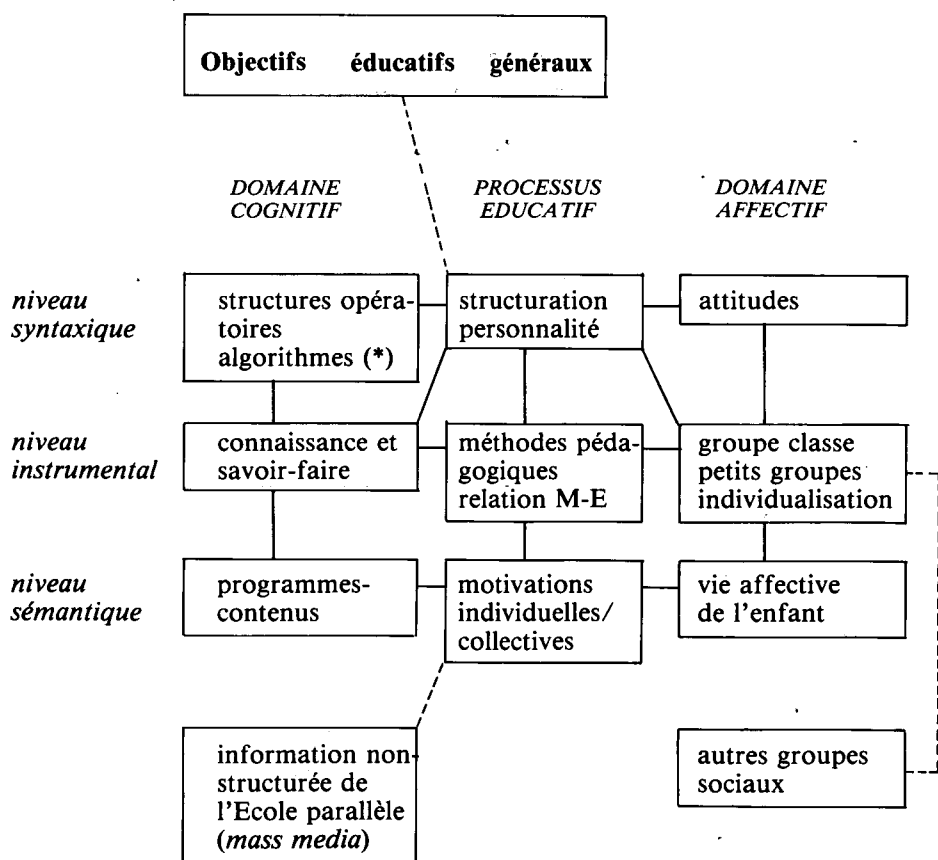


## POUR UNE APPROCHE GLOBALE DES PROBLEMES DE L'APPRENTISSAGE EN HISTOIRE

Une représentation sous forme de schéma sera notre cadre de référence. Le classement des « variables » par catégories et par niveaux permet d'analyser les principales implications (indiquées dans la schéma au moyen des graphes). Dans une seconde étape, il sera possible d'énumérer et de classifier des objectifs (cf. commentaires).



(\*) suite d'opérations permettant de résoudre un problème particulier.

OBJECTIF DU DOMAINE COGNITIF

**1. Structures opératoires**

Notions de temps, d'espace, de causalité et de hasard<sup>(1)</sup>.

Compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation<sup>(2)</sup>.

**2. Algorithmes**

Une meilleure définition de cette catégorie d'objectifs devrait permettre la mise au point de stratégies de recherche.

*Exemple d'une démarche (algorithmique ?) courante en analyse documentaire :*

- Définition des unités d'information  $\Rightarrow$  critères de sélection.
- Analyse des unités d'information (inventaire).
- Analyse des rapports entre les unités d'information (regroupement, synthèse).
- Définition, par inférence, des nouvelles hypothèses de recherche.
- Contrôle de la valeur des hypothèses (jugement, évaluation).

Nous avons de bonnes raisons de penser que la mise en évidence d'algorithmes dans l'enseignement de l'histoire permettrait d'abandonner partiellement la pratique du questionnaire, qui cantonne encore trop souvent l'élève dans le cercle des questions fermées. Dans la mesure du possible, nous cherchons à proposer à l'élève, non plus un questionnaire élaboré par le maître en fonction de ses critères à lui, mais un « programme de résolution du problème », comportant à chaque étape une marge d'initiative personnelle.

**3. Les connaissances**

Dans l'optique qui est la nôtre, les connaissances de base, ce sont principalement les notions (concepts), qui délimitent les grands champs sémantiques de la discipline. En établir la liste reviendrait à construire un lexique spécialisé, dont la structure profonde serait constituée par deux axes :

- le temps,
- les niveaux de l'histoire.

En abscisse, nous trouverions différents types de périodisations :

*premier exemple* : Préhistoire, Antiquité, Moyen Age, Temps Modernes, Epoque contemporaine

*deuxième exemple* : économie de subsistance (chasse, cueillette, pêche), écono-agraire, économie industrielle (1re, 2e, 3e révolutions industrielles).

(1) J. PIAGET et B. INHELDER, *La psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1967.

(2) B. S. BLOOM, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, t. 1 : *Education nouvelle*, Montréal, 1969.

Notons, pour mémoire, les principaux « niveaux » (à situer en ordonnée) :

- histoire politique, événementielle,
- histoire démographique,
- histoire économique et des techniques,
- histoire sociale,
- histoire des mentalités.

Chacune de ces histoires a forgé un certain nombre de concepts importants, qui nous apparaissent comme autant de connaissances de base, permettant à l'étudiant de se situer ou de se réorienter sur « le territoire de l'historien »<sup>(3)</sup>. *En voici quelques exemples*, qui respectent la succession des rubriques indiquées plus haut :

- Etat, gouvernement, roi, assemblée, événement,
- natalité, mortalité, nuptialité, conjoncture,
- structure, conjoncture, cycle, crise, outillage,
- société, aristocratie, clergé, Tiers Etat, bourgeoisie, prolétariat, famille élargie, famille nucléaire,
- religion, éducation, sorcellerie, Renaissance, Romantisme.

Etablir un vocabulaire fondamental de l'histoire apparaît, dans le contexte vaudois actuel, comme une entreprise prématurée. Il faudrait préalablement qu'un consensus puisse intervenir sur l'extension à donner au « territoire de l'historien » ainsi qu'à l'importance relative des différents « niveaux ».

Pour l'instant, et dans l'attente du consensus, nous proposons aux jeunes maîtres de déterminer eux-mêmes ce qu'ils jugent utile de proposer aux élèves comme vocabulaire de base. Nous avons montré, par ailleurs, qu'une approche du discours historique sous l'angle de la linguistique structurale se révélait, à cet égard, très efficace<sup>(4)</sup>.

Il importe que les connaissances historiques ne constituent pas des flots dispersés à travers un océan mal délimité, celui du savoir universel. On visera autant que possible à faire trouver les relations entre les concepts, première étape vers l'élaboration de systèmes conceptuels. A noter que les concepts et les systèmes n'ont d'intérêt que s'ils collent à la réalité et s'ils sont continuellement réajustés. A travers l'unité du savoir et du discours, il s'agit de retrouver l'unité de la vie, l'unité du monde, l'unité des choses.

N.B.

La périodisation est fonction du niveau considéré, ce qui a permis à F. Braudel de développer l'hypothèse selon laquelle le temps, pour l'historien, ne serait pas une dimension homogène<sup>(5)</sup> :

- temps court, précipité, de l'histoire événementielle, nervosité de la conjoncture ;
- temps moyen des groupes sociaux, des sociétés, des civilisations ;
- temps long, « histoire quasi immobile de l'homme dans ses rapports avec le milieu ».

(3) E. LE ROY LADURIE, *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1973.

(4) Exemples donnés dans le cadre du séminaire et article dans *Les cahiers de Cléo*, n° 41, p. 9-26, Bruxelles, 1975.

(5) F. BRAUDEL, *Ecrits sur l'histoire*, Paris Flammarion, 1969.

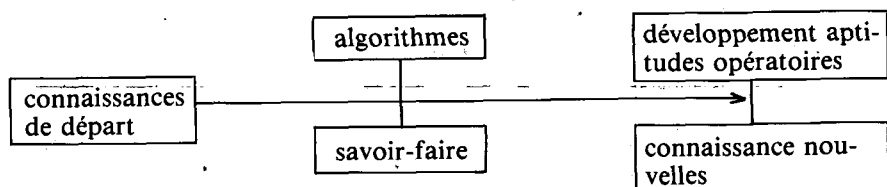
#### 4. Les savoir-faire

Nous proposons la définition suivante des savoir-faire : ce sont les connaissances considérées du point de vue de celui qui les construit. *En voici quelques exemples :*

- être capable d'identifier un document historique,
- être capable de « faire parler » les documents : déceler une/des signification(s),
- être capable de rédiger une fiche-résumé,
- être capable d'analyser le contenu d'un texte, d'une image, d'un film,
- construire une définition (par implication, par opposition),
- construire une chronologie, une généalogie,
- cartographier une situation,
- construire un diagramme, une courbe arithmétique, logarithmique,
- construire un schéma,
- construire un tableau de classification,
- construire un modèle (à la portée des grands élèves seulement !),
- etc.

\* \* \*

En résumé, nous avons dégagé, par souci de clarté, quatre niveaux d'objectifs. Dans le processus d'apprentissage, ces quatre niveaux sont étroitement imbriqués, comme le montre le schéma ci-après :



On pourra constater que les connaissances sont au départ et à l'arrivée du processus d'apprentissage. Éléments d'un processus, elles sont progressivement et constamment remises en cause, perfectibles, renouvelables.

#### OBJECTIFS DU DOMAINE AFFECTIF

La plupart des praticiens ont plus ou moins le sentiment que le domaine affectif est celui où se joue la réussite ou l'échec de l'enseignement. Paradoxalement, c'est celui que nous défrichons avec le plus de difficulté.

Étant actuellement incapables d'embrasser l'ensemble du problème, nous préférons décrire une démarche qui nous est propre, à partir de *deux exemples* :

- contribuer au développement d'une attitude critique ;
- susciter chez les élèves une attitude compréhensive à l'égard d'autrui. (à noter que ces deux propositions sont implicites dans les objectifs généraux de la future Ecole vaudoise).

### Premier exemple : développer une attitude critique

Il ne s'agit pas, comme d'aucuns sont enclins à le penser, d'une attitude de dénigrement à l'égard de tout ce qui existe, mais d'un comportement proche de celui de Montaigne qui, ne se fiant qu'à sa « raison doutante », « fonde un rationalisme modeste, qui part de l'expérience, la filtre, la contrôle, y revient sans cesse pour mieux la critiquer »<sup>(6)</sup>.

L'objectif implique, au niveau cognitif, la possibilité pour l'élève d'accéder à une information diversifiée. Il y a aussi les méthodes critiques (savoir-faire fondés sur la comparaison) que le maître peut transmettre avec plus ou moins de bonheur. Mais ce qui permet l'éclosion et le développement d'une telle attitude, n'est-ce pas bien davantage le climat de classe ? Les sciences de l'homme ont mis en évidence l'effet conditionnant des modèles transmis par les aînés à leurs cadets, et intériorisés par les uns et les autres. Peut-on, dès lors, prétendre développer une attitude critique sans faire de la relation maître-élève l'objet d'une réflexion commune ? En d'autres termes, le maître peut-il garder le masque de l'autorité, peut-il continuer de se laisser investir de tout ce que l'inférieur projette sur le supérieur, et atteindre l'objectif cité ?

### Deuxième exemple . l'attitude compréhensive à l'égard d'autrui

L'objectif peut se situer à plusieurs niveaux :

- les relations entre les élèves ;
- les relations entre les adultes et les enfants ;
- les relations entre peuples, entre civilisations, ou entre individus appartenant à des cultures différentes.

De l'avis de nombreux spécialistes des sciences humaines, les individus deviennent surtout sensibles à la relation à autrui lorsque cette relation est analysée à travers un vécu. Ici plus que dans le premier exemple encore, le maître d'histoire devra s'interroger sur le rapport des méthodes pédagogiques à l'objectif. Dès lors, quelles sont les procédures adéquates pour permettre aux élèves de mieux se connaître comme personnes et dans leurs rapports avec autrui ? Comment le maître va-t-il se situer, et comment va-t-il intervenir pour aider chacun à prendre conscience de sa singularité et à accepter l'autre dans son altérité ?

Au niveau plus général des rapports entre cultures, l'aspect cognitif redevient important : une culture, ce sont des valeurs, une histoire, des héros et des mythes, des traditions artisanales, un mode de vie. C'est aussi un ensemble d'attitudes et de conditionnements. Comment opérer la décentration à la fois cognitive et affective qui permettra au maître et à ses élèves de briser le cercle de l'ethnocentrisme, si ce qui est à la base même de notre vie collective ne devient pas l'objet d'analyse et de notre réflexion ? Nous croyons très sincèrement que la « raison doutante » n'est pas l'ennemie de la patrie, que la lucidité n'est pas nécessairement subversive.

\* \* \*

(6) ETIEMBLE, *Montaigne*, article de l'*Encyclopedia universalis*.

Les deux exemples cités montrent à l'évidence qu'on ne peut pas isoler arbitrairement les domaines cognitif et affectif. Il n'est pas possible non plus de dissocier, « sur le terrain », la didactique (méthodologie d'une discipline) et la pédagogie (conduite, animation de la classe). Ceux qui enseignent le savent bien...

Si, comme nous le pensons, la vie affective des enfants, la prise en considération de leurs motivations individuelles et collectives tendent à envahir de plus en plus l'enseignement, au point d'en perturber le cours normal, traditionnel, ne conviendrait-il pas d'assouplir rapidement les programmes-cadres ? Déjà, chez nos collègues français a été lancée l'idée de les redéfinir « sur objectifs ». Rien ne justifie, à l'heure actuelle, leur maintien en la forme que leur a donnée l'historiographie du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans l'immédiat, on pourrait déjà faire une plus large place à l'Ecole parallèle (*mass media*) et à l'actualité. Si les maîtres d'histoire se laissent cantonner dans le passé, en oubliant que le passé n'a de sens que par rapport au présent, d'autres maîtres, qui n'auront pas toujours une formation historique, ne manqueront pas de s'emparer de ces motivations essentielles que sont pour nos élèves le présent et l'avenir.

Pour le groupe des animateurs du Séminaire pédagogique de l'Enseignement  
secondaire de Lausanne (Didactique de l'histoire) : Roger CHRISTIE,  
Lausanne, mai 1974