traditionnel. En effet, la tension demeure vive entre, d'une part, les finalités patrimoniales, culturelles ou identitaires en vertu desquelles il s'agit de transmettre des connaissances consensuelles, un sens partagé et, d'autre part, les finalités de développement d'une posture critique. Ce deuxième pôle est en outre plus difficile à observer, car il est plus aisé de repérer des savoirs que des capacités ou des raisonnements. La recherche a cependant permis de mieux cerner le « penser en histoire », les principales opérations cognitives mobilisées au cours de l'apprentissage : temps historique, conceptualisation, problématisation, construction de schèmes explicatifs.

Les travaux sur les opérations liées au temps historique sont malheureusement encore peu nombreux. Il serait pourtant intéressant de mettre en relation les représentations du temps et les activités de périodisation, elles-mêmes rarement explicitées en classe.

L'attachement à la chronologie et à la continuité rend les enseignants réticents à l'égard des apprentissages liés au temps historique.

La réflexion porte davantage sur les modes d'acquisition des concepts. Des études sur plusieurs niveaux du cursus montrent comment le degré de conceptualisation se complexifie peu à peu. La compréhension des concepts passe notamment par la démarche narrative, que l'on observe en faisant produire aux élèves des récits historiques.

L'efficacité de la comparaison analogique par l'examen de la manière dont les élèves contrôlent progressivement la pensée naturelle pour passer du sens commun au savoir formalisé a aussi été mise en évidence ; mais cet usage du raisonnement comparatif se heurte à la crainte de l'anachronisme chez les enseignants.

L'apprentissage de la pensée historique est favorisé par l'introduction d'exercices centrés sur les processus d'historicisation, sur la problématisation et l'argumentation, ainsi que par le développement de l'empathie pour les acteurs historiques. Mais la coutume didactique des « bases d'abord », répandue chez les enseignants, fait souvent repousser à plus tard ces opérations de pensée plus complexes.

Concernant les rapports des élèves à l'histoire, les chercheurs constatent que ceux-ci associent à cette discipline des activités de basse tension intellectuelle telles que l'identification et la description. Les modalités innovantes ne correspondent pas aux attentes de beaucoup d'entre eux, soumis qu'ils sont au contrat didactique, à la culture disciplinaire et à la manière dont ils perçoivent leur rôle. Par exemple l'introduction du débat achoppe sur leur habitude de recherche du consensus.

C'est également en tant que porteurs de mémoires et d'histoires particulières que les élèves font l'objet d'enquêtes didactiques. Cible d'une demande sociale forte, discipline socialement et politiquement sensible s'il en est, l'histoire scolaire est censée produire de l'identité collective, de la citoyenneté, de la démocratie. Or il n'est pas aisément d'enquêter sur les liens entre apprentissage scolaire et intégration de valeurs ou d'attitudes politiques. Les travaux produits montrent plutôt que ce sont les valeurs et les attitudes politiques (ou religieuses) qui affectent la compréhension du passé. C'est particulièrement le cas avec les questions vives qui relèvent souvent d'enjeux mémoriels. La tension entre les injonctions, l'évolution de l'historiographie et les réalités des classes rend l'enseignement de ces sujets peu aisés. Une autre difficulté spécifique à la didactique de l'histoire est de distinguer ce qui a été appris à l'école de la culture historique acquise dans les médias, lectures, récits familiaux, etc.

Dans le contexte genevois, nous avons été ou nous sommes nous-mêmes impliqués dans des enquêtes concernant les représentations des élèves (Audigier & al., 2004) et leurs productions scolaires (Fink & al., 2009), ainsi que les postures des enseignants (Eckmann & Heimberg, 2008). Une fois prise en compte la diversité des publics scolaires et de leurs attentes en matière d'histoire enseignée, elles posent à la fois le problème de la définition des contenus et de la mesure des apprentissages réellement effectués par les élèves.

Actions de formation et finalités de la transmission de l'histoire : une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire

De ces éléments de bilan des recherches en didactique de l'histoire, nous retenons en particulier la nécessité d'une réflexion préalable, en amont, sur les contenus de la discipline, les objets et les finalités de sa transmission, avant même d'être en mesure d'en aborder les modalités. Toutefois, des propositions d'apprentissage élaborées en fonction d'objectifs explicites et l'examen de ce que les élèves en retirent réellement demeurent au cœur de nos réflexions.

Nous nous référons pour cela à une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire qui rend visibles les contenus épistémologiques et conceptuels transmis par le biais des différentes thématiques abordées en cours d'histoire. Il s'agit par là de donner du sens à la discipline historique et d'éviter de la réduire à une sorte de récit factuel réorganisé après coup. Or, ce travail de création pose en même temps toute la question du lien entre d'une part la discipline de référence, son épistémologie et ses recherches, et d'autre part sa version scolaire, issue d'une déconstruction, puis d'une reconstruction en fonction de critères et de formes spécifiques.

Cette grammaire que nous essayons de développer est née de notre expérience dans la formation des enseignants du secondaire depuis plus d'une dizaine d'années et prolonge une réflexion entamée dans le cadre de l'élaboration d'un plan d'études pour la fin de la scolarité obligatoire dans les écoles genevoises (Heimberg, 2002)³. Elle s'organise autour de six éléments, qui se recoupent parfois, interagissent, se complètent en partie et ne doivent pas être examinés dans un ordre hiérarchique particulier.

Peut-être pouvons-nous l'évoquer en partant de trois questions qui traversent et interrogent fortement le champ de l'histoire scolaire. Il s'agit tout d'abord de savoir quelle(s) identité(s), locale ou plus générale, nationale ou mondiale, singulière ou plurielle, assignée ou librement investie, l'histoire enseignée s'efforce de construire. On peut ensuite se demander si l'apprentissage de l'histoire porte sur un récit linéaire et fermé, ou s'il mène à exercer une pensée particulière autour de problématiques de société qui le suggèrent. Il s'agit enfin d'interroger la nature des contenus de l'histoire scolaire en fonction de leurs liens avec le présent et des questions socialement vives qu'ils soulèvent, ou qu'ils évitent (Legardez & Simonneaux, 2006).

De notre point de vue, l'histoire qui s'apprend ne se réduit pas à un programme factuel, à une accumulation de thématiques qui se succéderaient dans une illusoire recomposition du passé, certes synthétique, mais aspirant prétendument à être complète. Elle procède au contraire par choix pertinents, en fonction des composantes de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire. Ces dernières se présentent sous des formes diverses, elles sont tirées d'œuvres historiques ou d'auteurs de référence choisis parce que leurs propositions donnent lieu plus que d'autres à une possibilité de transposition dans le champ scolaire qui permet de faire entrer les élèves dans les modes de pensée et les questionnements spécifiques que l'histoire développe par son regard sur le monde. Élaboré au fil de nos travaux, le tableau ci-dessous en propose une synthèse :

³ Ce plan d'études est en vigueur depuis 1999 (www.didactique-histoire.net/article.php3?id_article=193, consulté en mars 2011). Un plan d'études romand est introduit en 2011 et reprend à sa manière l'essentiel des propositions du précédent (www.plandetudes.ch/web/guest, consulté en mars 2011).

Une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire	
<p>Trois questions fondamentales</p> <p>Quels liens de l'histoire scolaire avec quelle construction identitaire ?</p> <p>Quelle problématisation de l'histoire scolaire ?</p> <p>Quels liens de l'histoire scolaire avec les questions vives et sensibles ?</p>	<p>Des modes de pensée de l'histoire</p> <p>Un noyau dur: comparaison (du passé au présent ; étrangeté du passé et de l'autre) et périodisation (temps et durées)</p> <p>La distinction de l'histoire et de son usage public (histoire-mémoire, histoire dans les œuvres et les médias)</p>
<p>Des interrogations de l'histoire en amont de toute narration du passé</p> <p>Entre la vie et la mort Entre l'amitié et l'inimitié Entre l'inclusion et l'exclusion Entre homme et femme (descendance, générations) Entre domination et subalternité [Reinhart Koselleck]</p>	<p>Des rapports au temps</p> <p>Reconstruire les présents du passé : Pour chaque acteur de l'histoire, entre un <i>champ d'expérience</i> et un <i>horizon d'attente</i>, [Reinhart Koselleck] il y a un <i>espace d'initiative</i> [Paul Ricœur]</p> <p>Vers une conscience historique</p>
<p>Trois configurations historiographiques</p> <p>Approche politique et diplomatique Approche économique et sociale Approche culturelle, en fonction des représentations [Antoine Prost & Jay Winter]</p>	<p>Une pluralité des échelles de l'histoire</p> <p>Échelles temporelles : trois durées [Fernand Braudel] Échelles spatiales : relier le local, au national et au mondial Échelles de sociétés : d'en haut, d'en bas</p>

Document pour la formation des enseignants du secondaire à l'Université de Genève

Par exemple, le concept de configuration historiographique, forgé autour de l'historiographie de la Grande Guerre (Prost & Winter, 2006), donne à voir, tout en l'organisant quelque peu, la grande diversité des approches historiques susceptibles de se développer autour d'une même thématique. Dans l'histoire de l'histoire du premier conflit mondial, cette diversité s'égraine progressivement au fil du temps, avec en gros une période d'histoire-bataille, politique et diplomatique, puis une autre qui introduit les acteurs et les réalités économiques et sociales qu'ils ont vécues, et enfin une dernière qui

intègre les dimensions culturelles, les représentations, les aspects symboliques de la perception du passé et de sa mémoire, etc.

De grands historiens inspirent directement cette proposition de grammaire. Par exemple, la préface de Fernand Braudel à sa thèse sur Philippe II et la Méditerranée introduit en termes très accessibles sa conception des trois durées qui permet aux élèves de réfléchir à la pluralité des rythmes du changement (Braudel, 1949). Marc Bloch avait lui-même placé cette notion de changement au cœur de la définition de la science historique, cette « *science d'un changement* » et cette science « *des différences* » (Bloch, 2006⁴). Pour sa part, avec sa conception des temporalités entre champ d'expérience et horizon d'attente, Reinhart Koselleck (1990) nous permet d'expliciter le travail de l'histoire auprès des élèves en les incitant à examiner les points de vue des acteurs du passé dans leur propre présent, c'est-à-dire dans ces présents du passé que l'histoire cherche à comprendre dans leur spécificité et leur incertitude.

Des activités de comparaison et de périodisation caractérisent de manière fondamentale la réflexion historique, de même que la distinction entre l'histoire et ses usages publics, parmi lesquels celui de l'histoire scolaire, qui touche le plus de personnes avec la plus grande régularité et sur la plus longue durée. Il paraît donc indiqué de ne pas s'en tenir ici à une conception aseptisée de l'histoire, à une forme d'histoire enfermée dans sa tour d'ivoire et peu sensible aux échos et aux questions de notre temps, d'autant plus que les manifestations de la mémoire sont désormais devenues de véritables objets d'observation et d'étude pour les historiens ; il est devenu indispensable que les élèves apprennent à ne pas confondre l'histoire et la mémoire tout en examinant leurs interactions potentielles.

Enfin, c'est encore Reinhart Koselleck (1997) qui nous suggère une série de questions qu'il situe en amont de toute narration historique et qui interrogent toutes les fondements de l'organisation des sociétés humaines. Il est ici question de rapport à la vie et à la mort, de formes d'alliances et d'amitiés, d'inclusion et d'exclusion, de rapports de genre, de rapports de domination. Cette typologie est particulièrement stimulante pour un enseignement de l'histoire s'efforçant de renouveler ses questionnements et de mobiliser la capacité de la discipline à produire une intelligibilité du passé et du présent.

Nous avons souligné que la transposition didactique de l'histoire était particulièrement problématique et que les questions de contenus prenaient souvent le dessus dans les réflexions qui la concernaient. Étant plurielle dans ses approches, ses objets d'études et ses configurations scientifiques, l'histoire ne peut pas renoncer, dans sa forme scolaire, à toute cette diversité et aux débats contradictoires qu'elle génère. Mais du coup, cela la mène à la nécessité de réaffirmer sa posture de quête de vérité, de ne pas confondre la prise en compte des dimensions les plus cachées des sociétés humaines et des perceptions qu'elles engendrent avec l'écueil du relativisme post-moderne. Le phénomène négationniste et les menaces qu'il fait planer sur la mémoire démocratique nous rappellent constamment cette exigence.

Au fil de cette grammaire de l'histoire scolaire, notre connaissance du passé apparaît pourtant comme une construction, mais aussi comme un état de la question que de

⁴ Cette belle formule date d'une conférence donnée en 1937.

nouvelles interrogations sont susceptibles de transformer dans le futur. C'est là un défi supplémentaire vis-à-vis des élèves qui s'attendent à apprendre des faits vrais, dûment établis, loin des doutes et des remises en question qui caractérisent les chercheurs les plus honnêtes et les plus féconds.

Une illustration par deux exemples

Dans le cadre d'une formation initiale d'enseignants d'histoire du secondaire s'efforçant d'articuler la théorie didactique et la pratique de terrain, nous sommes confrontés à la réalité du décalage entre la grande complexité des questions de contenus qui se posent et la réalité immédiate d'une action scolaire qui doit être assumée. Dans le contexte genevois, c'est une maîtrise universitaire d'histoire complète qui donne accès à l'enseignement de la discipline dans le secondaire, et à la préparation pour ce faire d'une seconde maîtrise, suivie cette fois partiellement en emploi et donnant accès à la pratique professionnelle. Cette maîtrise d'histoire est de fait centrée sur une problématique particulière, en lien avec le mémoire qui doit être rédigé. Elle ouvre pourtant à la possibilité d'enseigner, et de devoir enseigner, n'importe quelle période ou n'importe quelle thématique de l'histoire, qui plus est à des élèves du secondaire dont les attentes sont élevées. Avec certaines maîtrises bidisciplinaires, cet accès à un enseignement général de l'histoire est même possible avec une formation encore plus restreinte.

Dans ces conditions, nous montrons ici brièvement, autour de deux exemples, quelques aspects de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire qui peuvent être mis en évidence et travaillés avec des étudiants et de jeunes enseignants.

1. La création de la Suisse moderne au milieu du XIX^e siècle

Depuis quelque temps, sans qu'aucune enquête rigoureuse n'ait jamais été réalisée dans ce domaine, les médias helvétiques regrettent une prétendue absence de toute histoire suisse dans les parcours scolaires des élèves. Or, la réalité est sans doute bien plus complexe. En effet, rien n'indique que l'on puisse généraliser de telles affirmations. Il y a probablement des thèmes d'histoire helvétique plus volontiers traités que d'autres. Peut-être faudrait-il par conséquent se demander comment on apprend l'histoire depuis la Suisse, comment la dimension nationale s'intègre dans cet apprentissage et quels aspects de cette histoire sont le plus mis en évidence. Ici, on le voit bien, il est à nouveau question de contenus.

Prenons l'exemple d'une thématique qui n'est peut-être pas la plus abordée, notamment parce qu'elle fait peu débat et donne lieu à une bibliographie discrète malgré une publication récente (Humair, 2009). La Suisse moderne est née en 1848, à la suite d'une courte guerre civile, la guerre dite du Sonderbund de 1847, qui a permis aux élites économiques urbaines d'imposer aux cantons conservateurs l'institution d'un véritable État moderne, avec entre autres son armée et sa monnaie uniques. Quelques décennies plus tard, face à la montée du mouvement social, les anciens adversaires de 1847 étaient à nouveau unis pour défendre leurs priviléges. Ils ont donc préféré mettre en exergue la mémoire d'une tradition inventée, celle de la fondation médiévale de la Suisse, pour laisser dans l'ombre leurs querelles passées. Par ailleurs, la Suisse née en 1848 est le seul

régime démocratique qui soit durablement issu du printemps des peuples, alors que, paradoxalement, il n'est pas le résultat d'un mouvement populaire tout en présentant des aspects très conservateurs qui découlent de la volonté des vainqueurs d'alors de ne pas écraser leurs adversaires.

Quels sont dès lors les aspects de la grammaire de l'histoire sur lesquels concevoir une séquence sur la Suisse de 1848 susceptible de faire construire du sens aux élèves ? Nous ne pouvons ici qu'en ébaucher quelques aspects très succincts. Comme toute création d'un véritable État-nation, c'est d'abord la dynamique d'inclusion et d'exclusion qui peut être examinée. L'unification d'un territoire morcelé crée des nationaux, qui accèdent à un droit de circulation, en même temps qu'elle fabrique des étrangers, voués ceux-là à une certaine forme d'exclusion. La notion d'horizon d'attente est fondamentale pour mesurer l'esprit d'initiative et l'efficacité de ces couches bourgeoises qui ont institué l'État fédéral suisse et érigé toutes les infrastructures nécessaires à son développement économique et à sa transformation en place financière. Enfin, la question des mémoires est ici essentielle. Pourquoi a-t-on tellement « oublié » 1848 ? Pourquoi n'a-t-on associé aucune pratique commémorative populaire à ce moment si fondateur de la Suisse telle qu'elle est devenue et telle qu'elle est encore ? Pourquoi lui a-t-on préféré les mythes fondateurs médiévaux et la fête nationale du Premier Août⁵, avec ses feux, ses lampions et ses discours ?

Ce ne sont là que quelques aspects, parmi d'autres, qui peuvent être présentés aux élèves par le biais de documents choisis. En développant une séquence autour de ces questions, ce sont en même temps les différentes configurations historiographiques que l'on donne à voir : la dimension politique de l'affrontement de 1847 et de sa résolution par la Constitution fédérale ; la dimension économique et sociale, exprimée autant par les réalisations de la classe dirigeante que par leurs conséquences pour les subalternes, donnant lieu à des protestations ouvrières; la dimension culturelle et symbolique de l'érection volontariste d'un sentiment national à laquelle la politique mémorielle est appelée à contribuer de manière décisive.

2. Les autorités et les élites helvétiques face au national-socialisme

L'attitude des autorités et des élites suisses face au national-socialisme fait l'objet de débats aussi bien historiographiques que mémoriels ; c'est une thématique qui ne peut se réduire à une approche factuelle, mais qui doit être problématisée et reliée aux enjeux qu'elle comporte pour le présent. Ce sera notre second exemple.

Rappelons que suite à la crise déclenchée par les fonds en déshérence des victimes du nazisme, un vif débat médiatique a secoué le pays il y a une quinzaine d'années (Heimberg, 2006 & 2008). Le Conseil fédéral a alors mandaté une Commission indépendante d'experts, présidée par Jean-François Bergier, pour faire toute la lumière sur cette période controversée de l'histoire nationale. Ayant eu un accès exceptionnel à des sources économiques privées, ces historiens ont publié en 2002 un rapport très

⁵ Instaurée à la fin du XIX^e siècle.

critique⁶, qui décrivait notamment les crédits considérables accordés à l'État nazi, les livraisons d'armes, l'emploi de travailleurs forcés dans les filiales suisses en Allemagne, la négligence des banques suisses quant à la restitution des fonds en déshérence, ainsi que la politique d'asile très restrictive menée par les autorités, entraînant le refoulement de plusieurs milliers de réfugiés. Ces données battaient en brèche le récit mythique, auquel certains croyaient encore, d'une Suisse généreuse et irréprochable quant à sa neutralité, ayant échappé à l'invasion allemande grâce à sa défense militaire. Des mémoires contradictoires se sont ainsi exprimées dans l'espace public, notamment dans un échantillon de plus de 500 témoignages filmés, recueillis par des cinéastes et des historiens⁷.

Ce sujet permet donc d'enseigner la distinction entre histoire et mémoire, en tenant compte des enjeux sur les identités que revêtent ces dimensions mémorielles. Les classes genevoises sont composées d'élèves aux multiples provenances, ce qui rend nécessaire le recours au dialogue des mémoires, en particulier avec cette thématique.

Il permet d'autre part de réfléchir à la question des échelles spatiales, en particulier si l'on se penche sur la politique d'asile. En effet, il est opportun pour cette question de se placer à l'échelle locale, puisque certaines écoles genevoises sont situées très près de la frontière et de certains points connus de passage ou de refoulement de réfugiés ; les élèves peuvent ainsi percevoir plus concrètement les faits de l'époque étudiée par la proximité géographique. Mais ce choix d'une histoire locale doit être conçu comme un angle d'observation pour regarder ce qui se passait hors des frontières. Les enjeux de la question des réfugiés restent évidemment incompréhensibles si l'on ne circule pas à toutes les échelles.

De même que pour l'exemple développé ci-dessus, la politique d'asile pose la question de la dynamique et des critères d'inclusion et d'exclusion. En effet, c'est officiellement la peur de « l'enjuivement » (sic) de la Suisse qui a notamment présidé aux décisions de fermeture de la frontière en août 1942, révélant une conception discriminatoire de la nation, dans laquelle il n'était pas question d'inclure toutes les composantes de la population.

Ce sujet permet aussi une comparaison du passé avec le présent. La politique d'asile actuelle fait l'objet d'un débat récurrent depuis de nombreuses années, avec des arguments visant à classer les réfugiés en différentes catégories, invoqués notamment au moment des révisions d'une loi fédérale qui évolue dans un sens de plus en plus restrictif. Il est à notre avis intéressant de montrer aux élèves qu'à toute époque, une politique peut faire l'objet de controverses et que l'on retrouve le même type d'arguments soixante ans plus tard, même si le contexte national et international est très différent.

On peut encore examiner cette politique au niveau de son application, en prenant quelques cas particuliers d'acteurs historiques aux prises avec les directives fédérales,

⁶ Commission indépendante d'experts Suisse-Deuxième guerre mondiale (2002). *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale*. Zurich : Pendo.

⁷ L'association Archimob a mis sur pied une exposition intitulée *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945*. Elle a publié les témoignages recueillis dans un double coffret DVD (voir : www.archimob.ch/f/film/dvd.html). Une recherche doctorale en didactique de l'histoire a aussi été consacrée à l'usage pédagogique de cette exposition (Fink, 2009).

fonctionnaires de police ou douaniers par exemple. On étudiera alors des situations différencierées où certains ont activement sauvé des réfugiés en falsifiant des documents officiels ou leur ont laissé passer la frontière en fermant les yeux, quand d'autres ont fait preuve de zèle en les dénonçant à leur hiérarchie. Il est fondamental d'expliquer les différents attitudes possibles en se référant au contexte de l'époque, c'est-à-dire en reconstruisant les présents de ce passé, et en recourant, comme pour notre exemple précédent, à la notion d'horizon d'attente, marqué en l'occurrence par la crainte plus ou moins grande d'une invasion allemande ; cependant, on ne peut pas pour autant faire abstraction d'une réflexion sur les valeurs, en montrant que les acteurs historiques disposaient tous d'une certaine marge de manœuvre.

Conclusions

Les deux exemples que nous venons d'évoquer brièvement décrivent des intentions qui relèvent d'une mise en application de la grammaire de l'histoire susmentionnée. Ils sont des propositions de contenus à partir desquels développer une démarche de recherche fondée sur des situations didactiques et visant à mesurer la réalité des apprentissages effectifs des élèves. Ils constituent des thèmes possibles pour des recherches qui sont encore à produire.

À partir de cette expérience de formation, d'observations en classe et d'enquêtes de terrain, encore bien insuffisantes dans le contexte genevois, nous souhaitions d'abord réfléchir à cette forte prédominance, pour l'histoire scolaire, des questions posées aux contenus d'enseignement au détriment d'autres dimensions comme les modalités et les méthodes de l'apprentissage, en fonction de la diversité des élèves, ou de celles de l'organisation pratique de l'enseignement ; en d'autres termes, il s'agissait d'interroger cette centration sur le quoi et le pourquoi avant même de pouvoir aborder le comment. Il y a ainsi lieu de se demander dans quelle mesure ce travail approfondi sur les contenus, qui met aussi en jeu la pluralité identitaire des publics scolaires, n'est pas susceptible de produire lui-même des effets sur les conditions de l'apprentissage et sur la possibilité pour les élèves de s'approprier des savoirs consistants, utiles à une meilleure intelligibilité du monde. Mais en même temps, pour répondre à cette question, des recherches sur le terrain sont nécessaires, autour de situations didactiques pertinentes, pour mieux savoir ce que les élèves font de ces propositions.

Principales références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Audigier, F. & al. (2004). *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*, Genève, sur : www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/recherche/projetencours/recherche/cyclehistoirerapport.pdf, consulté en mars 2011.
- Bloch, M. (2006). *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*. Paris : Quarto Gallimard.

- Braudel, F. (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris : Armand Colin.
- Brusa, A. & Cajani, L (dir.) (2008). *La storia è di tutti*. Rome : Carocci.
- Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire* (2001-2007 & 2008-...). Le Mont-sur-Lausanne : LEP & Lausanne : Antipodes.
- De Cock, L. & Picard, E. (dir.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.
- Eckmann, M. & Heimberg, C. (2008). « Quelques constats à propos de la transmission scolaire de la Shoah en Suisse ». *Témoigner. Entre histoire et mémoire. Revue interdisciplinaire de la Fondation Auschwitz*. Paris : Kimé & Bruxelles : Fondation Auschwitz, n° 101, pp. 39-51.
- Fink, N. (2009). « Témoignage oral et pensée historique scolaire : « des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale » (Marion, 15 ans) ». *Le cartable de Clio*. Lausanne : Antipodes, n° 9, pp. 190-199.
- Fink, N. & al. (2009). « Mise en application, mise en classeur : études de cas autour d'un plan d'étude et de ses objectifs d'apprentissage ». In *Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*, Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Lausanne : HEP, sur CD-Rom.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris : Le Seuil.
- Hassani Idrissi M. (2005) *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Heimberg, C. (2006). « Commission d'experts et "Histoire vécue" : une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins ». *Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz*. Bruxelles : Fondation Auschwitz, n° 90, pp. 55-62.
- Heimberg, C. (2008). « Les allers et retours de la mémoire en Suisse ». *Revue française de pédagogie*, dossier « L'éducation et les politiques de la mémoire ». Lyon : INRP, n°165, pp. 55-64.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (dir.) (2006). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam (1983).
- Humair, C. (2009). *1848. Naissance de la Suisse moderne*. Lausanne : Antipodes.
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Éditions de l'ÉHESS (1979).
- Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard-Le Seuil (1987).

- Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). « Note de synthèse. La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*. Lyon : INRP, n° 162, pp. 95-131.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Panciera, W. & Zannini, A. (2006). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Milan : Mondadori.
- Prats, J. (2002). « La 'Didáctica de las ciencias sociales' en la Universidad española: estado de la cuestión ». *Revista de Educación*, Madrid : Ministerio de Educación, n° 328 (www.histodidactica.es/Epistemolog%EDa/estado_cuestion.htm, consulté en mars 2011).
- Prats, J. (2009). « La didattica della storia nell'Università Spagnola : la situazione attuale », in Borghi, B. & Venturoli, c. (dir) (2009). *Patrimoni culturali tra storia e futuro*. Bologne : Patròn editore, pp. 13-25.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Le Seuil.
- Prost, A. & Winter, J. (2004). *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*. Paris : Le Seuil.
- Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2009). *La revue française d'éducation comparée. Raisons, Comparaisons, Éducations* (2009). Dossier « L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation », Paris : L'Harmattan, n°4.
- Tutiaux-Guillon, N. (2010). « Réflexions sur les méthodologies pour l'analyse des résultats et pour la mise en évidence des processus d'apprentissage en histoire ». *Annales 2010 de la Société internationale pour la didactique de l'histoire*, dossier « Recherche empirique sur l'apprentissage de l'histoire ». Schwalbach : Wochenschau Verlag, pp. 215-232.

Texte à paraître suite au colloque « Les didactiques en questions » organisé par l'Université de Cergy-Pontoise et l'IUFM de l'Académie de Versailles, 7-8 octobre 2010.