

Interprétation de pratiques pédagogiques à partir de trois approches théoriques de la didactique de l'histoire: typologie d'enseignement de l'histoire du présent du Chile

Dr. María Isabel Toledo Jofré
 Universidad Diego Portales
maria.toledo@udp.cl

Mots clés: pratique pédagogique – didactique de l'histoire - histoire du présent – régime militaire

Abstract

Quand on enseigne « l'histoire présente » la proximité des événements fait que les professeurs et/ou les étudiants sont impliqués. Cela provoque chez les professeurs la crainte de relater des récits biaisés, la peur de ne pas respecter les différentes opinions qui sont sans aucun doute chargées d'émotions et provoque des tensions au sein de la classe. À ceci on ajoute le fait que cette histoire qui est enseignée n'a pas été écrite (De Amézola, 2000, p. 1). De plus les enseignants ont des difficultés pour trouver des informations sur le thème et celle qui est disponible présente des interprétions disparates voir antagoniques. Cette information vient de domaine de connaissances très variés (De Amézola, 2003, p. 15), que les enseignants ne connaissent pas bien et qui sont en relations avec des postures théoriques et épistémologiques elles mêmes très différentes. Cette situation exige donc des professeurs un certain temps pour la lecture et la compréhension, pour le choix des contenus et pour leur transfert didactique (De Amézola, 2000, p. 5). Une autre des particularités de l'enseignement de 'l'histoire du présente' tient à la coexistence du 'présent permanente' des jeunes avec le 'passé indestructible' des adultes (De Amézola, 2003, p. 17). D'autre part on ne doit pas oublier que la thématique de 'l'histoire du présente' se situe à la fin du programme scolaire ce qui favorise la possibilité de mettre ce thème de côté en prétendant le manque de temps. (De Amézola, 2000, p. 1)

'L'histoire du présent'¹ se réfère à la coexistence de l'histoire qui est en train de d'être vécue avec son écriture, ainsi que la coexistence des acteurs, des témoins de l'histoire et les historiens. Il s'agit donc d'établir des styles d'enseignement de 'l'histoire du présente' que possèdent les professeurs qui enseignent l'histoire du Chili dans le secondaire.

L'application d'une enquête sur un échantillon représentatif de professeurs qui ont dicté le cours d'histoire en classe de seconde durant l'année 2005 et par le biais de la technique d'Analyse de d'assemblages a permis de construire une typologie des styles d'enseignements de l'histoire présente chilienne. Deux types d'enseignement sont mis en évidence. Ils se différencient par de la variable « objectif de l'enseignement de l'histoire ». Après que les types aient été différenciés les professeurs de chaque groupe sont interviewés. Les résultats montrent deux styles de pratiques pédagogiques : une innovatrice et l'autre traditionnelle. L'information est interprétée à partir de deux grandes traditions de

¹ Aróstegui, J. (2004) La Historia vivida. Sobre la historia del presente. Madrid : Alianza Editorial

la didactique de l'histoire : « l'enseignement traditionnel de l'histoire »² et « les propositions contemporaines ».

² Frieria, F. (1995), *Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Problème de recherche

L'enseignement de 'l'histoire du présente' du fait de sa proximité avec les événements qu'elle touche, fait que les professeurs et/ou les étudiants soient impliqués avec ceux-ci de manière et à des niveaux différents. Ceci crée chez les professeurs la crainte de transmettre des récits biaisés à cause d'une vision personnelle des événements et la peur à la différence d'opinions qui peuvent apparaître lors de l'analyse d'une situation particulière. Opinions qui sans aucun doute sont chargées d'émotions, ce qui provoque d'autres types de tentions au sein de la classe. Ceci est lié au fait que l'histoire enseignée n'a pas encore été écrite. (De Amézola, 2000, p. 1)

L'enseignement de 'l'histoire du présente' se complexifie à cause des difficultés que les enseignants rencontrent lors de la recherche d'informations sur les événements analysés. Les documents disponibles présentent des interprétations disparates voir antagonistes. De plus, le peu d'information disponible provient de domaines de connaissances très divers tel que la psychologie, les sciences politiques, le journalisme ou l'économie. (De Amézola, 2003, p. 15) Domaines de savoir que beaucoup d'enseignants ne connaissent pas et qui produisent des interprétations très différentes qui correspondent à de postures théoriques et épistémologiques distinctes. Cette situation exige donc des professeurs un certain nombre de lectures et de travail de compréhension pour effectuer la sélection des contenus à travailler et pour leur transfert didactique. (De Amézola, 2000, p. 5) Une autre particularité de l'enseignement de 'l'histoire du présente' se réfère à la coexistence du 'présent permanent' des jeunes avec la 'passé indestructible' des adultes. Ceci s'observe quand le professeur traite des événements qui pour lui sont encore vivants alors que pour les élèves ils font parti du passé vécu. (De Amézola, 2003, p. 17) D'autre part on ne doit pas oublier que la thématique de 'l'histoire du présente' se situe à la fin du programme scolaire ce qui favorise la possibilité de mettre ce thème de côté en prétendant le manque de temps. (De Amézola, 2000, p. 1)

Suite à tous ce qui vient d'être dit il devient nécessaire de se demander comment est enseignée 'l'histoire du présente'?

Cadre Théorique : les courants didactiques de l'histoire

On distingue trois courants de la didactique de l'histoire. L'enseignement traditionnel de l'histoire, légalisée comme un savoir scientifique, qui se positionne dans le positivisme et a la prétention d'être objective et appuyées sur la véracité de ses sources. (Martinez-Shaw, 2004, p.35) Elle se réfère à la politique et au domaine militaire, l'objectif de son enseignement est de créer la cohésion nationale. (Gojman, 1993, p.49) Elle opère comme un instrument idéologique à caractère doctrinal pour fortifier les états nationaux. (Carretero y Gonzalez, 2004, p.174) Elle permet la diffusion d'une version fidèle du passé qui est défini par comme officiel par chaque pays pour ses différentes époques historiques. (Carretero, Jacott y López- Manjón, 2004) Elle permet de concevoir et d'appréhender une abstraction complexe comme l'est la nation, elle rehausse l'identité et foment la loyauté des citoyens. (Wertsch y Rozin 2004) Elle crée des sens collectifs à partir d'un mythe sur

l'origine ou à partir de traditions collectives, ou encore à travers de la connaissance d'un passé glorieux et du chemin vers le progrès de la nation. De cette manière les lignes directrices sont remises afin d'agir dans le présent et le futur en accord avec les intérêts de la nation. (Valls y Radkau 2004)

On présente ici une vision de l'apprentissage liée au behaviorisme qui tend à considérer les étudiants comme des récipients vides que le professeur doit remplir, ce qui suppose une connaissance encyclopédique et hors de contexte pour laquelle l'évaluation consiste en la reproduction d'un ensemble de dates et de nom de personnages. (Friera, 1995, p.77) De cette manière l'opération cognitive qui est privilégiée est la mémorisation. L'accumulation progressive de connaissances encyclopédiques est redondante avec les propos de l'enseignement de l'histoire. Bien que ce type d'enseignement ait connu son apogée à la fin du XIXème et durant les premières décennies du XXème siècle, il survit de manière significative dans les pratiques des enseignants.

On distingue deux courants à partir de la discipline qui prédomine leur labeur. La première correspond à l'enseignement de l'histoire hérité de l'histoire académique. Dans ce cas on considère que l'historien et sa subjectivité influencent le choix des faits ou des personnages relevant, dans le choix des sources et dans l'articulation du récit. Son sujet d'étude est le processus dont l'évènement est une manifestation. On propose ainsi une histoire explicative qui contemple la diversité des dimensions de la vie dans le passé. (Friera, 1995, p. 45) L'élargissement des perspectives théoriques et méthodologiques et des sujets et des thématiques qui occupent cette discipline est mis en évidence. Sous cette conception de l'histoire, le propos formatif s'oriente vers la prise du pouvoir citoyen et à la compréhension de l'environnement social et de ses racines historiques. Ceci permet de comprendre le caractère et l'origine socio-historique des différents traits culturels, politiques, économiques et matériels de la société dont il se forme.

La proposition didactique s'oriente vers l'insertion de l'introduction de la méthode historique, comme les habitudes de recherche et d'interprétation comme axe articulatoire des activités didactiques, des créations de programmes, des textes d'études et des pratiques pédagogiques. Il s'agit de faire s'affronter les étudiants à différentes traces du passé. On stimule l'empathie historique en même temps que la compréhension du comment la connaissance historique a pu être construite. Dans cette logique, l'initiation élémentaire à la recherche rend possible la prise de conscience des interprétations qui forment les connaissances, et plus précisément les connaissances historiques. (Luc, 1989, Merchán y García, 1993) On met en évidence sa relation avec les théories de l'apprentissage contemporaines, particulièrement avec le constructivisme

Le troisième courant correspond à l'enseignement de l'histoire comme un héritage de la psychologie cognitive qui est apparu dans les années 70. Elle se rajoute à ce qui a été défini comme l'histoire totale et assume la relativité des connaissances historiques et l'existence d'interprétations multiples en son sein. Elle considère la conception de l'histoire ainsi que celle des sujets et des thématiques qui l'intègrent depuis le développement disciplinaire de l'histoire. L'histoire est donc considérée comme un savoir qui doit dialoguer avec les autres sciences sociales, avec leurs objets d'études et leurs méthodes. De manière à pouvoir

développer des interprétations explicatives centrées sur les processus plus que sur les évènements.

On soutient que l'apprentissage se produit lors de l'interaction des connaissances et des concepts préalables des enfants et des adolescents avec de nouvelles connaissances. Mais il existe des nuances dans la description évolutive du processus d'apprentissage et dans l'importance des facteurs mis en jeu. Tandis que Piaget et Bruner centrent leurs théories sur la caractérisations des étapes de l'évolutions des enfants, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, Vygotski, lui, met l'accent sur les facteurs culturels et sur les interactions sociales durant lesquelles l'apprentissage à lieu. (Freira, 1995, p.76-81)

L'histoire comme savoir scolaire semble liée aux secteurs de l'apprentissage du domaine des sciences sociales. C'est pour cette raison que les connaissances historiques apportent des savoirs et des catégories d'analyse utiles au développement social. Elles ajoutent donc des objectifs en relation avec le développement cognitif des étudiants. La contribution de l'histoire consiste à aider à la compréhension d'un entourage social complexe et en changement permanent, tout en ajoutant les éléments nécessaires pour pouvoir agir dans ce dernier. (Pagès, 2002, p.259) D'autres part elle permet de développer des métacognitions adéquates à un apprentissage opératif. (Lee, 2004)

Méthodologie

La technique utilisée est l'enquête et l'instrument est le questionnaire auto-appliqué. Le travail a été effectué sur un échantillon bi-étape probabilistique, aléatoire stratifiée non proportionnelle à la taille. Pour lequel, dans un premier temps, les établissements scolaires ont été sélectionnés et ensuite les professeurs. Les strates ont été définis selon la dépendance de chaque établissement (privé payé, privé subventionné et municipalisé). Le cadre de l'échantillon est le Registre des Étudiants du Chili (RECH) du Ministère de l'Éducation de l'année 2005. L'univers total est de 869 établissements scolaires de la zone urbaine de la Région Métropolitaine de Santiago du Chili, où a été couvert un échantillon de 262 professeurs qui avaient dicté le cours d'Histoire et de Sciences Sociales de la classe de seconde durant l'année 2005.

Grâce à la technique de l'analyse par conglomérats la typologie de professeur est construite par rapport au style d'enseignement. Il s'agissait d'identifier et de différencier les groupes de sujets ayant des caractéristiques communes intra-groupe et de différencier les groupes constitués. C'est la manière de construire la typologie.

Deux professeurs ont été tirés de la liste de chaque groupe et une entrevue ethnographique a été réalisée. Celle-ci se déroule comme une «... relation sociale au travers de laquelle on obtient des énoncés et des verbalisations... » (Guber, 2004, p.203) Dans le cadre de la perspective ethnographique il s'agit d'identifier les significations que donnent les natifs pour « ...rendre compte du monde dans lequel vivent les interviewés, comment ils conçoivent ce monde et y vivent, donnent du sens à un terme ou bien à une situation». (Guber, 2004, p. 212) C'est ici que se mettent en jeu la significativité y la confiabilité du

matériel produit. (Guber, 2004, p. 212) Les enregistrements sont transcrits dans leur totalité. Dans ces textes on identifie les significations présentes, et on en construit une constellation avec elles. Il s'agit d'un acte interprétatif, selon ce que plante Ricoeur « ... interpréter c'est expliquer la manière d'être-dans-un-monde donné face à un texte. Ceci et nommé « le monde du texte ». (Osorio, 1998)

Les résultats

Désignation des différents groupes

Il a été choisi de nommer les groupes par les termes d'Innovateurs et de Traditionalistes. Selon l'influence des deux grands courants didactiques mis en jeux dans la pratique professionnelle. L'acte de nommer est arbitraire. Cependant, il est nécessaire de le faire afin de pouvoir se référer au deux groupes et de cette manière accentuer certains des éléments qui sont présent avec plus d'intensité et/ou plus de fréquence dans un groupe, mais pas nécessairement absent dans l'autre. 28% des professeurs se trouvent dans le groupe des Traditionalistes et 72% dans le groupe des Innovateurs. Il est important de noter que tous ce qui est présenté dans ce texte correspond au discours des professeurs et qu'il n'y a pas d'indicateurs sur leur pratique pédagogique concrète.

Leurs représentants

La différence entre les groupes est autant en relation avec le sexe, l'âge de ses membres. Les femmes qui ont entre quarante et cinquante ans se trouvent dans le groupe des Traditionnels, et, les hommes qui ont entre trente et quarante ans forment le groupe des Innovateurs.

Ce sont majoritairement des pédagogues de formation qui sont sorti des universités traditionnelles. Un professeur est diplômé d'histoire et une de ses collègues a étudié à l'étranger et a validé son diplôme au Chili.

La conception de l'histoire

Au sujet de la conception de l'histoire il est mis en évidence un état de transition paradigmatique. Chez les professeurs innovateurs il existe un dialogue disciplinaire au sujet de l'étude de l'histoire et de la manière de produire des connaissances, au sujet du questionnement d'où émerge l'objectivité, l'histoire officielle et la didactique mnésique qu'instaure le professeur qui relate la vérité au sujet des évènements. Ils disposent d'une conceptualisation explicite de l'histoire. Ils la définissent comme un processus, d'où surgit l'idée de l'histoire comme l'étude des sociétés dans le temps. Ensuite, l'histoire de l'acte interprétatif est analysée depuis le présent et depuis un lieu social en particulier. Delà tous les thèmes abordés peuvent être mis en relation avec le présent et la vie quotidienne. Cette conception oblige à inclure le futur comme autre dimension temporelle et rend compte du fait que l'histoire se construit et s'apprend dans le seul objectif que les étudiants se transforment en acteurs sociaux. Mais les thèmes à aborder en classe sont choisis dans le

cadre des programmes du ministère. Ce type de professeur met à disposition des élèves un espace leur permettant de créer leur propre interprétation du passé et manifeste ainsi leur vocation innée de d'historien.

Les professeurs traditionalistes ne rentrent pas dans le débat disciplinaire et n'utilisent pas le langage propre à ce champ. Ils présentent des difficultés pour conceptualiser l'histoire. Ils la définissent en fonction du passé et font appel à l'objectivité et au caractère scientifique de la discipline. L'histoire est considérée comme une accumulation d'informations en relation aux ancêtres, qui est transmise de génération en génération sans qu'elle soit modifiée. Le rôle du professeur est de transférer son bagage accumulé, qui correspond à l'histoire officielle comme consensus, bien qu'il soit précisé s'il s'agit de l'histoire officielle constituées par les historiens ou de l'interprétation du passé que fait le professeur. Il faut noter que le consensus est assimilé au vrai. Bien que l'histoire soit conceptualisée comme le passé, le présent n'est pas hors de l'histoire. On fait référence au passé le plus proche, où l'on trouve des événements non conclus où le présent est montré comme une continuation du passé. Les contenus abordés en classe sont marqués par ce qui est prescrit dans le programme ministériel et dans l'épreuve d'entrée à l'université.

L'histoire du présent

Pour les professeurs Traditionalistes le fait de reconnaître que le passé commence au moment même où un événement cesse d'exister, permet de parler de 'l'histoire du présent' sans pour autant reconnaître ses particularités. Ce que l'on fait c'est de prolonger le passé jusqu'au dernier instant et de maintenir la notion de l'histoire qui traite seulement du passé. De plus, ils signalent que sur le temps qui vient de s'écouler il n'existe pas encore d'histoire officielle.

Si l'histoire du présent est reconnue comme un type particulier d'histoire, elle se définit par ses difficultés et son impossible objectivité. Celle-ci peut seulement être atteinte par le biais de l'éloignement temporel de l'historien. Il existe aussi l'idée que 'l'histoire du présent' admet la subjectivité et autorise le professeur à exposer sa propre interprétation comme s'il n'existait de pensée liée à la discipline. Il existe aussi une tendance à associer 'l'histoire du présent' à la mémoire familiale. L'histoire devient une conversation quotidienne, un échange d'opinion et non pas un apprentissage de savoirs disciplinaires.

Les professeurs Innovateurs présentent 'l'histoire du présent' depuis le point de vue du 'passé' toujours présent. C'est un espace dans lequel l'histoire s'articule avec d'autres sciences sociales afin de rendre compte de ce qui c'est passé durant les dernières décennies. Le besoin de présenter des interprétations de différents historiens est présent et durant l'activité le professeur se définit comme un médiateur, qui développe des habiletés qui permettent à l'étudiant de se positionner face aux diverses interprétations de la réalité sociale. L'accent est mis sur le fait que 'l'histoire du présent' a une limite temporelle qui ne peut pas être transgressée, c'est le dernier événement qui soit clos et sur lequel existent des sources historiques. Les professeurs se présentent comme des participants aux faits qui ont marqué les dernières décennies.

Les propos de l'enseignement de l'histoire

Pour les professeurs Traditionalistes, le propos de l'enseignement de l'histoire est que l'élève connaisse le passé du groupe dont il fait partie, spécialement de la nation. Mais ils considèrent aussi que les élèves doivent comprendre les événements présents depuis une perspective historique et doivent développer leur propre opinion sur ces faits. Parmi les professeurs Innovateurs il existe encore l'idée que l'histoire permet la construction de l'identité nationale, mais leur objectif est que les élèves comprennent la réalité sociale et acquièrent les habilités leur permettant d'interpréter les questions surgissent lors de leurs expériences futures. Dans ce sens, le cours d'histoire vise à la formation de citoyens qui soient responsables de leur condition de sujet historique, et que, du lieu qui leur revient ils contribuent à la construction du pays.

La Formation Citoyenne et en Droits de l'Homme

Les deux groupes de professeurs abordent la Formation Citoyenne et l'Éducation aux Droits de l'Homme seulement quand le programme touche ce thème. La transversalité de certains apprentissages n'est pas visualisée. Ce qui implique que les droits de l'Homme se choisissent et s'apprennent comme des contenus de matières.

Les professeurs Innovateurs postulent que les Droits de l'Homme devraient compter avec un espace indépendant et que, en même temps, ils devraient se transversaliser à tout le programme. Tandis que les professeurs Traditionalistes considèrent la formation citoyenne comme la remise d'information qui dans le passé avait le nom d'Instruction Civique et expliquent que la formation aux Droits de l'Homme reste définie par les critères du professeur.

L'utilité de l'apprentissage de l'histoire du Chili

Les professeurs Innovateurs soutiennent que l'apprentissage de l'histoire nationale provoque un sentiment d'appartenance et d'identité et permet de faire perdurer les traditions de la collectivité. De plus, l'apprentissage de 'l'histoire du présent' rend possible la compréhension de la réalité dans laquelle vit l'élève et non pas seulement de se former comme citoyens mais aussi comme sujets qui agiront dans la société future. Tandis que les professeurs Traditionnels questionnent leur utilité vu qu'ils attendent que les élèves décrivent les détails des faits historiques, objectif qui n'est pas atteint. Ils considèrent donc que les élèves n'apprennent pas. Leur enseignement n'a donc pas d'utilité.

L'accessibilité au matériel

Les innovateurs valorisent le matériel que le Ministère fournit et se montrent plus actifs à la recherche de recours. Ils cherchent des textes de sciences sociales, du matériel télévisé, ils utilisent internet. Ils ont accès à du matériel produit par des institutions à caractère politique et récupèrent des documents qui dans le passé étaient semi clandestins. Tout cela

est utilisé pour travailler avec les élèves. Ils définissent ce matériel comme un capital personnel. Pour les professeurs Traditionalistes le matériel en relation avec ‘l’histoire du présent’ répond à des interprétations subjectives qui incluent les émotions, ce qui leur pose des problèmes pour l’utilisation en classe. Ils se plaignent et regrettent le manque de matériel.

L’approche sous-unité Régime militaire et de la transition vers la démocratie

Les professeurs Innovateurs abordent les contenus du programme qui se réfèrent au régime militaire et à la transition vers la démocratie. Ils travaillent cette matière tous les ans ou bien de manière intermittente. Ces contenus sont inévitables, c’est pour cette raison qu’ils s’efforcent pour laisser un espace pour ces thèmes en fin d’année scolaire et c’est pour cela qu’ils priorisent les contenus à travailler durant le trimestre. Ils gardent tout de même la sensation de ne pas avoir dédié le temps nécessaire à ce thème et de ne pas l’avoir abordé de manière complète ni adéquate. Les professeurs Traditionalistes n’abordent pas ces contenus ou bien le font seulement à cause de la pression qu’exercent leurs collègues. Cette absence de travail de ‘l’histoire du présente’ est justifié par le manque de temps et la quantité de matière à travailler durant l’année. Ils font aussi référencent aux limitations de l’apprentissage des élèves.

La méthodologie de l’enseignement

Plus le professeur est traditionnel plus le cours est doctoral. Le professeur prend la parole et explique les évènements en s’adaptant au niveau de compréhension des élèves. Ce que le professeur expose est l’histoire officielle. S’il n’existe pas d’histoire officielle, il officialise sa propre interprétation du passé et sa version des faits n’admet pas d’autre interprétation. Ils mettent l’accent sur l’évaluation qui est réalisée par le biais d’un questionnaire à choix multiple, ce qui garantie l’objectivité.

Les professeurs innovateurs développent des méthodologies plus participatives. Ils débutent leur travail par un questionnement qui permet aux élèves d’exprimer leurs connaissances préalables sur le sujet et permet de faire des recherches sur la matière que va traiter le professeur. Ensuite, le professeur explique le processus historique depuis ce qui est supposé être l’histoire officielle. Mais d’autre part le professeur présente ou au moins tente de présenter d’autres interprétations des faits analysés. Il aborde aussi l’histoire depuis d’autres thématiques qui sont proches des conditions de vie des étudiants. De cette manière l’histoire se rapproche du présent et de la quotidienneté de ceux qui apprennent. Ils cherchent à développer la pensée et la réflexion de élèves. Il existe cependant la peur de tomber dans l’endoctrinement en relation avec sa propre interprétation de l’histoire. Il est claire qu’il doit transmettre à l’élève la méthodologie propre à la discipline, qu’il faut enseigner à créer la pensée historique, pour cela il s’efforce à apporter en classe des sources historiques et à incorporer d’autres sources et méthodologies d’enseignement participatif tel que la recherche et les projet d’action communautaire.

La formation à l’enseignement de ‘l’histoire du présente’

Le fait de reconnaître que l'histoire narrée est toujours le produit d'un acte interprétatif est un argument utilisé par les professeurs Innovateurs pour affirmer qu'ils se sentent formés pour enseigner cette sous-unité du programme même si leurs connaissances historiographiques ne sont pas les plus complètes. De plus, pour l'enseignement de 'l'histoire du présent' ils font appel à la proximité avec les faits, leur implication émotionnelle et leur rôle de témoins. Tout cela faciliterait leur enseignement. Certains affirment pouvoir narrer cette histoire de manière non passionnée en profitant de la grande quantité de matériel produit et des sources historiques qui sont encore proches. Par contre, les professeurs Traditionalistes se perçoivent comme fragiles quand à leur condition pour aborder cette matière. Ils demandent des formations spécifiques. Ils considèrent que d'avoir vécu l'histoire qu'ils doivent enseigner, les éloignent de leur aspiration d'objectivité.

Les activités sont réalisées pour aborder l'enseignement de cette sous-unité

Un cours bien effectuée par un professeur Innovateur, implique un travail avec un matériel audiovisuel et ensuite de rendre compte du contexte dans lequel ont eu lieu les faits. Il ne s'agit pas seulement d'exposer ce matériel audiovisuel. Il sera, à certain moment, stoppé afin que le professeur puisse expliquer aux élèves ce qu'ils sont en train d'observer. Il met ainsi l'accent sur certains contenus qui sont fondamentaux. Après avoir rendu compte du contexte, l'histoire est expliquée comme un processus. Il s'agit de quelque chose comme de créer un cercle de contexte et de lier les faits à des processus à caractère plus global. Il y a donc une partie du cours qui est présentée sous forme d'un exposé. Le texte de l'élève est utilisé comme matière d'appuis. Mais le cours ne se réduit pas à l'exposé du professeur, il s'occupe lui-même de faire participer les élèves. Il peut aussi faire appel à des techniques complémentaires comme la recherche de biographies, d'interviews aux parents d'élèves ou toutes autres activités qui motivent les élèves. Le récit présenté par le professeur se fonde avec le savoir historique et il tente de présenter une interprétation disciplinaire, sans pour autant méconnaître ce que les élèves savent déjà sur le thème, leurs opinions fondées, au sujet de leurs expériences personnelles ou familiales.

Les professeurs Traditionalistes font une synthèse de l'histoire et expliquent aux élèves au travers d'un cours doctoral appuyé par une présentation sur data-show. C'est de cette forme qu'un récit objectif des événements est présenté. Les faits sont exposés sur une ligne du temps et les notions à acquérir sont expliquées aux élèves. Les contenus sont présentés en fonction des présidents de la république et à certains moments on fait référence à des faits qui ont eu une grande répercussion nationale. Dans certains cas la place est laissée pour récupérer l'histoire familiale qui se réfère plus à l'opinion de la famille sur les derniers faits historiques. On ne fait pas référence à la pensée historiographique.

L'expression des opinions et les liens avec la situation politique actuelle

Les professeurs traditionalistes ne laissent pas d'espace pour exprimer les émotions qui surgissent suite aux contenus abordés par 'l'histoire du présent' et quand apparaissent des discours politiques ils se sentent obligés de les faire toutes représenter. Les professeurs

Innovateurs considèrent que les élèves doivent former leur propre opinion sur les faits et que pour cela le débat est nécessaire. Mais ils mettent en valeur le fait que les élèves disposent de peu de capital culturel pour le faire. Ils soutiennent que dans la salle de classe on ne peut pas exprimer d'opinion politique car cela va à l'encontre avec le besoin d'objectivité dans l'enseignement de l'histoire.

L'évaluation des apprentissages

Les deux groupes d'enseignants évaluent les apprentissages en relation avec 'l'histoire du présent' quand ils ont été travaillés en classe. Les Traditionalistes utilisent uniquement les contrôles par questionnaire à choix multiple. Les plus Innovateurs évaluent les capacités à débattre, mais considèrent aussi de activités au devoirs ponctuels et appliquent des contrôles qui demande à l'élève d'exprimer son point de vue.

Bibliographie

- Carretero M. Y González M. F. (2004), *Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España*, en Carretero, Mario y James F. Voss (comps) , *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Carretero, M.; Jacott L.y López-Manjón A. (2004) *La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles?* En: Carretero, M. y J. F. Voss (comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- De Amézola, G. (2000) *Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente*. En: *Entrepasos. Revista de historia*, N° 17
- De Amézola, G. (2003) *La historia que no parece historia: la enseñanza escolar de la historia del presente en Argentina*. En: *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, Mérida-Venezuela, N° 8, pp. 7-30
- Friera, F. (1995), *Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Gojman, S. (1993) *La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro*, en Aisemberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF.
- Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa
- Lee, P. (2004) *Putting Principles into Practice: Understanding History*. En: Donovan Suzanne y John Bransford (edits), *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the classroom*. Washington: The National Academis Press.
- Luc, J.-N. (1989) *La enseñanza de la historia a través del medio*, Madrid, Editorial Cincel, S.A.
- Martínez-Shaw, C. (2004) *La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual*. En: Carretero, M. y Voss J. F. (comps.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Merchán J. y García F. (1993), *Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia*, en Aisemberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (comps.),

- Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF
- Osorio, Francisco (1998) La explicación en antropología. En: Revue.csociales.cl/publicaciones/moebio/04/frames04.htm. Disponible: 25 de septiembre de 2006)
- Pagés, J. (2002) Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. En: Pensamiento Educativo, Vol. 30, pp. 255-269
- Valls, R. y V. Radkau (2004) La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características. En: <http://ub.es/histodidáctica/articulos/valls-i-radkau.htm>
- Wertsch, J. y M. Rozin (2004) La Revolución Rusa: versiones oficiales y no oficiales, en Carretero, Mario y James F. Voss (comps.) Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu Editores