

À PROPOS DE LA MESURE DES APPRENTISSAGES QUE LES ÉLÈVES RÉALISENT EFFECTIVEMENT EN CLASSE D'HISTOIRE

Charles HEIMBERG, formateur & privat-docent
IFMES et Université de Genève, Genève, Suisse
heimbergch@freesurf.ch

Mots clés : histoire enseignée, apprentissages, évaluation rétrospective, élèves

Résumé :

Comment les chercheurs et les enseignants peuvent-ils mesurer la réalité effective des apprentissages des élèves en classe d'histoire ? Cela n'est tout d'abord possible qu'en fonction des contenus d'histoire, en termes factuels et de modes de pensée historiens, qui ont été donnés à construire par l'enseignant. Ce qui pose le problème préalable de la conception de l'histoire enseignée qui fonde en amont les pratiques scolaires. Mais la question ne s'arrête pas là. Elle dépend aussi des pratiques d'évaluation rétrospective qui sont mises en place au terme des séquences d'enseignement-apprentissage. Les démarches proposées ont-elles été explicitées dans leur contenu historique ? Les élèves ont-ils eu l'occasion de réfléchir après coup à leurs apprentissages et de se mettre dans une position méta-cognitive pour mieux comprendre ce qu'ils ont appris et quelle histoire leur est enseignée ?

Ces questions sont posées dans la perspective d'un projet de recherche sur la didactique de l'histoire qui devrait consister notamment à observer en classe l'enseignement de trois séquences d'apprentissage portant respectivement sur la première industrialisation, la Première Guerre mondiale et la Shoah.

Dans ce cadre, la réflexion tient compte de deux catégories de paramètres. Tout d'abord, des représentations des élèves sur l'enseignement de l'histoire ont été mises en évidence par des enquêtes récentes ou en cours ; elles montrent une certaine diversité de leurs perceptions et de leurs attentes. Par ailleurs, la nature des apprentissages spécifiquement historiques qui sont attendus nécessite un travail d'explicitation et de conceptualisation pour mettre sur pied une séquence qui devrait faire l'objet d'une observation. À ces deux critères s'ajoute ensuite le travail d'élaboration des outils d'évaluation rétrospective, lui-même étroitement relié à ces deux paramètres de départ.

À partir d'une brève synthèse de ces deux paramètres, l'esquisse d'un matériel d'évaluation rétrospective centré sur l'une des séquences d'apprentissage prévues est présentée dans la communication et soumise à discussion.

Cette communication rend compte de quelques réflexions préalables à un projet de recherche qui devrait consister à mesurer les effets chez des élèves de fin de scolarité obligatoire

d'activités d'apprentissage ponctuellement innovantes dans le domaine de l'histoire. Pour ce faire, en amont de la concrétisation et de l'expérimentation, en situation scolaire, d'une séquence d'enseignement-apprentissage, il importe de clarifier et de bien expliciter un certain nombre de paramètres relatifs aux finalités générales de l'institution, à la nature de l'histoire scolaire qui est mobilisée, à l'état actuel de la recherche académique dans le domaine thématique qui est abordé, etc. Il s'agit aussi de s'interroger, pour en tenir compte, sur les représentations des élèves, à la fois sur la nature de l'histoire scolaire et sur la thématique historique considérée. Mais pour répondre à la question de savoir dans quelle mesure les élèves ont effectivement réalisé des apprentissages en classe d'histoire dans le cadre de cette séquence, et en fonction des objectifs poursuivis, il y a également lieu de mettre en place un processus d'évaluation rétrospective. Il devrait leur donner vraiment l'occasion, sur plusieurs niveaux taxonomiques et après coup, de formuler explicitement ce qu'ils ont découvert et ce qu'ils ont appris tant sur le plan factuel que sur le plan conceptuel.

1. Des représentations variées au niveau des élèves

L'équipe de recherche en didactiques et épistémologies des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS), en collaboration avec des formateurs et des chercheurs d'autres institutions en Suisse romande, travaille sur les manières dont les élèves se représentent les disciplines de sciences sociales, en particulier l'histoire scolaire. Dans son volet quantitatif, une première enquête (Audigier & al., 2004 ; Haeberli & Hammer 2003 ; Fink & Heimberg, 2006) avait montré qu'une petite majorité des élèves¹ établissait un rapport intime avec l'histoire, au contraire de leurs camarades pour qui l'histoire restait un objet externe dans lequel ils ne projetaient jamais leur expérience personnelle. Pour une petite majorité d'élèves, l'histoire scolaire pouvait être une matière à construire, et non pas une matière déjà constituée, objective, qui dirait la vérité. En revanche, une majorité d'élèves associait l'histoire à des connaissances plutôt qu'à de la compréhension. Un grand nombre d'élèves décrivait aussi l'histoire comme servant à la construction de l'identité personnelle, mais peu d'entre eux l'associaient à l'identité collective ou nationale. Enfin, pour quasiment tous les élèves, la connaissance de l'histoire servait à enrichir la culture générale. Seule une minorité pensait que c'était aussi un moyen pour comprendre le monde et agir de manière critique.

¹ Nous utilisons ici les termes de majorité ou minorité parce qu'il ne s'agit que de tendances observées sur plusieurs affirmations (environ une dizaine) avec lesquelles les 276 élèves interrogés se sont déclarés d'accord, pas d'accord ou ni l'un, ni l'autre. Pour le détail, nous renvoyons à Audigier & al. (2004).

Ces résultats montraient une assez bonne disposition des élèves à l'égard d'un renouvellement de l'enseignement de l'histoire, même si l'image d'une histoire scolaire centrée sur la seule construction d'une culture générale restait prépondérante.

Dans le volet plus qualitatif de l'enquête, basé sur quelques entretiens approfondis, les premiers constats allaient généralement dans le même sens que les résultats d'autres travaux analogues (Angvik & Borries, 1997; Baiesi & Guerra, 1997). D'une manière générale, les élèves semblaient attachés à leur « métier d'élève » et savaient précisément ce qu'ils devaient faire pour obtenir de bons résultats (écouter, poser des questions, répondre, lire et résumer des textes, etc.). Leur conception de l'histoire paraissait liée à l'expérience de la classe et induisait un rapport externe à l'histoire : l'histoire était perçue comme une matière scolaire, sans lien avec la vie personnelle. Mais pour trois élèves au moins, l'intérêt pour l'histoire dépendait aussi des liens qu'ils pouvaient tisser avec leurs propres origines et histoires familiales. Une pensée généalogique et la capacité de penser leur existence en rapport avec le passé relevaient d'un rapport plus intime à l'histoire.

L'analyse des entretiens permettait de confirmer un résultat du volet quantitatif de l'enquête, à savoir l'association majeure de l'histoire scolaire à la notion de culture générale. L'histoire était ainsi perçue comme un élément de culture, utile pour vivre dans le monde actuel, un élément de curiosité ou une manière de connaître les origines individuelles ou collectives. Par contre, les élèves interrogés se montraient moins sensibles à la fonction critique de l'histoire.

Une autre enquête (Audigier & Haeberli, 2004), basée sur la réaction de jeunes élèves face à un corpus d'images, et dont il est question dans une autre communication de ce colloque, a pu confirmer cette pluralité des représentations de l'histoire enseignée, le poids de son association à la notion de culture générale, mais aussi, au fil des hésitations révélées par les arguments mobilisés, une certaine disponibilité envers une histoire scolaire un peu plus innovante. L'image la plus associée à l'histoire était celle de Yalta, sans doute à cause d'une conception implicite de l'histoire centrée sur ses grands personnages, mais sans que les élèves sachent toujours les identifier dans ce cas précis. De même, une image d'enfants travailleurs a été beaucoup associée à l'histoire, parce qu'elle semblait représenter le passé, alors même que des élèves ne l'ont pas reliée à une mine du XIX^e siècle, mais à la Shoah.

Devant répondre à la question de savoir à quoi servait l'histoire, ces élèves ont eu toutes sortes de réponses, dont voici quelques exemples : « *pour expliquer à mes enfants plus tard, pour les aider* » ; « *si des gens veulent discuter entre eux, ça leur sert pour quand même avoir une culture* » ; « *pour moi, personnellement, ça m'apprend à relativiser, [ça permet] de voir les facteurs, de réfléchir, et contrairement à certaines personnes, d'essayer de baser un avis* »

sur une réflexion et non pas sur un sentiment » ; cependant, « je ne sais pas à quoi ça sert d'apprendre des dates ou des guerres, c'est fini maintenant »...

Cette pluralité de postures nous place sans doute face à la nécessité de clarifier l'histoire que nous voulons proposer et faire construire aux élèves ; ainsi qu'à celle d'en expliciter autant que possible les différents niveaux de contenus pour les partager avec eux.

2. Innovation et grilles de lecture historiennes

Une séquence d'enseignement-apprentissage ponctuellement innovante peut l'être à différents niveaux. Elle n'a donc pas à s'inscrire forcément dans une expérimentation qui viserait à transformer de fond en comble l'institution scolaire (Fontanabona & Thémines, 2005). Sa dimension innovante peut concerner la manière d'approcher une thématique historique comme celle de mettre les élèves en activités pour leur faire construire des savoirs d'histoire. La conception d'une séquence d'enseignement-apprentissage que nous aimerions mettre ici en évidence passe par une série de questions préalables. Il s'agit notamment de savoir quel thème de l'histoire humaine va y être associé à quel mode de pensée historien. Précisons que par cette manière de concevoir l'histoire enseignée, nous cherchons à bien faire en sorte que des contenus d'apprentissage réellement spécifiques à cette discipline soient proposés aux élèves. La pensée historique qui se construit en situation scolaire dépend elle-même de différents paramètres qui découlent des grilles de lecture que l'histoire mobilise dans ses regards sur les sociétés. Une première grille de lecture concerne des aspects fondamentaux de cette pensée historique comme la comparaison (le passé qui explique le présent ou l'étrangeté du passé en termes de décentration, avec le souci de faire circuler les données de l'histoire à travers le temps et l'espace pour ne pas s'en tenir à une stricte posture d'antiquaire), la complexité des temps et durées (la périodisation, la pluralité des durées et des rythmes du changement, la contemporanéité du non-contemporain, les régimes d'historicité) ou l'analyse des usages publics de l'histoire (la distinction entre l'histoire et la mémoire, la critique de l'utilisation de l'histoire dans les œuvres humaines) (Heimberg, 2002, 2005).

Deux autres grilles de lecture s'inspirent des travaux de Reinhart Koselleck. Cet auteur a tout d'abord fait valoir qu'en amont de toutes ses narrations, l'histoire se posait cinq types de questions sur les sociétés qu'elle observait : à propos du statut de la vie et de la mort, de l'amitié et de l'inimitié, de l'inclusion et de l'exclusion, des rapports entre les sexes et de la descendance, ainsi que de toutes les formes de domination juridique ou sociale (Koselleck, 1997 ; Heimberg, 2005). Il a par ailleurs développé les concepts temporels de champ d'expérience et d'horizon d'attente. Alors que le champ d'expérience des acteurs de l'histoire

est inscrit dans leur passé, leur horizon d'attente est situé dans leur avenir prévisible ou souhaité, qui les mobilise ou les désespère (Koselleck, 1990) ; s'y ajoute encore l'espace d'initiative, plus ou moins grand, dont ils disposent tous dans leur présent (Ricoeur, 2000). L'usage de ces concepts permet de rendre plus explicite la reconstruction historique du passé qui porte plus précisément sur tous ces présents successifs marqués par des conditions matérielles et intellectuelles particulières, et par l'incertitude de l'avenir. Ainsi, reconstruire les présents du passé, c'est prendre en considération le fait que les acteurs de l'histoire ne connaissaient pas la suite des événements dans lesquels ils ont agi.

Enfin, une dernière grille de lecture porte sur les échelles de l'histoire et leur variabilité, au niveau du temps, de l'espace et des sociétés elles-mêmes (Heimberg, 2006). La diversité des échelles temporelles nous ramène à la pluralité des temps et des durées ; celle des échelles spatiales interroge la manière dont nous pouvons relier le local au global, le « micro » au « macro » ; elle nous pousse à prendre en compte une dimension d'histoire mondiale qui puisse promouvoir une histoire enseignée porteuse de sens pour tous les élèves de nos sociétés multiculturelles, dans une perspective de solidarité avec tous nos contemporains, et non pas avec nos seuls ancêtres et descendants ; elle nous incite enfin à ne pas nous cantonner dans une histoire des vainqueurs et à intégrer le point de vue des subalternes dans nos réflexions sur les sociétés et leur organisation collective.

Ces différents éléments, trop vite évoqués ici, et qu'il y a lieu de compléter par une évocation de la pluralité des approches historiques et de leurs modes respectifs d'entrée dans un questionnement sur le passé (l'histoire sociale, politique, diplomatique, culturelle, de genre, etc.), constituent chacun des apports à la construction de la pensée historique que nous cherchons à promouvoir dans les classes de fin de scolarité obligatoire. Nous allons maintenant essayer d'en développer quelques-uns autour d'une thématique historique particulière concernant la Première Guerre mondiale.

3. L'exemple de la Première Guerre mondiale

L'historiographie de la Grande Guerre est en pleine évolution ; elle a fait l'objet de trois configurations successives, militaire, sociale et culturelle (Prost, 1996) ; et elle demeure aujourd'hui, dans le cas français, un domaine de controverses parmi ceux qui l'étudient (Audouin-Rouzeau & Becker, 2000 ; Rousseau, 2003 ; Cazals, 2005). Dans le champ scolaire, notamment dans les manuels, de nouveaux concepts ont été introduits autour de la Première Guerre mondiale comme s'ils allaient de soi alors même qu'ils sont justement discutés, et

discutables (Le Marec, 2006). Or, les questions de fond qui sont posées à travers ces débats concernent notre compréhension du XX^e siècle et ne sont donc pas anodines.

Quels sont, parmi d'autres toujours possibles, les aspects de la Première Guerre mondiale qui mériteraient d'être donnés à voir aux élèves pour orienter et nourrir leurs apprentissages ? Sur quelles thématiques portent-ils en particulier ? Selon quelle grille de lecture ? Et en fonction de quels critères sont-ils choisis ?

La question se pose ici de savoir dans quelle mesure les réflexions historiographiques les plus récentes devraient trouver leur place dans l'enseignement de l'histoire. Il n'y a sans doute aucune raison valable pour que l'enseignement secondaire ignore complètement les nouveaux développements de la recherche historique ; mais tous ces éléments nouveaux n'ont pas pour autant le même degré de pertinence et d'intérêt pour un usage scolaire. Certains d'entre eux sont utiles en fonction de l'une ou de l'autre des grilles de lecture auxquelles l'enseignement de l'histoire peut se référer ; pour la Première Guerre mondiale, ce serait par exemple le cas de la question du consentement des soldats, un problème qui met bien en jeu des concepts temporels comme le champ d'expérience ou l'horizon d'attente, et qui favorise une démarche de contextualisation et de décentration, de reconstruction des présents du passé. D'autres éléments, comme le concept de brutalisation, lié à la notion de culture de guerre, ne sont peut-être pas aussi directement intéressants en soi pour l'enseignement, mais mériteraient d'être présentés aux élèves pour ce qu'ils sont, soit un point de vue particulier sur l'histoire de cette guerre, alors même qu'ils peuvent être contestés ou perçus dans des sens assez différents (par exemple la brutalisation de la société, par le haut, dictée par les élites et les autorités, qui n'est pas assimilable à la brutalisation par le bas, celle qui serait due aux masses populaires, à la multitude des soldats). Enfin, il y a aussi des questions difficiles, relevant d'interprétations plus complexes, qu'il n'est peut-être pas fondamentalement utile de présenter comme telles en situation scolaire ; c'est par exemple le cas de la notion de « matrice », soit la question de savoir dans quelle mesure la Grande Guerre annoncerait une longue période d'affrontements et de guerre civile qui inclurait la Seconde Guerre mondiale (Rousseau, 2006).

Reprenons cette même Première Guerre mondiale pour la situer en fonction de nos grilles de lecture. On pourrait insister par exemple sur la notion de participation à la guerre, forcée ou consentie, dans un cadre militaire ou à travers l'implication de civils, en la comparant avec d'autres conflits. Quel était par exemple le sentiment patriotique effectif des soldats ? Pour combien de temps pensaient-ils partir ? Toutes ces questions se posent en termes de champ d'expérience et d'horizon d'attente, du point de vue d'une masse d'acteurs dont il s'agit en quelque sorte de mesurer les craintes et les espoirs, les souffrances et les défenses ; de même

qu'il est aussi indiqué de chercher à reconstruire ce qu'a pu être par exemple, pour tous les combattants, l'expérience directe de la guerre, dans sa longueur, avec ses réalités matérielles, les effets de sa promiscuité masculine ; compte tenu aussi de son absurdité. L'expérience de la guerre telle qu'elle a été racontée débouche aussi sur l'interaction parfois conflictuelle entre l'histoire et la mémoire ; les témoins s'en sont-ils tenus à la réalité des faits qu'ils avaient vécu ? Ont-ils reconstruit après coup une partie de leurs récits ? Leurs affirmations sont-elles fiables pour l'historien, notamment lorsque beaucoup d'entre eux revendiquent un pacifisme post-belliqueux dont il faudrait interroger l'état réel durant la guerre ? Un travail de mémoire centré sur une comparaison critique des manifestations de l'histoire et de la mémoire serait sans doute intéressant.

Une séquence d'enseignement-apprentissage sur la Grande Guerre serait aussi l'occasion de faire connaître aux élèves les trois configurations historiographiques dont elle a été et reste l'objet ; ainsi, bien entendu, que l'essentiel des données factuelles, les événements comme les ruptures qui l'ont caractérisée. Quant à reconstruire le présent du passé et à savoir distinguer l'histoire et la mémoire, deux des activités qui pourraient être développées, elles seraient rendues possibles par la documentation remise aux élèves - des sources de l'époque ou des textes plus récents émanant de l'espace public ou de l'historiographie -, sous la forme d'éléments déclencheurs ou comme ressource informative. Diverses activités seraient alors proposées aux élèves : petits travaux de recherche ou d'enquête, démarches parallèles de plusieurs groupes d'élèves à partir de documents qui expriment des points de vue différents, jeux de rôle autour d'un débat, etc.

La question du consentement et de l'expérience belliqueuse peut être traitée à partir des récits de guerre de combattants, de leurs témoignages, mais aussi de ce qu'en disent les historiens, qui ne sont pas d'accord entre eux, sous la forme d'extraits significatifs de leurs œuvres. La distinction de l'histoire et de la mémoire, de son côté, peut être abordée autour de documents patrimoniaux comme les monuments aux morts, le *Communiqué Diaz* qui annonce sur un ton triomphaliste la fin de la guerre et la victoire italienne en novembre 1918 et que l'on retrouve aujourd'hui dans toutes sortes de lieux publics, ou encore un corpus de coupures de presse et de déclarations de personnalités politiques relatives à la mémoire des fusillés et à leur inscription dans la mémoire collective nationale de la guerre (Heimberg & Opériol, 2001). Il ne nous est pas possible de décrire ici dans le détail le déroulement et la documentation de ces séquences d'enseignement-apprentissage ; mais nous aimerions surtout insister sur les objectifs pédagogiques qu'il s'agirait de poursuivre, et d'évaluer. Par exemple, s'agissant du consentement, de la culture de guerre et de la brutalisation, on pourrait insister notamment sur

la complexité du problème, en particulier le fait qu'il ne se posait pas exactement dans les mêmes termes dans tous les contextes nationaux et pour toutes les phases successives du conflit. Il serait aussi indiqué de donner à voir aux élèves les divergences qui traversent à ce propos le monde des historiens afin d'éviter de leur suggérer des points de vue trop tranchés qu'ils percevraient comme autant de vérités. En ce qui concerne le travail de mémoire, outre le fait d'en identifier les manifestations publiques et de ne pas les confondre avec l'histoire elle-même, il s'agirait de leur faire prendre en compte, quels que soient leurs sentiments spontanés, la légitimité de points de vue et de postures contradictoires notamment ceux des opposants à toute réhabilitation symbolique des fusillés et des réfractaires au nom du respect dû à tous ceux qui n'ont pas résisté et l'ont finalement payé de leur vie.

Mais comment faire émerger ces problématiques ? Et comment évaluer les apprentissages des élèves dans ce domaine ?

4. Des outils d'évaluation rétrospective

Mesurer l'impact effectif pour les élèves d'une séquence d'enseignement-apprentissage que l'on considère comme innovante ne va pas de soi. On peut certes s'en tenir à des travaux reconstitutifs qui se contenteraient de vérifier l'acquisition à court terme de connaissances factuelles telles qu'elles auraient été explicitement enseignées. Toujours dans le court terme, il est également possible de faire travailler les élèves sur l'explicitation rétrospective de leurs apprentissages afin qu'ils en prennent mieux conscience et qu'ils perçoivent aussi clairement que possible le type de questions qu'ils ont traitées en chaussant les lunettes de l'histoire pour examiner tel ou tel aspect particulier du passé. Dans une perspective métacognitive, il s'agirait en quelque sorte de les inciter à se repasser mentalement le film de leurs apprentissages, c'est-à-dire le cheminement intellectuel qu'ils ont parcouru en fonction des documents historiques et des activités pédagogiques qui leur ont été proposés (Brossard, 1999). Ce qui pourrait être ensuite consigné dans un portfolio.

Cette manière de concevoir la mesure des apprentissages implique en premier lieu de bien présenter aux élèves, en toute transparence, et dans un même souci d'explicitation, le contenu des grilles de lecture et des questionnements sur le monde qui sont mobilisés par l'histoire en tant que discipline de sciences sociales. Ainsi, petit à petit, de séquence en séquence, chaque situation d'apprentissage est une occasion d'illustrer ce qui fait l'histoire et les questions particulières qu'elle se pose sur les sociétés humaines.

Pour aller dans ce sens, des outils d'évaluation relativement simples permettent de faire travailler les élèves sur la formulation de constats, reliés à une situation d'enseignement-

apprentissage, et portant soit sur des données factuelles, soit sur l'une des grilles de lecture de la pensée historienne : sur tel ou tel thème, *voilà ce que j'ai appris des faits de l'histoire* ; sur le même thème, *je me suis posé telle ou telle question en me référant aux modes d'analyse de l'histoire et j'ai abouti à tel ou tel constat*. Ce genre de questions peut encore se prolonger par exemple par celle de savoir en quoi un changement d'échelle, d'espace, de temps ou au sein de la société étudiée, peut modifier ou nuancer un constat factuel.

La validité de ce type de démarches dépend de la qualité des séquences pédagogiques qui ont été proposées, mais aussi de la manière dont cette activité est appréhendée par les élèves.

D'après ce que nous avons pu observer dans des situations de formation initiale, il s'agit d'une activité qui peut déconcerter et qui ne prend parfois du sens qu'au fil de sa pratique.

Elle risque en particulier d'être réduite à des formes de réification des savoirs de l'histoire si elle est banalisée et si les élèves se contentent d'écrire brièvement une ou deux évidences. Il est aussi important que l'enseignant sache éviter de fournir son propre texte aux élèves, ce qui le ferait tomber dans une pratique prescriptive qui serait peu compatible avec l'esprit d'une telle démarche. Mais il ne s'agit pas non plus de tomber dans le piège d'un enseignement relativiste où la relation asymétrique avec les élèves s'estomperait, ou disparaîtrait, au profit d'une appropriation libre de toute contrainte. Il y a ici une tension à affronter, un dilemme à gérer, comme c'est souvent le cas dans le domaine de la pédagogie.

La temporalité de ce genre d'évaluation pose également problème dans la mesure où il est difficile de savoir dans quelle mesure tel ou tel apprentissage a été réalisé à long terme et pourra être réinvesti par l'élève dans d'autres situations ultérieures. En termes de recherches, il n'est pas aisé de travailler sur des temporalités supérieures à une année scolaire. Mais la mesure des apprentissages peut toutefois s'inscrire dans cette perspective annuelle, à travers des entretiens approfondis réalisés en fin d'année scolaire avec quelques élèves.

Enfin, pour bien vérifier la validité de ces mesures en faisant varier les niveaux taxonomiques de l'évaluation, il est utile et pertinent de procéder autant que possible à des transpositions pour vérifier que les élèves sachent mobiliser un même type de questionnement historique dans une autre situation factuelle. Par exemple, pour un conflit de mémoire comme celui relatif à la réhabilitation des fusillés de 1917, certaines questions se posent dans des termes comparables par rapport à des conflits coloniaux et aux occultations de mémoire dont ils ont parfois été l'objet (Heimberg & Opériol, 2001).

5. Pour conclure très provisoirement

Cette réflexion s'inscrit en amont d'un projet de recherche qui n'est pas encore réalisé. Ce qui explique ses limites. Mieux connaître la nature effective des apprentissages des élèves dans le cadre d'un projet pédagogique qui se veut innovant paraît pourtant essentiel. Notamment pour connaître, ponctuellement, l'effet réel d'une transformation des pratiques enseignantes. Pour ne pas séparer non plus l'évaluation proprement dite des démarches pédagogiques qui la précèdent afin d'assurer une cohérence d'ensemble. Et pour bien marquer la nature de ces apprentissages en histoire, en particulier la complémentarité entre les dimensions factuelle et conceptuelle, entre les repères culturels et les modes de pensée de la discipline.

En effet, l'histoire enseignée et sa forme scolaire doivent-elles intégrer explicitement non seulement des données factuelles, mais aussi des grilles de lecture permettant de mobiliser une pensée historienne ? Cette perspective a-t-elle un sens pour de jeunes élèves en fin de scolarité obligatoire ? Pour le dire autrement, est-il important, dans une perspective citoyenne, que tous les élèves aient accès à la pensée historique, aux questions que l'histoire pose sur le monde et aux savoirs qu'elles rendent perceptibles ?

Le développement d'une évaluation rétrospective et bipolaire, axée à la fois sur des données factuelles et sur les modes de pensée de l'histoire, permettra peut-être d'aller dans le sens d'une réponse positive à ces quelques questions. En donnant davantage de substance à des tentatives ponctuelles d'innovation qui mériteraient d'être mieux soutenues par la recherche didactique.

Références bibliographiques

ANGVIK, M. & VON BORRIES, B. (1997), *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Volume A: description, Volume B: documentation, Hambourg, Stiftung.

AUDIGIER, F. & al. (2004), *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*, Genève, www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/recherches.htm

AUDIGIER, F. & HAEBERLI, Ph. (2004), « Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté », in *Actes des journées d'étude de l'histoire et de la géographie*, Caen, CD-ROM.

AUDOUIN-ROUZEAU, S. & BECKER, A. (2000), *14-18. Retrouver la guerre*, Paris, Gallimard.

BAIESI, N. & GUERRA, E. (dir.) (1997), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologne, CLUEB.

- BROSSARD, M. (1999), « Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale », in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute/SNEDIT, pp. 209-220.
- CAZALS, R. & al. (dir.) (2005), *La Grande Guerre. Pratiques et expériences*, Toulouse, Privat.
- FINK, N. & HEIMBERG, Ch. (2006), « ¿Cómo se representan la Historia y las Ciencias Sociales los alumnos de la Suiza francófona ? », *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, Barcelone, Universitat & Universitat Autònoma, n° 5, pp. 45-54.
- FONTANABONA, J. & THÉMINES, J.-F. (dir.) (2005), *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique (INRP), « Documents et travaux de recherche en éducation », n° 52.
- HAEBERLI, P. & HAMMER, R. (2003), « Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 3, pp. 202-215.
- HEIMBERG, Ch. (2002), *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2002.
- HEIMBERG, Ch. (2005), « La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 5, pp. 44-55.
- HEIMBERG, Ch. (2006), « Les trois échelles mobiles de l'histoire qui s'enseigne, entre temps, espaces et sociétés », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 6, pp. 38-50.
- HEIMBERG, Ch. & OPÉRIOL, V. (2001), « À propos de la mémoire des fusillés de 1917 », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 1, pp. 123-143.
- KOSELLECK, R. (1990), *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, Éditions de l'ÉHÉSS (édition originale : 1979).
- KOSELLECK, R. (1997), *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil (édition originale : 1987).
- LAUTIER, N. (1997), *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin.
- LE MAREC, Y. « L'intégration des nouveaux savoirs dans les manuels d'histoire français : le cas de la Première Guerre mondiale au lycée », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n° 6, pp. 147-159.
- RICŒUR, P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil.
- ROUSSEAU, F. (2003), *La guerre censurée. Une histoire des combattants européens de 14-18*, Paris, Seuil (Points-Histoire) (édition originale : 1999).
- ROUSSEAU, F. (2006) *La Grande Guerre en tant qu'expériences sociales*, Paris, Ellipses, « Le monde, une histoire / mondes contemporains ».