



Communication

MISE A L'EPREUVE D'UN MODELE DE COMPETENCES A TRAVERS L'ANALYSE DE TACHES D'APPRENTISSAGE EN HISTOIRE

Université de Genève
(Equipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales)

Haute Ecole Pédagogique Nord-Ouest Suisse
(Centre pour la démocratie, Aarau ZDA)

Nadine Fink
Nadine.Fink@unige.ch

Jan Hodel
Jan.Hodel@fhnw.ch

Monika Waldis
monika.waldis@fhnw.ch



MISE A L'EPREUVE D'UN MODELE DE COMPETENCES A TRAVERS L'ANALYSE DE TACHES D'APPRENTISSAGE¹ EN HISTOIRE

Nadine Fink, Jan Hodel & Monika Waldis

Université de Genève (Equipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales)
Haute Ecole Pédagogique Nord-Ouest Suisse (Centre pour la démocratie, Aarau ZDA)

Nadine.Fink@unige.ch, Jan.Hodel@fhnw.ch, monika.waldis@fhnw.ch

Mots-clés : compétences historiques, histoire, moyens d'enseignement, pratiques d'enseignement, tâches d'apprentissage.

Résumé : Les curriculums d'histoire des différents cantons suisses sont, depuis une dizaine d'années, progressivement repensés et réorientés en termes de développement de compétences. Si tous les curriculums se réfèrent au métier d'historien pour en penser sa transposition en termes de standards pour l'enseignement de l'histoire, les modèles diffèrent et peu de recherches existent à ce jour pour en interroger la mise en œuvre dans les manuels scolaires et dans les pratiques d'enseignement. L'analyse des tâches d'apprentissage avec lesquelles les élèves sont mis en activité constitue à ce titre une entrée intéressante pour étudier la manière dont un modèle de compétences est ou n'est pas pris en compte dans l'enseignement de l'histoire. C'est l'objet de la présente communication.

Nous rendons compte d'une recherche dont l'objectif a été de confronter un modèle théorique à sa mise en œuvre dans les moyens et les pratiques d'enseignement. Pour cela, nous avons analysé un manuel scolaire récent et une quarantaine de leçons filmées au niveau du Secondaire I.

Dans un premier temps, nous présentons notre modèle de référence qui articule quatre types de compétences comme autant de dimensions propres à l'enseignement de l'histoire : des compétences de *perception*, des compétences de *développement de sens*, des compétences d'*interprétation* et des compétences d'*orientation* (Gautschi, 2009). Puis, nous rendons compte de la manière dont nous avons testé le modèle de compétences en cherchant à catégoriser les tâches d'apprentissage proposées dans le manuel scolaire choisi et dans la quarantaine de leçons filmées. Nous traitons plus particulièrement deux aspects centraux. D'une part, nous rendons compte des présences et des absences des différentes compétences. D'autre part, nous discutons les difficultés de délimitation lorsque les chercheur(e)s tentent de catégoriser et de départager, sur la base d'un modèle théorique de compétences, des tâches d'apprentissage élaborées dans la pratique pour le travail des élèves.

¹ Le terme de « tâches d'apprentissage » traduit la notion allemande de « Lernaufgaben ».

MISE A L'EPREUVE D'UN MODELE DE COMPETENCES A TRAVERS L'ANALYSE DE TACHES D'APPRENTISSAGE EN HISTOIRE

Cette communication est le résultat d'une recherche menée en Suisse alémanique dans le cadre de la Haute Ecole Pédagogique Nord-Ouest Suisse, en collaboration avec l'Université de Genève. Elle s'inscrit principalement dans un paysage théorique et empirique germanophone encore méconnu dans le monde francophone ; elle souhaite ainsi favoriser les échanges entre ces deux univers linguistiques de recherche.

L'objectif de notre recherche a été de confronter un modèle théorique de la pensée historique à sa traduction dans les moyens et les pratiques d'enseignement. Nous avons pour cela examiné dans quelle mesure les tâches d'apprentissage favorisent le développement de compétences – et si oui, lesquelles en particuliers – et quelle est la pertinence du recours à un modèle théorique de compétences pour procéder à une telle analyse. C'est dans cette optique que nous avons étudié les tâches d'apprentissage identifiées dans un manuel scolaire et dans des enregistrements vidéo de leçons d'histoire.

Dès lors que la didactique de l'histoire s'interroge moins sur les questions de transmission et d'appropriation de connaissances factuelles et qu'elle se préoccupe aujourd'hui davantage de la manière de développer des compétences historiques et une attitude réflexive chez les élèves, se pose la question de savoir comment susciter des apprentissages en histoire qui soient à la fois durables et qui prennent en compte la complexité de la pensée historique. Les tâches d'apprentissage constituent à ce titre un élément central du processus d'apprentissage. Elles matérialisent un moment de dévolution qui consiste à placer les élèves dans des situations d'expérimentation ou de réinvestissement des outils de la pensée historique. Dans la mesure où elles génèrent des opérations intellectuelles qui sont la condition même de l'appropriation des savoirs (Lautier, 1997), elles peuvent être considérées comme un moment clé de la construction de savoirs par les élèves. Encore faut-il clarifier ce que l'on entend par « enseignement de l'histoire » et quelle peut être la signification des tâches pour l'apprentissage en histoire.

1. Signification des tâches d'apprentissage et modèle de compétences

La théorie didactique et la recherche empirique se sont jusque-là peu intéressées aux tâches d'apprentissage dans le cadre de l'histoire enseignée². La nécessité d'une analyse approfondie de ces dernières, encore récemment invoquée lors d'un colloque de

² Se sont intéressés aux tâches d'apprentissage : Wenzel (2007) pour la réflexion théorique ; Ritzer & Fuchs (2009) et Hodel & Waldis (2007) pour la recherche empirique.

didactique de l'histoire à l'Université de Bâle³, exprime bien plus un vœu pieux qu'un état de la recherche empirique. Dans une récente recherche, Gautschi (2009) a établi une série de critères pour l'identification d'un « bon enseignement d'histoire » en évaluant notamment les tâches d'apprentissage. Il s'est pour cela inspiré du modèle de Blömeke, Risse & Müller (2006) dont les neuf critères d'analyse – à visée comparatiste d'un large corpus de données – s'inscrivent dans une didactique générale qui ne tient pas compte des spécificités disciplinaires.

Dès lors que les tâches d'apprentissage sont évaluées sous l'angle disciplinaire, l'analyse requiert la prise en compte des compétences spécifiques qui sont en jeu dans la discipline concernée. Au cours de la dernière décennie et dans plusieurs pays occidentaux (Allemagne, Canada, Etats-Unis, Québec, Suisse et autres), la refonte des curriculums, la recherche de standards de formation et l'implantation progressive de nouveaux programmes disciplinaires centrés sur le développement de compétences a largement nourri la réflexion relative aux spécificités de la discipline « histoire ». En témoigne la pluralité des modèles théoriques qui cherchent à produire une définition de la pensée historique scolaire et à structurer les opérations intellectuelles qui caractérisent la nature « historienne » d'une compétence. Se nouent ainsi des définitions attentives aux compétences méthodologiques et langagières propres à la discipline historique et dont il est attendu que leur maîtrise soit transposée, par les élèves, dans l'appréhension des réalités sociales passées, présentes et à venir. Ainsi, il existe aujourd'hui une variété de modèles – à la fois concomitants et divergents – qui ont tous leurs points forts et leurs points faibles (dans le monde germanophone : Körber *et al.*, 2007 ; Gautschi, 2009 ; Pandel, 2005 ; Sauer, 2004). Considérant que les tâches d'apprentissage constituent des opportunités pour un maniement autonome, par les élèves, de contenus et pour l'acquisition de compétences historiques, nous avons jugé pertinent de les analyser à l'appui de l'un de ces modèles théoriques. Nous avons choisi celui de Gautschi (2009) parce qu'il se réfère au modèle d'apprentissage historique proposé par Rüsen (1983, 2008) et qu'il met de ce fait l'accent sur l'appréhension spécifique de contenus historiques.

Le modèle de compétences de Gautschi se réfère aux théories de l'apprentissage historique tout en décrivant un processus de progression des connaissances historiques – une « fabrique de l'histoire » –, processus qui caractérise également la recherche historique scientifique. Aussi ce modèle nous a-t-il semblé approprié aux exigences de type propédeutique telles qu'elles sont envisagées à l'échelle de l'école secondaire obligatoire⁴.

Ce processus est composé de quatre étapes, ici présentées de manière schématique :

- Percevoir (« Wahrnehmen ») des réalités sociales passées – les constituer et les reconnaître en tant qu'objets d'histoire – en fonction d'hypothèses et de

³ Geschichtsdidaktik Empirisch 2009. Voir : <http://www.geschichtsdidaktik-empirisch-07.ch/>

⁴ Il y a aussi des liens forts avec les processus de la connaissance historique et la méthode historique, tels que décrits par Handro (2007).

questions conduisant à la sélection et à la catégorisation de matériaux et de points de vue qui sont à même de produire de la connaissance ;

- Développer du sens (« Erschliessen ») à partir d'informations sur le passé contenues dans des sources textuelles et des représentations, pour déboucher sur une analyse de fond ;
- Interpréter (« Interpretieren ») des résultats, ce qui implique de caractériser, comprendre, expliquer et évaluer les causes et les conséquences des réalités sociales passées de manière à produire de nouvelles connaissances historiques ;
- S'orienter (« sich orientieren ») dans le temps, c'est-à-dire tenir compte des connaissances produites pour raisonner des situations de la vie personnelle et sociale, présentes et à venir.

Diverses compétences sont nécessaires afin que les élèves parviennent à cheminer dans ce processus d'apprentissage historique. Celui-ci nécessite d'une part des capacités fondamentales telles que par exemple la lecture et l'organisation personnelle du travail. Il repose également sur la capacité à raisonner historiquement, c'est-à-dire à comprendre et à expliquer les processus temporels dans lesquels s'inscrivent les réalités sociales étudiées. Les didacticiens de l'histoire s'accordent à penser que c'est la narration qui, par une mise en relation de causes et de conséquences, structure, voire produit la connaissance historique. La structure narrative du discours historique permet d'expliquer la différence entre une situation A et une situation ultérieure B à travers un processus C. Cela ne signifie toutefois pas la nécessité d'une explication causale simple (une cause, une conséquence) des processus historiques. L'explication peut également reposer sur une mise en relation conditionnelle d'hypothèses, de faits concomitants et de conditions. La compétence narrative apparaît comme le concept didactique le plus pertinent pour qualifier la capacité à raisonner historiquement (Barricelli, 2005 ; Rösen, 1994).

Cette compétence narrative peut être structurée en écho aux différentes étapes du processus d'apprentissage historique présenté ci-dessus.

La *compétence de perception* des changements dans le temps mène à la capacité de reconnaître la dimension temporelle de réalités sociales ; de formuler des questions pour interroger le passé ; d'établir des hypothèses significatives d'une part pour prendre connaissance et interpréter des sources textuelles et des représentations, d'autre part pour opérer une sélection des documents appropriés.

La *compétence de développement de sens* à partir de sources et de représentations historiques conduit à un travail de description : l'analyse interne et externe des documents (auteur, origine, fiabilité, destinataire, organisation, structure et contenu), l'évaluation (concepts clés, déclarations centrales) et la reformulation (résumer, extraire) des contenus.

La *compétence d'interprétation historique* relève de la compréhension, de la mise en relation, de l'explication et de l'évaluation des connaissances acquises à l'étape précédente. Elle débouche sur un raisonnement historique par la mise en relation de causes et de conséquences au sein d'une nouvelle narration.

La *compétence d'orientation dans le temps* engendre la capacité à tirer des conclusions de l'étude du passé pour décider et agir dans des situations de vie présentes et à réinvestir les connaissances et compétences acquises pour s'orienter au sein de la collectivité.

Dans la pratique, la délimitation entre ces différentes étapes n'est pas toujours significative dans la mesure où les frontières sont parfois floues, avec des transitions incertaines, des zones intermédiaires, mais aussi des zones d'ombre et des omissions. Aussi ce processus théorique mérite-t-il d'être questionné empiriquement au niveau de sa mise en œuvre.

2. Objectifs et procédure de recherche

L'enjeu de notre recherche est triple. Il s'agit en premier lieu d'analyser, à l'appui du modèle de compétences présenté plus haut, des tâches d'apprentissages comme autant d'indices de ce qui se passe dans la pratique. En découle un second objectif qui consiste à examiner si un tel modèle de compétences est adapté pour catégoriser des tâches d'apprentissage, de voir ce qu'il permet et ne permet pas de décrire dans l'analyse des pratiques. D'une manière plus générale mais toujours dans le cadre restreint des tâches d'apprentissage, ces deux premiers objectifs conduisent, à travers l'identification dans les tâches proposées d'un potentiel didactique pour le développement de la pensée historique, à interroger l'implantation dans les pratiques d'un programme de formation centré sur le développement de compétences historiques.

Le matériau d'analyse est constitué de 152 tâches d'apprentissage répertoriées dans le volume 9 de la série de manuels scolaires «*Menschen in Zeit und Raum*» («*L'Humanité dans le temps et dans l'espace*») éditée en 2005 par les moyens d'enseignement du canton d'Argovie. Nous avons supposé que, du fait de son élaboration et de sa parution récentes, le manuel présenterait une palette importante de tâches favorisant le développement des différentes compétences historiques. Cette supposition repose également sur le fait que les auteurs du manuel sont parties prenantes des réflexions théoriques sur les compétences historiques. Nous avons également analysé 94 tâches d'apprentissage qui avaient été répertoriées dans le cadre d'une précédente recherche basée sur 41 enregistrements vidéo de leçons d'histoire (projet «*Geschichte und Politik im Unterricht*» cf. Hodel & Waldis, 2007). Les classes avaient été sélectionnées par échantillonnage dans trois cantons alémaniques (Argovie, Berne et Zurich) sans aucune consigne particulière. Elles peuvent être considérées comme représentatives de la manière dont l'histoire est actuellement enseignée en Suisse alémanique.

Nous avons procédé à une analyse de contenu selon la méthodologie de Mayring (1995). Nous avons défini quatre catégories de codification et les avons testées sur une trentaine d'exemples de tâches d'apprentissage. Les catégories d'analyses s'inspirent du modèle de Gautschi (2009) ; chacune embrasse un des quatre domaines de compétences : la *perception*, le *développement de sens*, l'*interprétation* et l'*orientation*. Cette première phase exploratoire de codification a débouché sur des discussions à propos de cas difficiles à catégoriser et a permis d'affiner les règles de codification. Suite à cette phase collective de développement des catégories, nous avons procédé

individuellement à la codification des tâches d'apprentissage du manuel scolaire. Ces analyses individuelles ont ensuite été comparées collectivement et, lorsque cela s'est avéré nécessaire, ont été discutées de manière à obtenir un consensus. Une seconde étape a porté sur la codification individuelle des tâches d'apprentissage des enregistrements vidéo de leçons d'histoire. Cette codification a également été discutée collectivement en vue d'établir un consensus.

3. Les défis de la catégorisation des tâches d'apprentissage

3.1. Définition des unités d'analyse

Concernant les tâches d'apprentissage du manuel « Menschen in Zeit und Raum », il a d'abord été nécessaire de déterminer les unités d'analyse, les tâches n'étant pas toujours mises en évidence ou formulées en tant que telles. De plus, leurs auteurs ont recouru à différents formats selon les objectifs visés. Au côté de questions clairement identifiables par leur intitulé, figurant toujours à la fin d'un texte d'auteur (narration) au sein d'un chapitre, l'on trouve aussi des formats différents comme des questions introduisant à la thématique générale du chapitre (en ouverture des chapitres), des exercices de perfectionnement méthodologique ou des contrats pour la réalisation de portfolios. Les tâches consécutives à un texte d'auteur servent essentiellement à assurer les résultats en termes de compréhension, tandis que les autres types de tâches visent à introduire les élèves à la thématique étudiée ou à initier et guider un travail plus méthodologique. Il a été décidé de coder les énoncés de tâches indépendamment les uns des autres, c'est-à-dire de considérer chaque tâche numérotée en tant qu'unité d'analyse. Nous avons qualifié de tâches d'apprentissage tous les énoncés qui – par leur présentation graphique, leur titre ou leur formulation – invitent explicitement l'élève et lecteur du manuel à faire un exercice ou à répondre à un questionnement.

Dans le cas des enregistrements vidéo de leçons d'histoire, les unités d'analyses avaient déjà été déterminées par la codification réalisée pour le projet « Geschichte und Politik im Unterricht » (Hodel & Waldis, 2007). Ont été considérés comme tâches d'apprentissage tous les questionnements et toutes les consignes de travail donnant lieu à une phase de travail autonome. Celle-ci devait durer en tout cas une minute, sans quoi la séquence était considérée comme un moment de cours dialogué ou de discussion de classe. Dans une seconde phase, les tâches ont été distinguées selon qu'il s'agissait de l'énonciation de la tâche, de la précision des modalités ou de la discussion des résultats. Seules les phases d'énonciation ont été retenues ici comme unités d'analyse pour la codification des catégories de compétences. Toutefois, en cas de difficultés de catégorisation (voir 3.2), les matériaux écrits qui ont servi de support à l'enseignement et les enregistrements d'autres moments de la leçon ont également été pris en considération.

3.2. Délimitations entre les différentes catégories de compétences

Tant pour les tâches d'apprentissage du manuel scolaire que pour celles des leçons filmées, la délimitation entre le *développement de sens* et l'*interprétation* s'est dans

certains cas avérée délicate. Les tâches étaient parfois formulées de telle sorte qu'elles pouvaient renvoyer simultanément aux deux compétences. Elles ont dans ce cas fait l'objet d'une double codification. Une tâche repérée dans une des leçons filmées fournit un bon exemple de la manière dont nous avons procédé pour différencier le *développement de sens* de l'*interprétation*. Elle concerne le conflit israélo-palestinien. Les élèves sont constitués en groupes de travail et reçoivent de l'enseignant la consigne suivante :

Vous avez besoin du livre « Durch Geschichte zur Gegenwart ». Vous devez simplement regarder cette carte que je vous ai montrée là et vous expliquer les uns aux autres, en vous basant sur le texte que je vous donne, ce que signifie cette carte. Elle n'est pas explicite en soi. Je la trouve assez difficile. Alors votre tâche est de lire le texte puis, après la lecture du texte, vous regardez ensemble cette carte et vous vous expliquez tout ce que cette carte donne à voir.⁵

Nous avons généralement admis qu'il y avait *interprétation* dès lors qu'il était attendu des élèves qu'ils comprennent et interprètent un fait historique en prenant en considération des matériaux supplémentaires. Devoir « expliquer » une circonstance historique à un tiers a également constitué un critère pour une codification en termes d'*interprétation*. Dans le cas qui nous occupe, ces deux critères sont remplis. Le début de la consigne demande aux élèves d'interpréter la signification historique de la carte et du texte ; la seconde partie consiste en une prise d'informations. La tâche a de ce fait été catégorisée à la fois comme *interprétation* et *développement de sens*.

D'autres formulations de tâches ont été plus problématiques à catégoriser. Ainsi par exemple une tâche portant sur une gravure sur bois « Le Troisième Reich » de Gerd Arntz (Allemagne, 1936) : « A quoi reconnais-tu que la gravure sur bois de Gerd Arntz représente la dictature nationale-socialiste ? »⁶. Des connaissances préalables – à construire à l'appui d'autres matériaux – sont nécessaires pour traiter cette question de manière approfondie. Une réponse précise implique que les élèves produisent un raisonnement historique (et donc une narration) se développant au-delà du contenu immédiat de l'image. Toutefois, des réponses courtes, qui se limitent à nommer des symboles connus (croix gammée, uniforme, Hitler avec sa raie de côté et sa moustache,...) sont également envisageables. Dans ce cas, il ne s'agit ni d'une explication, ni d'un raisonnement historique, mais d'une mise en évidence d'un contenu très connoté.

Nous avons rencontré des difficultés similaires pour différencier l'*interprétation* et la *perception*. De nombreuses tâches d'apprentissage invitent les élèves à émettre des hypothèses. « Explique pourquoi de nombreuses personnes ont soutenu les nationaux-

⁵ « Geschichte und Politik im Unterricht », ID 404 LK 2 Tâche 3, Min. 00:36 (notre traduction). Transcription originale : «Ihr braucht dazu das Buch 'Durch Geschichte zur Gegenwart'. Ihr müsst einfach diese Karte, die ich da gezeigt habe, diese Karte anschauen um anhand des Textes, den ihr bekommt, einander erklären, was diese Karte soll. Sie ist nicht selbst erklärend. Ich empfinde sie noch als recht schwierig. Also ist eure Aufgabe, den Text zu lesen, nach der Lektüre des Textes schaut ihr diese Karte gemeinsam an und erklärt euch, was auf dieser Karte alles zu sehen ist.»

⁶ *Menschen in Zeit und Raum*, p. 55, tâche 21 (notre traduction). Texte original : «Woran erkennst du, dass der Holzschnitt von Gerd Arntz die Diktatur des Nationalsozialismus darstellt ?».

socialistes et émet des hypothèses sur les raisons qui ont poussé d'autres à s'y opposer. »⁷ ou « Après avoir lu le texte d'Ernst Jünger (source 12, page 44), émettes quelques hypothèses à propos de sa personne. »⁸ Emettre des hypothèses peut appeler des compétences d'*interprétation* en activant des connaissances nécessaires pour expliquer un fait historique. Mais c'est la nature des suppositions émises par les élèves qui va *in fine* définir si l'exécution de la tâche va favoriser une compétence en particulier. Avec seul l'énoncé de la tâche, il n'est guère possible de déterminer quels sont les savoirs, les intérêts, les capacités et les expériences dont disposent les élèves et de quelle manière ils s'en servent pour émettre des hypothèses dans des situations concrètes de travail. Il est également impossible de saisir le rôle de l'enseignant-e pour favoriser l'une ou l'autre des compétences lorsqu'il contextualise et commente la tâche et lorsqu'il apporte son aide ponctuelle durant les phases de travail autonome.

3.3. Exclusion de tâches d'apprentissage

Dans le cadre du projet « Geschichte und Politik im Unterricht » ont également été filmées des leçons portant sur l'éducation à la citoyenneté ou « la vie en société ». C'est la raison pour laquelle les tâches d'apprentissage répertoriées dans un certain nombre de leçons ne relèvent pas d'un travail d'histoire. Aussi ces leçons n'ont-elles pas été prises en compte dans nos présentes analyses.

4. Résultats empiriques

4.1. Potentiel didactique des tâches dans le manuel MZR 9

Nous avons identifié un total de 152 tâches d'apprentissage dans les chapitres 2, 3 et 4 dans le volume 9 du manuel scolaire « Menschen in Zeit und Raum ». Dans 16 cas (10,5%), les consignes de travail ne visaient pas directement un apprentissage historique. Ces tâches ont été exclues de la codification. Un total de 136 tâches a été analysé. Dans 38 cas, il a été nécessaire de recourir à une catégorisation multiple, les réponses attendues entraînant des réflexions et des actions pouvant être attribuées à plusieurs domaines de compétences. Le tableau 1 ci-dessous met en évidence que le *développement de sens* a la plus grande fréquence, suivi de l'*interprétation*.

Compétences	Nombre de codes	Pourcentage Codes attribués	Pourcentage Cas (= tâches)
Perception	25	14.2	18.4

⁷ *Menschen in Zeit und Raum*, p. 55, tâche 22 (notre traduction). Texte original : «Erkläre, weshalb viele Menschen die Nationalsozialisten unterstützen und stelle Vermutungen dazu an, warum sich andere gegen sie wehrten.»

⁸ *Menschen in Zeit und Raum*, p. 45, tâche 4, (notre traduction). Texte original : «Stelle nach der Lektüre des Textes von Ernst Jünger (Quelle 12, Seite 44) einige Vermutungen zu seiner Person an.»

Développement de sens	86	48.9	63.2
Interprétation	42	23.9	30.9
Orientation	23	13.0	16.9
Total	176	100.0	129.4

Tableau 1 : Codification des tâches MZR 9 (n = 136) – fréquence des domaines de compétences

Un nombre très important des tâches se trouvent à la fin des différents textes d’auteurs proposés dans la troisième partie des chapitres. Elles ont pour principale fonction d’assurer l’acquisition et la stabilisation de connaissances en mettant l’accent sur un certain nombre d’informations. Ces tâches relèvent essentiellement de la transmission de savoirs. C’est probablement une des raisons qui explique la nette prédominance, dans notre codification, de la compétence de *développement de sens*. Un petit quart des tâches mène au-delà d’un *développement de sens* et favorise des compétences d’*interprétation* en invitant à la prise en compte et à la mise en relation de différents documents. Les compétences de *perception* et d’*orientation* sont également encouragées, toutefois dans des proportions nettement moins importantes.

En tenant compte des diverses fonctions de chacune des parties composant les chapitres, l’on peut se poser la question si ces proportions sont différentes par exemple pour les tâches proposées dans la partie de « perfectionnement méthodologique ». C’est ce dont rend compte le tableau 2.

Compétences	Nombre de codes	Pourcentage Codes attribués	Pourcentage Cas (= tâches)
Perception	9	25.0	37.5
Développement de sens	16	44.4	66.7
Interprétation	9	25.0	37.5
Orientation	2	5.6	8.3
Total	36	100.0	150.00

Tableau 2 : Codification des tâches MZR 9 dans la partie « perfectionnement méthodologique – fréquence des domaines de compétences⁹

Un total de 24 tâches est à trouver dans les parties spécifiques de « perfectionnement méthodologique ». Il est à supposer que les auteurs du manuel ont ici pour objectif principal de présenter des outils nécessaires pour le *développement de sens* et guider l'utilisation de ces outils. Les analyses présentées dans le tableau ci-dessus montrent en effet que les tâches introduisant au *développement de sens* sont là aussi prédominantes (44.4 %). Relevons toutefois la part non négligeable (un quart respectivement) des tâches qui incitent, au-delà des seules informations mises à disposition dans le manuel, à la *perception* de contenus historiques et à l'*interprétation* de faits. L'incitation à l'*orientation* est en revanche peu présente.

Les tâches visant à introduire les élèves à la thématique étudiée (en ouverture des chapitres) ont également fait l'objet d'une analyse spécifique. 30 consignes de travail ont été identifiées dans ces pages. La moitié (n = 15) était formulée sans lien manifeste avec l'histoire. Les autres ont pu être catégorisées dans un ou plusieurs domaines de compétences. La *perception* a été codée douze fois (48%), le *développement de sens* trois fois (12%), l'*interprétation* huit fois (32%) et l'*orientation* deux fois (8%). Il convient de souligner que cet ensemble de tâches est formulé de manière relativement ouverte. Aussi leur mise en œuvre dans une perspective historique dépend-elle ici particulièrement de l'enseignant-e et des connaissances préalables des élèves. Relevons encore que ces tâches sont bien plus pensées comme des éléments déclencheurs, pour éveiller l'intérêt des élèves pour le thème du chapitre, qu'en termes de développement de compétences historiques.

De manière générale les analyses montrent que les tâches d'apprentissage de MZR 9 sont principalement conçues pour favoriser les compétences de *développement de sens* des élèves. Suivent les compétences de *perception* et d'*interprétation*. L'interprétation de ces résultats doit toutefois tenir compte du fait que des compétences historiques peuvent être favorisées indépendamment des tâches d'apprentissage elles-mêmes, selon

⁹ Le tableau attribue les tâches d'apprentissage en fonction de l'identification du domaine de compétences poursuivi. Pour les tâches faisant écho à plusieurs compétences, nous avons procédé à une répartition à part égale. Ainsi, une tâche faisant écho à trois domaines de compétences a été attribuée à chacun de ces domaines à raison d'un tiers.

la manière dont l'enseignant-e organise le travail à partir des matériaux proposés dans le manuel scolaire et qui ne sont pas toujours accompagnés de tâches. Dans la mesure où certains matériaux ne sont pas accompagnés de consignes de travail précisant les modalités de leur utilisation, leur potentiel didactique n'a pas été pris en compte dans nos analyses.

4.1. Potentiel didactique des tâches dans les leçons filmées d'histoire

Dans 3 des 41 enregistrements vidéo, aucune tâche d'apprentissage n'a été identifiée. Dans dix autres leçons, aucun sujet historique n'a été traité. Les 28 leçons d'histoire restantes présentaient chacune entre une et six tâches. Sur l'ensemble de ces 28 leçons, un total de 60 tâches d'apprentissage d'ordre historique a été identifié. Dans quatre tâches, les consignes de travail avaient été données dans la leçon précédente. Aussi, par manque de données, l'analyse précise de ces tâches n'a-t-elle pas été possible. Dans trois leçons, les énoncés sont restés indéfinis et aucune tâche portant sur un contenu historique n'a été donnée. Ainsi, 25 leçons et un total de 56 tâches d'apprentissage ont pu être prises en considération et catégorisées selon le modèle de compétences. Certaines ont fait l'objet d'un codage multiple ; 71 codes ont ainsi été attribués. Le tableau 3 ci-dessous présente la fréquence des différents domaines de compétences ainsi que les pourcentages par rapport au domaine de compétences concerné et au nombre total des tâches analysées. Il en ressort que plus que la moitié des tâches concernent le *développement de sens* à partir d'informations données. Dans cinq cas, les élèves étaient invités uniquement à lire un passage. Dans environ 40 tâches (56.3% des codes attribués), il s'agissait d'un *développement de sens* plus élaboré, généralement accompagné de consignes écrites. Les compétences de *perception* et d'*interprétation* ont été identifiées dans 11 tâches et 4 tâches s'énonçaient explicitement en termes d'*orientation*.

Compétences	Nombre de codes	Pourcentage Codes attribués	Pourcentage Cas (= tâches)
Perception	11	15.5	19.6
Lecture seule	5	7.0	8.9
Développement de sens	40	56.3	71.4
Interprétation	11	15.5	19.6
Orientation	4	5.6	7.1
Total	71	100.0	126.8

Tableau 3 : Codification des tâches leçons filmées (n = 56) – fréquence des domaines de compétences

En considérant la leçon comme une unité (une séquence didactique), se pose la question si plusieurs domaines de compétences sont identifiables au sein d'une même leçon ou si celle-ci est en quelque sorte « monoculturelle ». L'ensemble des 41 leçons a été analysé dans cette optique (voir tableau 4). Dans 16 leçons, aucune consigne de tâche avec un potentiel didactique de développement de compétences historiques n'a pu être trouvée

et dans 12 leçons, un seul domaine de compétences a pu être identifié, s'agissant alors généralement de *développement de sens*. Cependant, 13 leçons donnent à voir la prise en compte de plusieurs domaines de compétences.

Nombre de domaines de compétences	Nombre de leçons	Pourcentages
0	16	39.0
1	12	29.3
2	8	19.5
3	3	7.3
4	2	4.9
Total	41	100.0

Tableau 4 : Nombre de leçons avec tâches d'apprentissage recouvrant un ou plusieurs domaines de compétences

Cette catégorisation ne traduit pas la qualité des processus d'apprentissage initiés en termes de développement de compétences. Pour cela, une étude plus poussée serait nécessaire. Cependant, la durée d'exécution des différentes tâches d'apprentissage donne déjà quelques indications intéressantes. Par exemple, des tâches relevant de l'*orientation* ou de l'*interprétation* semblent difficilement réalisables dans un temps inférieur à cinq minutes. Les durées des différentes tâches d'apprentissage en fonction des quatre domaines de compétences et de la lecture seule sont présentées dans le tableau 5.

Minutes	≤ 5	≤ 10	≤ 15	≤ 20	> 20
Perception	2	3	1	1	4
Lecture seule	3	1	0	0	1
Développement de sens	3	8	7	11	11
Interprétation	0	2	2	2	5
Orientation	0	1	0	1	2

Tableau 5 : Durée des tâches d'apprentissage selon le domaine de compétences

Il s'avère que les tâches qui impliquent de l'*interprétation* s'étendent sur une durée supérieure à cinq minutes. En revanche, les tâches de lecture de textes sont généralement réalisées dans un temps court. La diversité des durées est aussi le reflet des différentes formes de tâches qui sont mises en œuvre dans le domaine du *développement de sens*. Celles-ci vont de la brève prise d'informations d'un texte, qui prend moins de cinq minutes, à des tâches nettement plus élaborées pour l'exécution desquelles les élèves ont au moins 15 minutes à leur disposition.

5. Quelques remarques en guise de conclusion

Nos analyses donnent à voir une proximité entre la potentialité didactique des tâches d'apprentissage du manuel MZR 9 et celles des enregistrements vidéo de leçons d'histoire pour le développement de compétences historiques. Le domaine de

compétences de *développement de sens* est dans les deux cas prédominants. Tant dans le manuel que dans les pratiques d'enseignement, les tâches sont prioritairement conçues pour favoriser le développement de la pensée historique à l'appui d'une transmission de connaissances. Celle-ci tend à être la première étape nécessaire à un travail plus interprétatif. Mais nombreuses sont les tâches dont l'objectif est de favoriser la *perception*, l'*interprétation* ou l'*orientation*.

Il reste à établir si ce potentiel didactique est effectivement utilisé dans la pratique, c'est-à-dire d'étudier la manière dont les tâches sont proposées par les enseignant-e-s et appréhendées par les élèves. Il s'agirait pour cela de prendre en considération tout le déroulement de la leçon dans laquelle s'inscrivent les tâches d'apprentissage et d'avoir une vision d'ensemble des processus d'enseignement-apprentissage au niveau des objectifs, de leur mise en œuvre par l'enseignant-e et de la manière dont s'en saisissent les élèves. Les phases de travail en plénière n'ont par exemple pas encore été prises en compte dans nos analyses. Nous pouvons pourtant supposer que ces moments favorisent également le développement de compétences historiques. Nous avons aussi prévu d'analyser d'autres enregistrements vidéo de leçons d'histoire qui ont été réalisés dans le cadre d'un programme de formation continue. Aussi souhaitons-nous affiner encore notre étude des diverses tâches contribuant au développement de la pensée historique.

Nos résultats témoignent de la pertinence du modèle théorique pour procéder à l'analyse de tâches d'apprentissage. Nous tenons cependant à rappeler les limites d'un tel recours dans la mesure où certaines tâches sont difficiles à différencier en fonction des catégories de compétences et où leur seul énoncé ne suffit pas à en saisir la portée didactique. Nos analyses nous invitent aussi à une certaine prudence relative au fait que les tâches d'apprentissage ont diverses fonctions dans l'enseignement de l'histoire et qu'elles n'ont pas toutes pour objectif le développement de compétences historiques. Certaines tâches ont des fonctions transversales, d'autres sont d'ordre motivationnel, certaines relèvent d'une éducation à la citoyenneté. Malgré toutes ces restrictions, nous constatons que le modèle de compétences auquel nous avons recouru est un outil utile et efficace pour analyser les tâches d'apprentissage. Il nous aide à mieux définir la potentialité didactique d'un enseignement ayant pour objectif le développement de compétences historiques.

Bibliographie

- Barricelli, M. (2005). *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach : Wochenschau.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 34, n° 4, 330-357.
- Fuchs, K. & Ritzer, N. (2009). Prüfungen - Visitenkarte des Geschichtsunterrichts. In Hodel, J. et Ziegler, B. (Ed.). *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung «Geschichtsdidaktik empirisch 07»*. Bern : hep-Verlag, 268-276.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht : Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach am Taunus : Wochenschau-Verlag.

- Handro, S. (2007). Historische Erkenntnismethoden. In Günther-Arndt, H. (Ed.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin : Cornelsen Scriptor, 27-45.
- Hodel, J. & Waldis, M. (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht : Die Ergebnisse der Videoanalyse. In Gautschi, P., Moser, D., Reusser, K. & Wiher, P. (Ed.), *Geschichtsunterricht heute - eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Bern : hep-Verlag, 91-142.
- Jacobs, J., Kawanaka, T. & Stigler, J.W. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research*, Vol. 31, 717-724.
- Körper, A. et al. (Ed.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried : Ars una.
- Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Mayring, Ph. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. Weinheim : Beltz Verlag.
- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach : Wochenschau.
- Rüsen, J. (1994). *Historisches Lernen*. Köln, Weimar, Wien : Böhlau.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. (Grundzüge einer Historik, Bd. 1)*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sauer, M. (2004). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze : Kallmeyer.
- Wenzel, B. (2007). Aufgaben im Geschichtsunterricht. In Günther-Arndt, H. (Ed.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin : Cornelsen Scriptor, 77-86.