



Heimberg, C. (2015). Tâches, devoirs, exercices pour apprendre de l'histoire : des questions en amont. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 67-74.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.175>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Charles Heimberg, 2015



Tâches, devoirs, exercices pour apprendre de l'histoire : des questions en amont

Charles HEIMBERG¹ (Université de Genève, Suisse)

«[Car,] au grand désespoir des historiens, les hommes n'ont pas coutume, chaque fois qu'ils changent de mœurs, de changer de vocabulaire»
(Bloch, 2006, p. 872).

Les quelques réflexions qui suivent expriment une difficulté dont nous imaginons, peut-être à tort, qu'elle est en grande partie spécifique à la didactique de l'histoire, ou au moins plus intensément présente dans ce champ disciplinaire : celle des malentendus potentiels qui sont observables au niveau des élèves, mais tout aussi bien présents dans l'espace public, sur la nature de ce qui s'apprend en histoire et de ce qui relève proprement de l'histoire.

L'histoire comme discipline scolaire est tout d'abord caractérisée par son double sens : histoire comme récit plus ou moins bien établi du passé dont il est pris ultérieurement connaissance et histoire comme science sociale fondée sur des modes de pensée et des questionnements développés dans une quête de construction d'une intelligibilité du monde passé et présent. Elle est par ailleurs soumise à une doxa tyrannique (Heimberg & al., 2013) qui lui impose un constant travail de mise au point scientifique, de désignation des mythistoires, ces faits d'histoire auxquels se joint une dimension mythique sous la forme d'une amplification de sens, voire parfois d'un véritable retournement (Létourneau, 2014), et de mise à distance critique de multiples mésusages publics du passé (Diogène, 1994).

Ce premier constat explique que la didactique de l'histoire soit confrontée à la nécessité d'un travail de mise en discussion préalable des contenus à enseigner en fonction notamment de questions sensibles présentant le plus souvent une dimension mémorielle (*Revue française de pédagogie*, 2008). Ces interrogations de fond sur les contenus d'enseignement, pour un champ didactique dont les développements sont relativement récents et fragiles (Allieu-Mary & Lautier, 2008), sont à la fois nécessaires et à l'origine des limites actuelles des recherches empiriques portant spécifiquement sur les tâches, exercices et activités développées dans le cadre de l'enseignement et apprentissage de l'histoire.

1. Contact : heimbergch@gmail.com



Des questions qui se posent aussi à l'histoire

Dans le processus de transposition didactique, il n'en reste pas moins que pour l'histoire, comme pour les autres disciplines scolaires, «l'école, quelle que soit l'intention de ses acteurs, est vouée à transmettre surtout des savoirs sous une forme textuelle ou des compétences en rapport avec des textes», ce qui impose «des modalités de construction de sens très différentes de celles de la vie courante, modalités qui entraînent des difficultés pour beaucoup d'élèves», mais qui consistent à proposer des tâches permettant aux élèves de découvrir «des éléments de savoir comme outils pour accomplir la tâche» (Rey, dans le présent volume). Reste alors à savoir comment ces élèves parviennent à comprendre qu'ils sont effectivement en train d'acquérir des savoirs applicables à bien d'autres situations que celle que leur propose la tâche dans sa dimension restreinte d'immédiateté.

Partant de cette centralité effective du texte dans les tâches et exercices qui sont le plus souvent proposés aux élèves dans la perspective, ou l'hypothèse, d'un apprentissage d'histoire, la question se pose alors de savoir de quel(s) type(s) de texte(s) il pourrait s'agir de cas en cas : sources historiques, littérature secondaire, réécriture de manuels scolaires sous la forme de récits plus ou moins lissés, textes produits par l'enseignant, etc.

De nombreuses activités repérables dans les ressources pédagogiques d'histoire, dans des séquences élaborées par des étudiants ou des enseignants, y compris même parfois dans des groupes de recherche qui élaborent des propositions d'activités considérées comme innovantes, ne relèvent pas spécifiquement, ou seulement de manière partielle, d'un questionnement historien. Elles se présentent d'abord et surtout comme des activités de vérification de la lecture et de la compréhension du document, le plus souvent un texte, parfois aussi une image qui donne également lieu à une forme de lecture. Ainsi, de telles activités se déploient souvent en classe d'histoire, mais aussi par exemple dans certains dossiers dits pédagogiques proposés par les musées d'histoire, sous la forme de questionnaires qui rythment, guident, accompagnent la lecture, qui stimulent l'attention des élèves et les poussent à un examen complet et systématique des documents, mais sans les amener toujours ni forcément à l'exercice d'une véritable pensée historienne. En outre, et nous y reviendrons, le niveau de tension intellectuelle qui caractérise les activités proposées dans ce cadre se présente souvent comme peu élevé.

Définir le savoir historien

Le savoir en histoire, en tant qu'interprétation ouvrant à une intelligibilité du passé et du présent, se révèle d'une part incertain, discuté et nécessairement soumis à une quête de vérité; il est d'autre part constitué d'une double charpente, celle des données factuelles de la narration historienne et celle des modes de pensée et des composantes du questionnement historien exercé sur les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ailleurs et d'ici, dans une perspective toujours comparative, attentive au changement et



aux différences, en fonction des diverses composantes de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire (Heimberg & Opériol, 2012). Une telle conception des savoirs historiens correspond à une manière d'expliquer ce que pourraient être les contours de leur élémentation, c'est-à-dire d'une déconstruction de ces savoirs mettant en évidence des éléments fondamentaux qui soient porteurs d'un potentiel ultérieur de développement cognitif en termes de conception scientifique. Une telle visée d'apprentissage consiste à faire accéder les élèves à des données épistémologiques et non spontanées dans la discipline de référence et ses modes de pensée (Astolfi, 2008).

L'explicitation et la concrétisation appliquées spécifiquement à l'histoire de cette notion d'élémentation, si elle est bien sûr nécessaire, soulève des problèmes qui, encore une fois, paraissent assez largement spécifiques au champ de la didactique de l'histoire. En considérant cet apprentissage de l'histoire comme reposant sur deux piliers complémentaires, et en interaction permanente, celui des contenus factuels et celui de leurs mises en questionnement historien, nous avons dégagé et explicité trois problèmes qui se présentent en amont, trois options préalables qui déterminent forcément, selon les manières de les appréhender, la nature de l'histoire à enseigner et apprendre : d'une part, il s'agit de savoir si l'histoire scolaire poursuit l'objectif d'une construction identitaire particulière ou si elle interroge au contraire la communauté de destin de l'humanité tout entière ; d'autre part, l'histoire se déployant forcément par récits et tableaux, dans la diachronie et la synchronie (Prost, 1996), la question se pose de savoir quelle place est laissée à la problématisation dans l'analyse du passé qui est rendue possible par l'apprentissage de l'histoire ; enfin, s'agissant des questions sensibles et mémorielles, de toutes les thématiques qui peuvent être vives et parfois déstabilisantes dans la classe, le fait de les éviter ou de les affronter, et, le cas échéant, les manières de les affronter comme des vecteurs d'apprentissage d'une histoire incarnée et plurielle, sont également significatifs.

Ainsi, l'incertitude relative du savoir historien mène forcément, en amont, à mettre en discussion les finalités et les choix de contenus, factuels et conceptuels, de son apprentissage, en lien notamment avec ces questions identitaires et ces quêtes d'origines que Marc Bloch nous a incités à mettre à distance en considérant le passé dans sa propre spécificité même si c'est aussi en fonction des questions que nous lui posons : « Jamais, en un mot, écrit-il en pleine Seconde Guerre mondiale, un phénomène historique ne s'explique pleinement en dehors de l'étude de son moment. Cela est vrai de toutes les étapes de l'évolution. De celle où nous vivons comme des autres. Le proverbe arabe l'a dit avant nous : « Les hommes ressemblent plus à leur temps qu'à leurs pères. » Faute d'avoir médité cette sagesse orientale, l'étude du passé s'est parfois discréditée » (Bloch, 2006, 873).

Cette même incertitude relative du savoir historien s'exprime dans des controverses historiographiques qui ont parfois, mais pas toujours, des incidences fortes sur la transposition didactique et la nature des



apprentissages scolaires. Parmi elles, citons en premier lieu toutes celles qui concernent les déconstructions de l'invention de la tradition (Hobsbawm & Ranger, 2006), des mythistoires identitaires déjà évoqués, des récits téléologiques postulant des dynamiques d'ethnogenèse fabriquées après coup. En outre, une actualité historiographique et mémorielle plus récente à propos des deux guerres mondiales du siècle dernier soulève également des enjeux fondamentaux pour l'histoire scolaire. Elle concerne par exemple le poids d'hypothétiques invariants portant sur la violence irrépressible qui serait propre à toute humanité, des manières de fataliser le passé, ses erreurs et ses horreurs, des modalités réifiées de catégorisation sociale comme par exemple en matière d'opinion publique ou d'absence de prise en considération de la complexité des postures dans des situations comme les guerres, etc. L'hypothèse d'une conception matricielle du XX^e siècle, qui ferait en quelque sorte de Verdun une préfiguration d'Auschwitz, comme si les engagements des acteurs et les dynamiques des faits propres à chacune de ces guerres pouvaient être mis sur un même plan au nom de la souffrance commune de toutes leurs victimes, mène ainsi à des simplifications et à du brouillage peu susceptibles de permettre une véritable analyse historienne de ce XX^e siècle (*En Jeu*, 2014). De même, la notion de «totalitarisme» utilisée comme une évidence, en tout espace et pour tout temps, en négligeant son histoire même, ses usages problématiques et son absence de pertinence dès lors qu'elle mène à assimiler plutôt qu'à comparer, mène aux mêmes impasses (Prezioso, 2008).

Des tâches et des exercices en histoire scolaire

Ces questions sensibles d'historiographie, qui ne sont pas toutes les questions de l'historiographie, mais qui en sont quelques-unes particulièrement porteuses de sens, celles qui ont plus directement des incidences directes sur les contenus de l'enseignement et apprentissage de l'histoire, et sur la possibilité de rendre le monde un peu plus intelligible, sont donc d'une importance fondamentale. Et pourtant, il n'en est pas moins vrai qu'il ne suffit pas de les poser, de transformer par exemple les contenus scolaires de l'histoire dans le sens d'une pluralité des points de vue ou d'une ouverture des perspectives, comme l'ont tenté récemment deux ressources publiées à l'intention des enseignants (Hassani-Idrissi, 2013 ; *Monde Diplomatique*, Hors-série, 2014), sans proposer d'activités particulières pour les élèves. En effet, même s'il n'est pas opportun de s'y consacrer d'emblée et exclusivement, cette question de savoir comment les élèves peuvent réellement construire les savoirs en question, à travers quelles activités, et en fonction de quelle tension intellectuelle, reste entièrement posée.

À propos de ces tâches et exercices en histoire, et de la difficulté déjà mentionnée de les faire véritablement porter sur des modes de pensée et des questionnements historiens, le dysfonctionnement potentiel, du point de vue des élèves, entre la dévolution et l'institutionnalisation, c'est-à-dire ce mouvement allant des savoirs à des connaissances pour le première, allant de ces connaissances à des savoirs véritablement intégrés pour la seconde



(Margolinas, dans le présente volume), joue ici aussi tout son rôle. C'est bien dans cette dialectique, en effet, que se joue la réalisation effective par les élèves d'un apprentissage disciplinaire, c'est-à-dire scientifique et non plus spontané, critique et non plus seulement prescrit.

L'une des toutes premières difficultés en la matière concerne par ailleurs le niveau de tension intellectuelle qui caractérise de fait ces tâches et activités (Chartreux, 2013 ; De Cock, 2013 ; De Mestral, 2013, Panagiotounakos, 2013). En histoire, comme dans d'autres disciplines, il arrive que les activités qui sont proposées aux élèves se caractérisent par une basse intensité intellectuelle, ce qui signifie qu'elles ne requièrent pas de concentration particulière et que les élèves sont en mesure de les effectuer sans vraiment penser en même temps à ce qu'ils sont en train de faire ou d'apprendre. Mais ce n'est pas là le seul enjeu de ces activités d'apprentissage. Il s'agit en effet aussi de savoir dans quelle mesure elles proposent ou ne proposent pas d'entrer dans les modes de pensée spécifiques de la discipline. Ainsi, l'élève peut très bien s'atteler à une activité problématique à haute intensité intellectuelle sans que le problème auquel il doit s'affronter n'ait en réalité quoi que ce soit à voir avec le questionnement des sociétés qui est propre à l'histoire. Dès lors, l'analyse des tâches et des exercices d'apprentissage de l'histoire relève bien de cette triple interrogation sur la nature de l'activité, sur son intensité intellectuelle et sur son lien avec la pensée propre à la discipline.

Si, en histoire, la tâche ou l'exercice dépendent très directement de la nature et des contenus des documents qui en sont le support, leur choix va d'autant moins de soi qu'il n'est jamais neutre par rapport aux enjeux susmentionnés. En outre, la question se pose de savoir dans quelle mesure le contact avec ces documents permet de considérer l'étrangeté de ces situations du passé, au sens de l'estrangement de Ginzburg, qui désigne ce pas de côté à effectuer par l'historien dans sa position d'observateur et d'analyste, cette mise à distance et cette capacité de bien prendre la mesure de la différence du passé et de l'autre (2001 ; *Essais*, 2013) ; dans quelle mesure il permet de reconstruire les présents du passé, d'être dans leur présent, et leurs incertitudes, avec les acteurs du passé. Ce sont là, nous semble-t-il, les principaux enjeux spécifiques à l'apprentissage de l'histoire qui se manifestent entre mise en situation et institutionnalisation, entre activités d'apprentissage et appropriations effectives d'un savoir historien.

La question se pose alors de savoir comment aller au-delà du traditionnel questionnaire d'accompagnement de l'examen des documents dans les activités d'apprentissage en histoire. Des propositions d'ateliers proposées dans un manuel scolaire italien (Brusa & al., 2004) fournissent par exemple une piste intéressante. Elles sont constituées d'un corpus de sources, soit plusieurs documents de même nature, dont les élèves ont alors à distinguer et à catégoriser les éléments, pour construire, en lien avec des savoirs reliés à ces sources, une proposition d'interprétation sous la forme d'une narration destinée à l'enseignant, aux autres élèves et aussi à eux-mêmes.



A partir de la critique des tâches scolaires suggérée par Rey (dans le présent volume), c'est aussi un autre défi qui est à relever, celui de savoir comment éviter le questionnaire cadrant traditionnel pour développer d'autres type d'activités mieux à même de développer la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire, mais sans rendre pour autant cet apprentissage trop complexe et trop inaccessible à tous les élèves.

La didactique de l'histoire est ainsi amenée à interroger d'une manière critique l'usage récurrent dans la classe du document historique, de la source, pour voir dans quelle mesure, sans qu'il soit une fin en soi, il permet ou non aux élèves de construire des savoirs historiens. De même, l'analyse des tâches et exercices permettrait de prolonger, et non pas forcément d'occuper, les questions de fond, en amont, que nous avons évoquées. Elle pourrait en effet mettre en évidence deux types d'activités bien différentes : les unes visant à faire intégrer du factuel, des faits donnés comme déjà établis, à fournir des repères, des références communes : par exemple, des textes à trous, des placements de repères sur une frise chronologique, des mots croisés, des questions de restitution portant sur des textes de synthèse de manuel scolaire, etc., soit des élément qui ont toutes les chances de favoriser une histoire lisse, consensuelle, sans questionnement ; les autres visant à exercer la démarche ou la méthode historienne, à faire construire des faits qui ne le seraient pas encore, à critiquer des sources pour montrer comment les mettre à distance selon une posture critique ; avec des tâches ou des exercices concernant le commentaire de sources, l'analyse d'image, la comparaison de sources, la création et l'analyse de sources orales, etc. Ainsi se poserait d'un autre point de vue la même question dont nous sommes partis, celle de la construction d'une histoire critique, d'une histoire problématisée, qui mette en évidence non seulement les faits, les récits et les tableaux, mais aussi leurs échaudages.



Références

- Allieu-Mary, N. & Lautier, N (2008). La didactique de l'histoire. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 162, 98-131.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bloch, M. (2006). *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*. Paris : Quarto Gallimard.
- Brusa, A., Guaraccino, S. & De Bernardi, A. (2004). *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni. I. Dalle trasformazioni del mondo antico alla formazione dell'Europa*. Milan : Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.
- Chartreux, Ch. (2013). Refondation de l'école : que doivent être les savoirs à transmettre au XX^e siècle ?..., publié le 19 janvier 2013 sur <http://www.profencampagne.com/article-refondation-de-l-ecole-que-doivent-etre-les-savoirs-a-transmettre-au-xxieme-siecle-114524128.html>, consulté le 5 janvier 2015.
- De Cock, L. (2013, septembre). Qui suis-je donc pour critiquer ? Quelques pistes de réflexion sur l'« esprit critique » à l'Ecole en général et dans l'enseignement de l'histoire en particulier. Congrès AREF 2013, Montpellier, disponible sur <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/3971-« -qui-suis-je-donc-pour-critiquer- »-quelques-pistes-de-réflexion-sur-l-'« -esprit-critiq>, consulté le 5 janvier 2015, version remaniée à paraître.
- De Mestral, A. (2013, septembre). Analyse d'activités proposées dans des moyens d'enseignement d'histoire en Suisse romande, Congrès AREF 2013, Montpellier, disponible sur <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/3973-analyse-d'activités-proposées-dans-des-moyens-d'enseignement-d'histoire-en-suisse-roman>, consulté le 5 janvier 2015, version remaniée à paraître.
- Diogène (1994). Dossier « La responsabilité sociale de l'historien ». N° 168.
- En Jeu. *Histoire et mémoires vivantes* (2014). Dossier « XX^e siècle : d'une guerre à l'autre ? » Paris : Fondation pour la Mémoire de la Déportation, n° 3.
- Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités* (2013). Dossier « L'estranglement : Retour sur un thème de Carlo Ginzburg ». Hors-série.
- Ginzburg, C. (2001). *A distance : Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard (édition originale 1998).
- Hassani-Idrissi, M. (2013). *Méditerranée. Une histoire à partager*. Paris : Bayard.
- Heimberg, Ch. & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématicité du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf, A. Rober, Belhadjin, A. & Bishop, M.-F. (Ed.). *Les didactiques en questions. Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 78-88). Bruxelles : De Boeck,
- Heimberg, Ch., Fink, N., Opériol, V., Panagiotounakos, A. & de Sousa, M. (2013). L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Ed.), *Didactique en construction, construction des didactiques* (pp. 147-162.; *Raisons éducatives*). Bruxelles : De Boeck,
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Ed.) (2006). *L'invention de la tradition*. Paris : Editions Amsterdam.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Montréal : Fides.
- Monde Diplomatique* (Hors série) (2014). *Manuel d'histoire critique. De la révolution industrielle à nos jours*. Paris : Le Monde Diplomatique.
- Panagiotounakos, Alexia (2013, septembre). Une étude des activités d'élèves en classe d'histoire, congrès AREF 2013, Montpellier, disponible sur <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/3972-une-étude-des-activités-d'élèves-en-classe-d'histoire-par-alexia-panagiotounakos>, consulté le 5 janvier 2015.



- Prezioso, S. et alii (Ed.) (2008). *Le totalitarisme en question*. Paris : L'Harmattan.
- Prost, A. (1996). «Histoire, vérités, méthodes». Des structures argumentatives de l'histoire. *Le Débat*, 5, 127-140.
- Revue française de pédagogie* (2008). Dossier «L'éducation et les politiques de la mémoire». N° 165.