

Qu'est-ce qui caractérise une pratique innovante pour l'apprentissage de l'histoire? Quelques réflexions à partir d'expériences de formation initiale en didactique de la discipline

Charles Heimberg

Université de Genève

Le rapport entre la recherche en didactique des disciplines scolaires et la notion d'innovation mérite d'être interrogé. Quelles sont en effet les finalités de ladite recherche? Visent-elles en priorité une mise en perspective analytique des programmes et des ressources scolaires? Une meilleure connaissance des pratiques effectives au sein de la classe? Ou bien une meilleure perception des processus qui aboutissent aux apprentissages des élèves? Cherchent-elles à produire des états des lieux substantiels ou à encourager l'innovation et l'évolution des pratiques? Et si c'était le cas, dans quelles perspectives et selon quels critères? En effet, comment définir et identifier une pratique innovante dans la classe? Répondre à ces différentes questions conduit le chercheur, et le praticien-chercheur qui intervient dans la formation des enseignants, à orienter ses travaux dans une direction donnée, mais aussi à les situer par rapport à des questions vives qui touchent sa discipline et qui impliquent l'exercice d'une responsabilité sociale au cœur de son expertise, loin de toute velléité de s'enfermer dans une tour d'ivoire.

Se démarquant des nombreux chercheurs qui ont mis en évidence les limites et les dérives d'un enseignement de l'histoire qui est souvent vécu par les élèves comme particulièrement ennuyeux et peu intéressant, Peter Gautschi (Gautschi, 2009) a orienté ses travaux les plus récents sur le «bon» enseignement de l'histoire (c'est nous qui mettons les guillemets). Il s'est ainsi focalisé sur «*ce qui a réussi*». C'est notamment «*parce que les enregistrements vidéo de l'enseignement permettent d'identifier les participants*» qu'il lui a paru nécessaire de se concentrer sur ce qui était «bon». Aussi a-t-il défini des critères de qualité, se référant davantage aux processus d'apprentissage qu'à leurs résultats, autour de trois domaines: la «*matière d'enseignement*», la «*structure du processus*» et leur «*utilisation*» par l'élève; autrement dit les contenus, les modalités d'apprentissage et leur appropriation par l'élève. Cette manière de faire l'a finalement mené à définir une quinzaine de critères de qualité d'un «bon» enseignement de l'histoire.

Évidemment, cette posture épargne au chercheur le fait de devoir constater des problèmes et exprimer des critiques, certes constructives, à propos d'observations que des enseignants souvent plus ouverts et plus disponibles que d'autres ont bien voulu rendre possibles en ouvrant la porte de leur classe. L'analyse des séquences et la formulation des constats critiques ne sont jamais faciles pour le chercheur qui sait que ses partenaires, ceux justement dont il a observé l'action, attendent de connaître les résultats de ses travaux. Il peut bien entendu relier les problèmes qu'il souligne dans ses constats à des contraintes extérieures, au contexte de la classe ou à celui de la leçon observée, voire à ces coutumes didactiques que Nicole Lautier (Lautier, 1997) ou François Audigier, avec ses «*quatre R*» (Audigier, 1995), ont mis en évidence. Mais il reste quand même

pris dans ce rapport problématique qui doit l'éloigner de tout jugement, mais le laisser en même temps développer son analyse critique. Vaste défi!

En ce qui nous concerne, nous avons fait un choix différent pour affronter cette difficulté. En effet, la posture un peu artificielle d'une centration sur ce qui est positif, et uniquement sur cela, ne nous paraît pas évidente. Un tel procédé aurait en effet toutes les chances de maintenir et de confiner l'analyse du chercheur dans l'implicite et les sous-entendus faute de pouvoir dire les problèmes identifiés et parier sur leur résolution ou leur dépassement. En outre, il n'y a aucune raison à nos yeux de séparer la recherche d'une dynamique d'innovation qui s'avère particulièrement nécessaire dans le domaine de la transmission de l'histoire et pour laquelle des enquêteurs et des expérimentateurs sont amenés à jouer un rôle de mise à distance critique, mais aussi facilitateur. Ainsi, une élaboration qui soit critériée et l'expérimentation de pratiques innovantes, et donc pas forcément encore existantes, nous semblent faire intrinsèquement partie de la recherche dans le domaine des didactiques.

S'il arrive que des enquêtes interrogent la pertinence et l'efficacité des propositions innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire, les critères par lesquels ce caractère innovant peut être établi demeurent toutefois, dans bien des cas, insuffisamment explicités. Pour une discipline scolaire, l'histoire, qui est fortement marquée par des sujets sensibles, des questions socialement vives et des usages publics problématiques, mais aussi, sur le plan épistémologique, par une pluralité des postures et des interprétations, la mise en évidence du caractère novateur d'une proposition didactique est pourtant aussi nécessaire que problématique, en particulier parce qu'elle est amenée à porter non seulement sur les contenus de l'apprentissage, mais aussi sur les modalités de son acquisition.

Qu'est-ce qu'une pratique innovante pour l'histoire scolaire?

Les paramètres qui interviennent dans l'élaboration et la réalisation d'une séquence d'histoire sont nombreux. Ils regardent tout à la fois les contenus historiques, les modalités pédagogiques de leur appropriation par les élèves et les manières dont son inscription dans la durée est favorisée au moment de la conclusion et de l'évaluation de ladite séquence.

En ce qui concerne les contenus, les interrogations tournent autour de trois problèmes. Se pose tout d'abord la question des échelles dans lesquelles s'inscrivent les données factuelles de l'histoire scolaire, avec notamment le poids de la dimension nationale, voire dudit roman national: les apprentissages en question s'enferment-ils dans cette seule perspective ou permettent-ils de tisser des liens entre différentes échelles spatiales, notamment entre le local et le mondial? Vient ensuite le problème de la nature de l'histoire à transmettre: s'agit-il du simple récit linéaire d'un savoir fermé, réputé bien établi, ou d'une série de questionnements permettant de mobiliser les modes de pensée qui sont spécifiques à la discipline? Enfin, l'ultime de ces trois enjeux, quelle place est-elle accordée aux questions sur le passé des sociétés humaines qui sont sensibles, qui font débat, qui sont chaudes, en particulier autour de toutes les manifestations de la mémoire, des mémoires, dans l'espace public?

Évidemment, en amont de ces questions, c'est toute la question du lien avec les recherches historiques et avec l'épistémologie de la discipline qui se pose. En outre, les questions des échelles, des problèmes traités et de leur vivacité dans l'espace social se posent dans une double pluralité des approches historiques possibles: pluralité des sources privilégiées et des spécialisations (histoire de genre, histoire comparative, histoire par le haut ou d'en bas, etc.), mais aussi pluralité des configurations historiographiques, entre histoire politique, histoire sociale et histoire culturelle (Prost & Winter, 2004), une notion qui s'avère des plus féconde pour repenser l'histoire scolaire (Le Marec, 2008).

Par rapport aux modalités de l'acquisition des apprentissages, la question du caractère novateur des pratiques se pose en termes d'ingénierie et de diversité des activités. À vrai dire, cette question est aussi liée à la précédente dans la mesure où la manière de construire ses apprentissages dépend souvent de la conception des savoirs qui sont en jeu. À l'inverse, c'est aussi une conception ouverte et plurielle de ces savoirs qui favorise et légitime des propositions pédagogiques originales, mettant davantage les élèves en activité. Un aspect ne va donc pas sans l'autre.

Il est par exemple opportun de faire travailler les élèves sur des sources croisées, ou éventuellement sur des propos d'historiens divergents. Mais cette perspective est enrichie et renforcée lorsqu'on met sur pied un travail en groupes dans le cadre duquel chacun des groupes ne travaille pas sur les mêmes documents de manière à provoquer ultérieurement un échange de vue contradictoire qui puisse constituer un obstacle cognitif et déboucher sur un apprentissage. Il est en général pertinent de soumettre aux élèves d'authentiques documents historiques pour qu'ils en prennent connaissance et les utilisent aux fins d'une construction de savoirs sur le passé humain. Mais encore faudra-t-il que l'enseignant sache proposer à ces élèves des activités sur ces documents qui les mènent à exercer une pensée historique et à questionner le passé à partir de ce que l'histoire interroge fondamentalement des sociétés humaines. Il est aussi intéressant que les élèves soient amenés à formuler un récit récapitulatif de nature historique au terme d'un travail d'enquête sur une thématique du passé. Mais selon quels critères, en fonction de quels principes organisateurs explicites, vont-ils être amenés à formuler ces récits?

Derrière toutes ces questions, c'est tout une grammaire de l'histoire scolaire qui est en jeu. Elle comprend par exemple les modes de pensée spécifiques de la discipline autour d'activités comme la comparaison, la périodisation ou l'examen de l'histoire dans ses usages et ses expressions dans l'espace public (Heimberg, 2002); elle se fonde sur des concepts épistémologiques qui tournent autour des rapports au temps (soit l'examen des présents du passé entre champ d'expérience et espaces d'initiative) et de quelques questions fondamentales qui se posent en amont de toute narration historique (Koselleck, 1990 & 1997; Heimberg, 2008b); elle intègre également les configurations historiographiques déjà mentionnées, ainsi que les manières dont sont affrontées les questions socialement vives de la discipline (Prost & Winter, 2004; Legardez & Simonneaux, 2006). Cette grammaire constitue une sorte de trame de référence sur la base de laquelle s'effectue le travail de transposition didactique en tant que processus de déconstruction, puis de reconstruction, des savoirs historiques en fonction de la forme et des finalités de la version scolaire de l'histoire. Ce sont les noyaux, les repères, qui nous permettent en quelque sorte de procéder à l'élémentation des savoirs historiques, ce processus qui consiste à dégager leurs éléments de base à partir desquels reconstruire une organisation cognitive qui donne accès, du point de vue des élèves, à la saveur des saveurs de l'histoire (Astolfi, 2008).

Dès lors, une pratique innovante dans le domaine de l'histoire scolaire désigne avant tout une proposition didactique qui ouvre à la construction de savoirs historiques. Son caractère innovant ou traditionnel s'examine simultanément autour des trois enjeux qu'elle soulève, soit à la fois les contenus, les modalités d'appropriation et l'explicitation récapitulative de ces savoirs. Malheureusement, cet éventail d'enjeux simultanés rend particulièrement complexe une telle élaboration de séquences d'histoire innovante, spécialement pour des enseignants encore en phase de formation initiale. L'analyse de ces séquences et de leurs enjeux implique donc de les examiner séparément, et peut-être de ne pas postuler dans tous les cas la nécessité de cette triple coprésence.

Comment la question se pose-t-elle au cours des premières leçons observées d'enseignants en formation et en emploi?

Nous souhaitons interroger ici cette notion de dimension innovante à partir d'une série de constats et d'interrogations qui découlent d'un corpus constitué d'éléments inscrits dans un contexte de formation initiale en cours d'emploi. Les observations dont il s'agit concernent des enseignants d'histoire du secondaire, dans le domaine de la didactique de leur discipline, au sein d'un institut de

formation qui dépendait directement des structures scolaires. Il s'agit d'observations personnelles de leçons après qu'elles aient fait l'objet d'entretiens d'analyse avec les personnes concernées.

Ces enseignants, a priori plutôt bienveillants à l'égard des contenus du séminaire de didactique, et par conséquent sensibles à l'intérêt de faire évoluer l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, particulièrement dans ce contexte de formation qui leur permette de prendre certains risques en termes d'expérimentation, se sont donc efforcés de présenter des séquences qu'ils considéraient comme innovantes à partir de leurs propres expériences et des éléments théoriques qui leur avaient été fournis dans le cadre du séminaire correspondant. Précisons toutefois que dans la mesure où ils étaient en pleine responsabilité de leur classe, soumis aux rythmes et aux réalités de l'année scolaire, ainsi sans doute qu'à des exigences propres à leur direction d'établissement, ces enseignants en formation ne se trouvaient pas, loin s'en faut, en situation de laboratoire expérimental, détachés de toutes nécessités institutionnelles. Et que leurs tentatives d'innovation étaient ainsi pour le moins limitées par ces réalités extérieures.

Prenons brièvement trois exemples parmi les plus novateurs, tirés des rapports de visite que nous avons produits à la suite des entretiens consécutifs à ces différentes observations. Ces observations de leçons concernent des enseignants en formation initiale qui avaient tous les trois une expérience préalable assez solide sous la forme de remplacements de longue durée ou d'années d'enseignement en suppléance sans accès à la formation initiale. Ils étaient en outre très actifs dans le séminaire et sans doute intéressés par les réflexions qui s'y développaient. Nous présentons ici quelques extraits des rapports de visite que nous avons formulés, avec un bref commentaire.

Situation 1

«Au cours de la seconde partie de l'heure, Mme X projette un court extrait d'un film documentaire récent sur la grotte de Lascaux. Elle passe ensuite les deux premiers tiers d'un film de 12 minutes, *La nuit des temps*, qui avait été tourné en 1942, quelques mois après la découverte de la grotte.

La classe est très attentive. L'ambiance de travail est très favorable.

Dans le document distribué aux élèves, un tableau leur est proposé, qu'ils devront remplir, pour comparer les deux films. Deux questions leur sont posées en particulier : le film *La nuit des temps* est-il un document historique ? Et de quel genre de films s'agit-il pour l'un et pour l'autre? [...]

Dans un premier temps, Mme X a insisté sur la question des sources et sur le fait que l'on pouvait toujours en découvrir de nouvelles, susceptibles de faire évoluer notre connaissance de l'histoire. Cet angle d'attaque aurait déjà pu être le cœur d'une séquence sur la critique des sources. Mais il est devenu factuel à partir du moment où la leçon s'est orientée sur une intéressante comparaison de deux documentaires sur Lascaux. En fait, le premier film est plutôt une fiction, réalisée à l'époque avec un vrai acteur, l'ancien enseignant de l'un des jeunes ayant fait cette découverte, mais romancée et déformée dans sa manière de relater les faits. Du coup, il pourrait être intéressant de faire travailler les élèves sur la présence de l'histoire dans ce film et sur la manière dont la fiction peut nous transmettre des informations que la critique historique peut ensuite affiner.»

À travers les commentaires de l'enseignante, cette situation est intéressante dans la mesure où elle donne à voir l'évolution potentielle des connaissances d'histoire. Elle propose également une activité d'identification de la nature de deux documents filmés, et de ce qui les différencie. Elle insiste ainsi sur une discipline historique en pleine évolution, et sur la diversité de sources qui nous donnent chacune accès aux connaissances qu'elle développe. Ici, les contenus factuels semblent relativement discrets. Ils portent d'ailleurs sur des connaissances spécifiques, spécialisées, en général peu connues des enseignants.

Les modalités d'appropriation des savoirs sont très proches de ces objectifs portant à la fois sur la découverte de la grotte de Lascaux, et son importance, et sur les modalités de construction de la

connaissance en histoire. Ainsi, au cours des activités qui leur sont proposées, les élèves sont effectivement amenés à mesurer la diversité de ces deux sources. Par contre, aucune activité récapitulative n'est proposée dans le cadre temporel de cette observation ponctuelle de leçon.

Situation 2

«Après une mise en train ritualisée, des groupes de deux élèves sont constitués selon un libre choix de leur part. Chaque groupe reçoit des documents dans une fourre plastique. Il est annoncé qu'ils devront prendre connaissance de toute une série de documents, discuter d'un plan de travail, préparer une petite conférence, commenter une image de leur choix en rapport avec leur thème, remettre à toute la classe un résumé d'une page qui servira à la préparation d'une épreuve.

Ils auront aussi à dire ce qui est étrange dans ce qu'ils auront étudié.

Dans un premier temps, les élèves doivent lire chacun un texte et en faire un résumé écrit à remettre à l'enseignante. Le franchissement de cette étape leur donnera accès au dossier documentaire complet, présenté dans des fourres transparentes numérotées.

Les premiers dossiers sont généralement constitués d'une double page de manuel. Beaucoup d'élèves ont de la peine à entrer dans la démarche de résumé. Mme Y est très sollicitée, intervient beaucoup dans les groupes. L'écriture des résumés semble assez fastidieuse, au moins pour certains. [...]

Cette leçon était très bien animée par Mme Y qui est parvenue à mettre ses élèves au travail. Son dispositif de travail de groupe était bien pensé (par exemple, les résumés de chaque groupe étaient destinés à toute la classe). Je lui ai seulement signalé qu'elle aurait pu mettre davantage en scène, dans sa manière de la présenter, cette responsabilisation de chaque élève vis-à-vis de ses camarades. De même, plutôt qu'un résumé fort difficile d'un texte déjà résumé, elle aurait pu utiliser un autre élément déclencheur pour faire entrer ses élèves dans la problématique (un extrait de film, le commentaire d'une image médiévale, par exemple).

Les consignes données par Mme Y étaient d'une grande clarté. De même, sa présence dans la classe était tout à fait adéquate: elle est intervenue chaque fois que des élèves semblaient peu à leur affaire, elle a répondu à des questions, etc. Peut-être sa tâche et l'entrée des élèves dans la démarche auraient-ils été facilités par une consigne de départ un petit peu plus précise (par exemple, chaque élève va chercher trois définitions d'un terme lu dans son texte).»

Nous n'avons pas relevé ici la thématique qui était traitée dans cette séquence, c'est-à-dire la société médiévale et son étrangeté en termes comparatifs, pour mieux nous concentrer sur l'organisation de l'activité des élèves et ses objectifs généraux. L'analyse s'est centrée sur les modalités de travail, et notamment sur ce résumé initial qui posait un peu problème dans la mesure où le texte à résumer était déjà, apparemment, une reformulation résumée d'un texte plus complet. Quant à l'activité centrale assignée à chaque groupe, elle reste peu explicite. Ils étaient invités à s'interroger sur les aspects étranges de cette société médiévale, c'est-à-dire sur tout ce qui la différenciait à leurs yeux de la société contemporaine dans laquelle ils vivaient. Mais comment pouvaient-ils faire cette comparaison? Ils ont surtout résumé des documents, des sources ou des narrations reconstruites extraites de manuels scolaires, éprouvant une certaine difficulté, faute de consignes précises dans ce sens, à inventorier les ressemblances et les différences, et à les interroger à partir des modes de pensée de l'histoire. En outre, au cours de cette observation, il n'y a pas non plus eu d'activité récapitulative.

Situation 3

«La leçon porte sur les idéologies des années trente, en particulier le fascisme et l'antifascisme. Elle fait suite à l'étude d'un dossier sur la fusillade du 9 novembre 1932 à Genève. Raison pour

laquelle M. Z demande à ses élèves ce que sont les données politiques principales autour de ce phénomène. Il note leurs réponses sur le rétroprojecteur tout en précisant qu'il n'est pas nécessaire de tout recopier.

Un élève affirme que les socialistes voulaient s'imposer. Il est contredit par un camarade qui affirme au contraire que c'est l'Union nationale, d'extrême-droite et fasciste, qui voulait tenir un meeting mettant en accusation les socialistes. M. Z lui donne raison.

Un élève rend compte d'une courte étude qu'il a faite sur le thème du fascisme. C'est imprécis et lacunaire. M. Z insiste alors sur l'importance de comprendre l'opposition entre fascisme et antifascisme. Parmi les antifascistes, il évoque les communistes, les socialistes et les anarchistes. À un élève qui lui demande ce qu'était l'origine du drapeau rouge, il évoque le sang des martyrs de la classe ouvrière. Par contre, à un élève qui lui demande ce qu'il en est du capitalisme, il précise que le fascisme a abattu la démocratie, pas le capitalisme.

Le cours se poursuit par un visionnement de la dernière partie du film *Rome ville ouverte* de Roberto Rossellini. Il est annoncé qu'il contient des scènes dures, mais pas qu'il s'agit d'un film de fiction. Les extraits contiennent des scènes d'arrestation, d'interrogatoire, de torture et d'exécution. Des dialogues en allemand sont traduits par l'enseignant, ce qui lui donne l'occasion d'apporter quelques précisions sur le contexte du film (par exemple lorsqu'un officier allemand annonce que le vent a tourné et que tout est perdu)

Après le visionnement, le cours magistral-dialogué reprend autour de quelques questions. Cela donne l'occasion à M. Z d'évoquer une dimension démo-chrétienne et bourgeoise, souvent occultée, de la Résistance italienne. La torture avait pour but de faire parler les prévenus pour décapiter la Résistance. Les partisans qui ne parlaient pas le faisaient par loyauté, pour sauver les autres et poursuivre la lutte. Ils savaient bien qu'ils n'avaient aucune chance de sauver leur vie en parlant. [...]

À quelques détails près, le contenu de ce cours était très pertinent. M. Z l'a mené avec assurance et s'est montré à l'aise dans la posture magistrale-dialoguée. J'ai cependant constaté que beaucoup d'élèves sont restés inactifs et ne se sont guère sentis concernés.

Sur le plan didactique, une vraie question se posait avec cette leçon: comment faire construire à tous les élèves des points de repères factuels et relatifs au débat d'idées au cours du XX^e siècle autour de ces fameuses années trente, compte tenu d'une absence manifeste de pré-requis?

Dans ce que j'ai observé, les élèves n'avaient pas de consignes, et donc pas l'occasion de s'affronter, par des activités spécifiques, à des questions qui leur auraient permis de construire ces points de repères.

En outre, l'extrait de film, bien que très intéressant, n'a guère été contextualisé et son analyse avec les élèves s'est révélée très laborieuse.

On aurait pu imaginer une autre organisation prenant le même extrait de film comme élément déclencheur. Des questions auraient alors pu être posées à des groupes d'élèves qui auraient dû se débrouiller pour y répondre à partir de quelques petites fiches explicatives préparées par l'enseignant. Par exemple, quelles étaient les idées [différentes] des opposants italiens aux nazis? Quel était le rôle des prêtres (sachant par ailleurs que le réalisateur était un fervent catholique)? Quels sont les trois types d'attitudes représentés par les trois personnages arrêtés? Et enfin, quels sont les temps représentés et représentant de ce film de fiction? Etc.»

Dans cette troisième et dernière situation, on retrouve un cas de figure relativement fréquent, soit l'usage d'un film de fiction pour aborder une situation tragique de l'histoire humaine. La leçon observée est plus traditionnelle, essentiellement magistrale-dialoguée, l'enseignant jouant un rôle de référence plus actif à travers ses commentaires et ses réponses. Ici, l'attention est portée davantage sur des contenus d'histoire à transmettre plutôt que sur les diverses modalités de leur appropriation. Les consignes données aux élèves sont donc beaucoup moins précises, largement implicites. Ce qui importe le plus, c'est que les élèves écoutent bien les indications données par l'enseignant, voire son récit de la thématique. En outre, la leçon s'attelle à la très délicate question des points de repères historiques des élèves, au sein du vaste récit de l'histoire humaine, mais autour d'une période cruciale pour le XX^e siècle et ses tragédies. Par contre, outre le fait qu'il n'y a pas non plus dans ce cas de proposition d'activité récapitulative, c'est une leçon qui est finalement très peu axée sur l'un ou l'autre des éléments de la grammaire de l'histoire.

De nombreux auteurs ont mis en évidence la double dimension des contenus de l'histoire, l'existence d'une dimension cachée que les questionnements spécifiques et le regard dense de l'histoire sur les sociétés permettent de mettre à jour. Elle donne ainsi accès à des connaissances plus fines sur les sociétés humaines du passé comme du présent (Heimberg, 2008b). Toutefois, au fil de ces trois exemples, peut-être à l'exception partielle du premier, il apparaît que cette dimension cachée est difficilement présente en situation scolaire. En outre, la grande quantité des paramètres qui sont en jeu dans une séquence d'enseignement et d'apprentissage d'histoire constitue une difficulté objective pour la mise en œuvre de pratiques innovantes, sans doute davantage encore en situation de formation initiale.

Conclusion provisoire

Il apparaît que le caractère innovant de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire dépend de la nature de l'histoire qu'il s'agit de transmettre, mais aussi des modalités d'appropriation des savoirs qui sont proposées aux élèves, ainsi que des pratiques d'explicitation récapitulative et d'évaluation qui leur sont proposés en fin de séquence. La diversification des modalités d'apprentissage ne prend ainsi sens qu'à partir d'une conception ouverte et problématisée de la nature des savoirs en histoire et de la manière dont ils ont été socialement construits. Le recours au concept d'élémentation, à ces éléments fondamentaux des questionnements de l'histoire sur le passé qui structurent un récit historique novateur, ainsi qu'une posture de reconstruction des présents du passé incluant les incertitudes de leurs acteurs envers leur propre avenir, permet de ce point de vue d'accéder à cette dimension novatrice, par le biais d'activités suscitant des interrogations sur l'intelligibilité du passé et la problématique de nos sociétés.

Les questions qui restent dès lors posées quant au processus de formation initiale et à la possibilité d'y affronter la question de l'innovation concernent la possibilité d'engager vraiment la réflexion sur l'ensemble de ces paramètres avec des étudiants qui sont déjà pleinement en charge de classes du secondaire; c'est-à-dire avec des enseignants d'histoire peu expérimentés qui, par ailleurs, expriment d'emblée le besoin de disposer de ressources didactiques directement utilisables avec leurs élèves, en quelque sorte équivalentes, au moins partiellement, à des méthodes-recettes permettant d'affronter le quotidien de l'enseignement.

Dans la première partie de cette présentation, nous avons établi, trop rapidement, une liste des composantes de la grammaire de l'histoire scolaire et des différents paramètres qui entrent en jeu dans la construction d'une séquence innovante. Les difficultés identifiées dans un contexte de formation initiale n'ont ainsi rien de surprenant. Elles ne signifient pas pour autant qu'il faille renoncer à toute dynamique d'innovation en contexte de formation. Mais elles nous placent devant la nécessité de construire et de proposer du matériel intermédiaire qui puisse réduire le nombre de paramètres à prendre simultanément en compte dans la pratique. Des suggestions qui proposeraient par exemple des synthèses de l'état de la recherche sur une thématique donnée, ou des dispositifs de mise en activité des élèves à partir d'une documentation de référence, voire encore des activités

récapitulatives ou de construction narrative à partir d'un corpus documentaire, nous permettraient sans doute de favoriser un meilleur accès à ces pratiques innovantes que nous cherchons à encourager et qui paraissent toujours plus indispensables dans nos sociétés complexes et pluriculturelles du XXI^e siècle.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Audigier, F. (1995). «Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves». *Spirale*. Villeneuve d'Ascq: Université de Lille 3, n°15, 61-89.
- Bloch, M. (2006). *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*. Paris: Quarto Gallimard.
- Brusa, A. & Cajani, L. (dir.) (2008). *La storia è di tutti*. Rome: Carocci.
- Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*. Lille: Atelier national de reproduction des thèses.
- 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, 39-51.
- L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie* (2008). Paris: Adapt Éditions.
- Gautschi, P. (2009). «Le bon enseignement de l'histoire: fondements, résultats des réflexions et recommandations». In *Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Lausanne: HEP, CD-Rom.
- Hassani Idrissi M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.
- Hassani Idrissi, M. (coord.) (2007). *Horizons universitaires. Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre: L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*, Rabat: Université Mohamed V - Souissi, vol. 3, n° 4.
- 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, 55-62.
- Heimberg, C. (2008a). «Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage» in M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), avec S. Ragano & L. Pasa (coll.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 199-216.
- Heimberg, C. (2008b). «Les références épistémologiques des enseignants d'histoire et leur impact sur la transmission de leur discipline». In *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats?*, Bordeaux: IUFM d'Aquitaine, CD-Rom.

- Heimberg C. (2008c). «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, 55- 64.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (dir.) (2006). *L'invention de la tradition*. Paris: Éditions Amsterdam (1983).
- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'ÉHÉSS (1979).
- Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris: Gallimard-Le Seuil (1987).
- Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris; Armand Colin.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Le Marec, Y. (2008). «Situation-Problème et problématisation en histoire». In *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats?»*, Bordeaux: IUFM d'Aquitaine, CD-Rom.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser....* Paris & Montréal: L'Harmattan.
- Metzger, F. & Vallotton, F. (dir.) (2009). *L'historien, l'historienne dans la cité*, Lausanne : Antipodes.
- Moniot, H. (1992). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Le Seuil.
- Prost, A. (1996). «Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire». *Le Débat*. Paris : Gallimard, n°92, 127-140.
- Prost, A. (2000). «Comment l'histoire fait-elle l'historien?». *Vingtième Siècle*. Paris: Presses de Science Po, n° 165, 3-12.
- Prost, A. & Winter, J. (2004). *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*. Paris: Le Seuil.
- Tutiaux-Guillon, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée. L'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société du XIX^e siècle*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion (thèses à la carte).
- Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2009). *La revue française d'éducation comparée. Raisons, Comparaisons, Éducatons* (2009). Dossier «L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation», Paris: L'Harmattan, n°4.
- Tutiaux-Guillon, N. & Nourrisson, D. (dir.) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Vézier, A. (2009). «Raconter et mettre en intrigue, la place du problème en histoire au cycle 3». In *Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Lausanne: HEP, CD-Rom.