

# POURQUOI FAUT-IL ENCORE SE FORMER À ENSEIGNER L'HISTOIRE ALORS QU'ON EST DÉJÀ FORMÉ *EN HISTOIRE* ?

**Charles Heimberg**

Institut de Formation des Maître-sse-s (IFMES)  
et Université de Genève

La formation initiale des enseignants secondaires intervient au cours d'une période ambiguë, de passage, qui se trouve à l'articulation entre la formation académique et la pratique professionnelle. Elle pose la question de la transmission et du principal usage public de la discipline dans laquelle l'étudiant s'est spécialisé, c'est-à-dire son enseignement-apprentissage. Mais elle est aussi soumise à une forte tension, qui traverse tout le système de formation, entre les approches et les contenus disciplinaires d'une part, les approches et les contenus transversaux d'autre part.

L'histoire qui s'enseigne n'est pas l'histoire qui a été apprise à l'université. C'est le résultat d'un processus de déconstruction et de reconstruction qui est déterminé par les finalités de l'institution scolaire. Il s'agit donc de s'approprier ces critères de détermination des contenus de l'histoire scolaire et d'apprendre à les enseigner en sachant mettre à distance et analyser ses pratiques concrètes, dans le sens d'une réflexivité. Ces compétences à construire ne peuvent toutefois pas être complètement détachées de la réflexion disciplinaire et de ses modes de pensée. Elles en découlent et s'en nourrissent, ce qui ne veut pas dire qu'elles doivent s'y enfermer pour autant.

On peut dès lors se demander :

- Quel rapport les enseignants, qu'ils soient spécialistes ou généralistes, entretiennent avec l'histoire, ses références et ses productions, académiques ou publiques.
- Comment faire en sorte que les enseignants en formation soient réceptifs à des réflexions permettant la mise à distance plutôt qu'à des dispositifs pratiques pouvant être perçus comme immédiatement applicables en classe.
- Dans quelle mesure il n'y aurait pas lieu de penser en parallèle, pour les élèves d'une part, pour les enseignants d'autre part, la question des représentations sociales de l'histoire et la notion de réflexivité comme capacité de mettre son travail ou son action à distance afin de les penser et de les améliorer ?

Les réflexions qui vont suivre découlent d'une expérience de formateur en didactique de l'histoire<sup>1</sup>, autant pour la formation initiale que pour la formation continue, et se basent en même temps sur des enquêtes en cours à propos des représentations des élèves de l'école moyenne quant à l'histoire enseignée, ainsi que sur des points de vue qui ont été émis par des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation (dont la majorité suit une formation d'enseignant primaire généraliste).

---

<sup>1</sup> Dans un Institut de formation non universitaire qui est actuellement en pleine recomposition, après six ans d'existence, parce qu'il doit s'inscrire dans le processus de Bologne et répondre aux critères de la Confédération helvétique pour la reconnaissance des titres qu'il délivre. Le projet actuellement en discussion transformerait cet Institut en Centre universitaire interfacultaire.

## 1. Le rapport des enseignants avec l'histoire

Une fois qu'ils ont quitté les bancs de l'université, qu'advient-il du rapport que les enseignants entretiennent avec leur discipline de référence, en particulier lorsqu'il s'agit de l'histoire ? Dans quelle mesure réinvestissent-ils les savoirs qu'ils ont acquis, parfois dans un domaine assez spécialisé, au niveau de leurs pratiques scolaires ? Quel lien établissent-ils entre ces deux mondes si différents de l'université et de l'enseignement ?

Ce qui est le plus frappant, au fil des débats pédagogiques, des discussions de salles des maîtres ou des situations de formation, c'est la grande diversité des postures et des points de vue, au-delà de certaines coutumes didactiques fortes et bien connues comme le manque de temps, l'approche linéaire de l'évolution historique ou la question de savoir si les élèves sont véritablement en situation, à leur âge, d'entrer dans les problématiques envisagées<sup>2</sup>. Par exemple, interrogés sur la question de savoir dans quelle mesure, sur une échelle de 1 à 10, leur formation universitaire en histoire les avait préparés à l'enseignement de cette discipline, vingt-deux nouveaux enseignants d'histoire en formation ont réparti leurs réponses de manière très éclatée, de 2 à 10. À propos de la possibilité de poursuivre les mêmes objectifs d'apprentissage, en histoire, pour tous les élèves, ils ont réparti leurs réponses de 1 à 10, avec des réponses tranchées dans les deux sens, mais davantage de points de vue mitigés et intermédiaires. Ce constat nous suggère une autre diversité des perceptions et des conceptions qui, cette fois, ne porte pas sur l'histoire en tant que telle, mais sur les apprentissages. Enfin, lorsque tous ces nouveaux enseignants ont eu à exprimer leurs attentes à l'égard de leur formation initiale (annexe 4), seul l'un d'entre eux a souhaité pouvoir mettre à jour ses connaissances. Et leurs formulations se sont davantage inquiétées d'une méthodologie concrète pour pouvoir faire face aux élèves et aux classes que d'une quelconque réinterrogation de l'histoire savante qui découlerait des finalités de l'enseignement.

La nature même de l'histoire qu'on enseigne mériterait pourtant d'être analysée et débattue. Elle a beau être une reconstruction, on ne saurait faire l'économie de se demander quelle est sa cohérence avec l'évolution récente de l'histoire savante. À propos de l'enseignement du Moyen Âge, par exemple, Antonio Brusa a déploré à juste titre la prégnance de ce qu'il appelle les stéréotypes savants, appelés ainsi parce qu'ils ont été créés il y a bien longtemps au sein même des universités, alors même qu'ils ne correspondent plus du tout aujourd'hui à l'état des connaissances des historiens<sup>3</sup>. Par ailleurs, les contenus que cette histoire enseignée donne à voir aux élèves peuvent être de nature très différentes, plus ou moins linéaires ou problématisés, plus ou moins nationaux ou ouverts sur la pluralité des identités, plus ou moins isolés ou reliés au temps présent, plus ou moins porteurs d'une vérité prétendue ou susceptibles de permettre un débat scientifique, plus ou moins désincarnés ou reliés aux questions vives des élèves, etc.

Ces questions, parfois inattendues, mais fondamentales en formation initiale, d'autres interlocuteurs nous poussent à leur tour à les traiter. C'est le cas par exemple d'un corpus d'étudiants en sciences de l'éducation, dont les deux tiers se destinent à l'enseignement primaire, que nous avons interrogés, en début d'année universitaire<sup>4</sup>, sur leurs perceptions des finalités de l'enseignement de l'histoire (annexe 3). Encore une fois, c'est d'abord la grande diversité de leurs réponses qui est la plus frappante. À laquelle il nous faut ajouter leur grande

---

<sup>2</sup> Voir Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, 1997.

<sup>3</sup> Antonio Brusa, « Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge », *Le cartable de Clio*, n°4, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2004, pp. 119-129.

<sup>4</sup> 2004 et 2005.

perplexité puisqu'un tiers d'entre eux n'a pas répondu à la question posée. Cela dit, les deux réponses qui sont les plus nombreuses, connaître et comprendre, qui ne se côtoient sur le même formulaire que dans la moitié des cas environ, sont intéressantes. Elles peuvent en effet soit se compléter, soit exprimer des conceptions très différentes de l'histoire enseignée. Il en va d'ailleurs de même pour les deux réponses relatives à l'identité et à l'altérité qui, quant à elles, ne se côtoient pratiquement jamais.

Cette image de diversité des perceptions se répète donc dans diverses situations et il vaut la peine d'en tenir compte dans nos réflexions. Elle montre bien qu'il y a des conceptions à expliciter, à interroger, à discuter lorsqu'on parle de l'histoire enseignée. Ce qui rend d'autant plus utile le développement d'une réflexivité, d'une capacité de mise à distance de ses pratiques dans le cadre de la formation professionnelle.

## **2. Les enseignants en formation initiale et la mise à distance**

Cette fameuse posture réflexive est volontiers revendiquée par les instituts de formation des enseignants ; on la retrouve par exemple au cœur des objectifs généraux de l'IFMES genevois (annexe 1) : il s'agit dans ce cas d'apprendre « à analyser son action et à infléchir en fonction de l'expérience acquise ». La question se pose toutefois de savoir dans quelle mesure il ne s'agit pas là que d'un slogan<sup>5</sup>.

Les formateurs actuels de l'IFMES ont eu l'occasion ces derniers temps d'exprimer leurs inquiétudes quant à l'avenir et aux réformes qui leur sont annoncées, notamment l'insertion dans l'université : pour eux, ou du moins pour beaucoup d'entre eux, il paraît ainsi essentiel que la formation initiale des enseignants reste partiellement dispensée par des formateurs de terrain, que les personnes de référence des nouveaux enseignants ne soient pas déconnectées de la réalité de ce terrain. Force est alors de constater que, dans leurs propos, ce lien avec le terrain prend largement le dessus sur l'affirmation de la posture réflexive qu'il s'agit pourtant de promouvoir dans le cadre de la formation initiale. La valorisation, forte, du lien avec le terrain intervient comme une sorte de revendication identitaire face à la perspective d'une rencontre annoncée, mais pas forcément souhaitée par tous, entre les deux cultures, très différentes, de l'enseignement secondaire et du monde universitaire. Et il semble apparemment plus aisé, pour ces formateurs, de revendiquer une spécificité liée à une relation étroite avec le terrain qu'une capacité de développer une posture réflexive pour articuler la théorie et la pratique.

L'action enseignante dépend de nombreux paramètres auxquels les jeunes enseignants sont immédiatement confrontés. Quels sont ces paramètres ? Ils comprennent à la fois la dimension relationnelle, individuelle ou collective, de l'acte d'enseigner, les dispositifs pédagogiques mis en place et mobilisés par l'enseignant, les objectifs d'apprentissage poursuivis et la nature des savoirs présentés aux élèves. Leur complémentarité permet de se libérer de faux débats comme celui qui opposerait l'instruction à l'éducation : comment pourrait-il y avoir l'une sans l'autre ? Elle incite aussi à considérer simultanément, sans occulter ni les uns, ni les autres, les savoirs à apprendre et les savoirs pour apprendre, les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques, les contenus à transmettre et les différentes manières de les transmettre. Il s'agit encore de faire la part des enjeux, peut-être plus immédiats, qui relèvent de l'échelle de la classe et de ceux qui concernent la société et ses attentes envers l'école, étant bien entendu qu'ils devraient être tous pris en considération.

---

<sup>5</sup> Charles Heimberg, « Une posture réflexive et critique au cœur de la formation des enseignants : comment aller au-delà du slogan ? », *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, Volume 3 (Réflexivité et formation d'enseignant), Neuchâtel, CDHEP, 2006, à paraître.

Enfin, la régulation temporelle de l'enseignement concerne à la fois la planification à court terme, à l'échelle d'une leçon ou d'une séquence pédagogique, et la programmation annuelle.

L'analyse de l'action professionnelle devrait donc concerner l'ensemble de ces paramètres. À l'IFMES, ils ont été listés dans des référentiels de compétences. Il ne s'agit pas, bien sûr, de les mettre tous en même temps sur la table au cours de la formation initiale, mais ils servent à orienter les grilles et les critères d'analyse. Dans le domaine de la didactique des sciences humaines, en particulier de l'histoire et de l'éducation citoyenne, ce référentiel (annexe 2) dresse ainsi une liste de problèmes par rapport auxquels l'enseignant en formation aura à s'interroger.

Cet outil est très utile pour donner du sens à l'observation des enseignants en formation sur le terrain. Il oriente et nourrit le commentaire ou l'analyse du formateur. Il incite à se poser certaines questions. Il donne en quelque sorte un horizon d'attente, une perspective. Mais le travail d'observation ne doit pas porter pour autant sur des leçons « exemplaires » qui auraient un caractère exceptionnel de par la présence du formateur. Au contraire, l'établissement d'une relation de confiance entre le formateur et le maître en formation devrait permettre de faire en sorte que les leçons observées soient des leçons comme les autres, au cours desquelles surgissent autant que possible les problèmes réels habituellement rencontrés par l'enseignant en formation ; ou alors qu'il s'agisse de projets particuliers, mis en œuvre en profitant de la présence du formateur, voire même en le faisant intervenir dans un dispositif original.

Chaque observation donne lieu à un entretien et à un rapport écrit qui permet au formateur de décrire synthétiquement ce qu'il a vécu et d'en proposer une analyse. Or, pour ces deux étapes, la référence à des critères précis d'analyse, et à des théories explicites, aide à ne pas tomber dans le piège d'un jugement personnel, portant sur ce que l'enseignant est et non pas sur ce qu'il fait. Elle incite aussi à se préoccuper de la question de savoir quelle histoire on enseigne réellement avec de telles pratiques, quelles activités cognitives les élèves sont vraiment en train d'effectuer.

### **3. Le cas de l'histoire enseignée**

La notion de réflexivité implique une capacité d'explicitation et d'auto-analyse par laquelle on apprend petit à petit à se repasser après coup le film d'une leçon pour se demander ce que l'on y a vraiment fait en tant qu'enseignant, à quelles activités cognitives, à quelles apprentissages, les élèves ont été réellement confrontés. Or, ces questions prennent tout leur sens dès lors qu'on s'est vraiment interrogé sur la nature des contenus historiques que l'on enseignait.

Le travail rétrospectif de l'enseignant en formation, nourri et inspiré par l'expérience des analyses proposées ponctuellement par le formateur à partir de ses observations de leçons, porte dans un premier temps sur les dispositifs pédagogiques : rythme et diversité de la leçon et des activités, consignes données aux élèves pour leur mise en activité, statut de l'erreur et des hésitations face à un obstacle cognitif, témoin réellement passé aux élèves dans le déroulement de la leçon, etc.

Mais la question se pose bien vite, en amont, de savoir quels étaient les objectifs réels de la démarche pédagogique, quelle histoire il s'agissait exactement de faire construire aux élèves. Et c'est là que des références épistémologiques particulières, provenant d'historiens qui ont vraiment réfléchi à la question de la transmission de l'histoire et de son utilité sociale, peuvent être très utiles.

Ces références se trouvent pour l'essentiel dans l'œuvre de Marc Bloch<sup>6</sup> et, plus récemment, dans celle d'Antoine Prost<sup>7</sup>. Mais il y a un auteur qui me paraît très utile pour mieux penser et mieux orienter les contenus de l'histoire enseignée, c'est Reinhart Koselleck<sup>8</sup>. Ses concepts temporels de champ d'expérience et d'horizon d'attente, encore complétés par la notion d'espace d'initiative que Paul Ricœur a introduite, nous incitent et nous aident à intensifier l'effort de reconstruction critique du passé, le travail de reconstitution du présent du passé, dans toute son incertitude. Mais il y a aussi ces questionnements fondamentaux qu'il a placé en amont de toute narration historique et qui peuvent inspirer utilement la manière dont nous interrogeons les faits et les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Ils mettent en jeu le rapport à la mort, les logiques d'inclusion et d'exclusion, les rapports sociaux, les rapports de genre, les amitiés et les inimitiés.

Pour passer, en histoire enseignée, d'une pédagogie des réponses à une pédagogie des questions, pour laisser à distance la dimension identitaire fermée du récit historique pour l'ouvrir à la pluralité des possibles, il est utile de se réappropriier quelques références de l'histoire critique et d'en faire un élément central de la formation didactique. C'est là sans doute un passage obligé pour qui cherche à préserver son enseignement de tout moralisme. C'est une condition nécessaire, peut-être inattendue, mais indispensable, pour pouvoir donner un peu de sens à cette notion de réflexivité et nous donner les meilleures chances de promouvoir un enseignement de l'histoire qui ait quelque chose à voir avec ce fameux sens critique à construire. Même si cela doit déplaire à certains de ces nouveaux enseignants qui n'attendent que des recettes et des méthodes toutes faites pour pouvoir enseigner l'histoire

#### **4. La posture réflexive entre formation professionnelle et enseignement**

La posture réflexive et cette capacité de mettre à distance les thèmes et les problèmes qui sont étudiés pour les interroger en mobilisant les modes de pensée des disciplines ne concernent pas seulement les pratiques enseignantes et la formation professionnelle, initiale et continue, qui les prépare. Elles sont aussi au cœur de la didactique disciplinaire, et donc de l'enseignement de l'histoire. Et elles ne vont pas plus de soi pour les élèves que pour les enseignants en formation.

Partant du rapport que les enseignants entretiennent à l'histoire, on peut aussi s'interroger sur celui des élèves. Une enquête genevoise<sup>9</sup> a ainsi mis en évidence quelques tendances exprimées par un échantillon d'élèves :

---

<sup>6</sup> *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1993 (1949).

<sup>7</sup> *Douze leçons pour l'histoire*, Paris, Seuil (Points-Histoire), 1996.

<sup>8</sup> *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (1979). *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997 (1987).

<sup>9</sup> Voir *Des élèves du Cycle d'Orientation, l'histoire et son enseignement*, daté de janvier 2004, sur le site [www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/cycle\\_histoire\\_rapport.pdf](http://www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/cycle_histoire_rapport.pdf). Ainsi que Philippe Haeberli & Raphaël Hammer, « Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n°3, 2003, pp. 202-215. Et Nadine Fink & Charles Heimberg, « ¿Cómo se representan la Historia y las Ciencias Sociales los alumnos de la Suiza francófona? », manuscrit à paraître.

- une petite majorité des élèves<sup>10</sup> établit un rapport intime avec l'histoire, au contraire de leurs camarades pour qui l'histoire reste un objet externe dans lequel ils ne projettent jamais leur expérience personnelle ;
- pour une petite majorité d'élèves, l'histoire scolaire pourrait être une matière à construire, et non pas une matière déjà constituée, objective, qui dirait la vérité ;
- en revanche, une majorité d'élèves associe l'histoire à des connaissances plutôt qu'à de la compréhension ;
- un grand nombre d'élèves décrit l'histoire comme servant à la construction de l'identité personnelle, mais peu d'entre eux l'associent à l'identité collective ou nationale ;
- pour quasiment tous les élèves, la connaissance de l'histoire sert à enrichir leur culture générale. Seule une minorité pense qu'elle est un moyen de comprendre le monde et d'agir de manière critique.

Ces résultats, complétés par ceux, plus qualitatifs, d'une série d'entretiens plus approfondis, montrent une assez bonne disposition des élèves au renouvellement de l'enseignement de l'histoire, même si l'image d'une histoire scolaire centrée sur la seule construction d'une culture générale reste prépondérante. Ils vont généralement dans le même sens que les résultats d'autres travaux analogues<sup>11</sup>. L'histoire est un élément de la culture, utile pour vivre dans le monde actuel, un élément de curiosité ou une manière de connaître son ou ses origine(s). En revanche, les élèves interviewés sont moins sensibles à la fonction critique de l'histoire : la conscience citoyenne et la pensée historique (comparaison, périodisation, usages publics de l'histoire, etc.). Même si tous ne sont pas prêts à croire tout ce qui est dit dans les documents ou par les historiens, ils ont une conception de l'histoire plus réaliste (l'histoire dit la vérité à propos du passé) que constructiviste (s'intéressant aux points de vue et aux conditions d'élaboration de la connaissance historique).

D'une manière générale, les élèves semblent attachés à leur « métier d'élève » et savent précisément ce qu'ils doivent faire pour obtenir de bons résultats (écouter, poser des questions, répondre, lire, résumer des textes, etc.). Leur conception de l'histoire paraît liée à leur expérience scolaire et induit un rapport externe à l'histoire : ils la perçoivent pour la plupart comme une matière scolaire, sans lien avec leur vie personnelle.

Sous réserve d'enquêtes plus développées à ce sujet, un certain parallèle est frappant entre les conceptions des élèves et celles des nouveaux enseignants. On y retrouve l'image sans doute dominante d'une histoire scolaire qui dirait le vrai et nourrirait une culture générale. En revanche, une distance semble avoir été prise par les uns et les autres avec une conception

---

<sup>10</sup> 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. Il s'agit d'élèves de 15 ans, du Cycle d'orientation. Pour le détail, nous renvoyons à l'article susmentionné.

<sup>11</sup> Par exemple Magne Angvik & Bodo von Borries, *Youth and History. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Volume A : description, Volume B : documentation, Hamburg, Stiftung, 1997. Nicole Tutiaux-Guillon & Marie-José Mousseau, *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP, 1998.

traditionnelle de l'histoire, encore présente dans l'espace public, qui en faisait un vecteur privilégié de la construction identitaire autochtone.

Ce qui est le plus marquant, en définitive, c'est d'abord la diversité des conceptions exprimées, et donc la pluralité des attentes des élèves et des enseignants en formation ; et c'est cette hésitation, qui vire parfois à la confusion, entre connaître et comprendre, entre culture générale et sens critique.

### **Pour conclure**

Face à la diversité des perceptions et des postures qui semble prévaloir autant chez les enseignants que chez les élèves, une question se pose, qui mériterait bien sûr d'autres enquêtes : la possibilité de développer un enseignement de l'histoire qui construise vraiment un sens critique et une posture réflexive à l'égard du monde social n'implique-t-elle pas à la fois que l'enseignant interroge ses pratiques dans ce sens, en adoptant là aussi une posture réflexive de même nature, et une double disponibilité de l'enseignant et de ses élèves à cet égard ?

Certes, on risque ainsi de mettre trop de conditions préalables, trop de paramètres nécessaires, à la pratique d'un enseignement renouvelé des sciences sociales. Mais nous nous trouvons face à une école publique et à une discipline scolaire qui revendiquent volontiers, dans leurs discours officiels, un rôle clé dans la formation de la citoyenneté et dans celle du sens critique ; nous nous trouvons aussi face à des lieux de formation professionnelle qui ont fait de la posture réflexive une marque identitaire forte, si ce n'est un emblème. Il paraît donc légitime d'interroger ces formules et de tenter, dans nos pratiques de formation, à tous les niveaux où elles se développent, de leur donner de la substance pour œuvrer réellement, et collectivement, aux objectifs démocratiques qui leur sont sous-jacents.

## Annexe 1

### ***IFMES : Objectifs généraux de la formation (C1 10 16)***

#### **Article 8**

#### **1 La formation a pour objectifs généraux de permettre à la maîtresse ou au maître en formation d'être progressivement apte à :**

- a) analyser son action professionnelle et l'infléchir en fonction de l'expérience acquise en formation ;
- b) respecter le cahier des charges fixé par l'autorité scolaire en faisant preuve d'autonomie, de responsabilité et de discernement ;
- c) respecter l'intégrité et le développement des élèves en incluant dans toutes ses actions professionnelles une perspective éthique ;
- d) assumer la dimension éducative de l'école publique au sens des art.4, 5 et 6 de la loi sur l'instruction publique ;
- e) maîtriser ses disciplines ou branches professionnelles d'enseignement en parvenant à transposer ses propres connaissances et ses savoir-faire dans des situations favorisant chez les élèves un apprentissage actif ;
- f) utiliser les apports des sciences de l'éducation ;
- g) développer ses capacités relationnelles avec les élèves, les collègues, l'autorité scolaire et les parents ;
- h) utiliser avec compétence et discernement les technologies de l'information et de la communication ;
- i) développer son aptitude à travailler en équipe, à coopérer et à s'intégrer dans des projets innovants.

#### **2 Une forte articulation entre connaissances théoriques et expérience pratique est assurée.**

## Annexe 2 :

IFMES, document conforme au référentiel adopté le 11 octobre 2001 pour toutes les disciplines de sciences humaines  
Version pour l'histoire et l'éducation citoyenne : Genève, automne 2001

### REFERENTIEL DE COMPETENCES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES DE SCIENCES HUMAINES : *HISTOIRE et EDUCATION CITOYENNE*

*En relation avec l'histoire et l'éducation citoyenne, l'enseignant-e doit être capable :*

- d'affirmer et de justifier ses choix didactiques ;
- de prévoir des situations d'enseignement-apprentissage ;
- de réguler les situations d'enseignement-apprentissage ;
- de réguler l'enseignement sur la durée ;

*en analysant son action, en constatant ses difficultés et en envisageant des mesures pour améliorer ses pratiques dans les différents domaines considérés.*

#### 1. L'enseignant et les savoirs

- ◆ Connaître les savoirs et les questions spécifiques de la discipline, ainsi que leur évolution et ses enjeux
- ◆ Connaître l'histoire de la discipline et de son enseignement
- ◆ Exercer un rapport critique au savoir
- ◆ Connaître les objectifs d'apprentissage de la discipline et s'y référer en tenant compte des questions et des attentes des publics

#### 2. L'enseignant et les élèves

- ◆ Partir des questions et du vécu des élèves pour donner du sens à leurs apprentissages
- ◆ Faire reconstruire des savoirs et des savoir-faire propres à la discipline avec des approches didactiques diversifiées en tenant compte de la zone de proche développement (notamment en utilisant un langage approprié)
- ◆ Tenir compte des représentations successives des élèves dans la construction de leurs savoirs
- ◆ Gérer l'hétérogénéité des classes en utilisant la diversité comme richesse
- ◆ Elaborer des consignes précises et compréhensibles
- ◆ Utiliser les erreurs et les obstacles à l'apprentissage dans une perspective d'évaluation formative et de reconstruction des savoirs
- ◆ Se montrer attentif-ve à la fonction, aux modalités, aux contenus et aux conséquences de l'évaluation, en la situant dans le cadre des objectifs visés, dans une perspective critériée et formatrice.
- ◆ Animer les groupes-classes, comprendre leur fonctionnement et développer la collaboration entre les élèves

- ◆ Etre conscient des aspects non-verbaux de la communication et en tenir compte

#### 3. L'enseignant dans l'institution

- ◆ Connaître les objectifs d'apprentissage et plans d'études des différents ordres d'enseignement, et les appliquer
- ◆ Se montrer attentif-ve à la fonction, aux modalités, aux contenus et aux conséquences de l'évaluation
- ◆ Participer aux projets innovateurs relatifs à la discipline, y compris dans une perspective interdisciplinaire
- ◆ Travailler en équipe et coopérer avec les autres collègues de la discipline

#### 4. L'enseignant et la société

- ◆ Etre conscient des interactions entre école et société, et en tenir compte
- ◆ Etre capable de se décentrer sur les plans social, professionnel et culturel
- ◆ Avoir conscience de ses propres valeurs de référence, de celles d'autrui et respecter la différence dans le cadre de procédures démocratiques
- ◆ Situer son action dans l'esprit humaniste et citoyen défini par l'article 4 de la LIP (objectifs de l'enseignement)
- ◆ Tenir compte, dans son enseignement, de l'incertitude, de la complexité des faits, de la pluralité des opinions et de ce qui est discutable dans les théories
- ◆ Faire le pari de l'éducabilité des élèves et poursuivre les mêmes objectifs d'apprentissage pour chacun d'eux

- ◆ Assumer la dimension éducative et citoyenne de l'enseignement

### **Annexe 3 : comment 122 étudiants genevois en sciences de l'éducation décrivent les finalités de l'histoire enseignée**

connaître, culture générale 31  
comprendre 29  
passé-présent 21  
identité 13  
erreurs du passé 10  
altérité 9  
évolution 8  
esprit critique 6  
repères dans le temps 5  
avenir 4  
devoir de mémoire 4  
faits particuliers 4  
origine 3  
construction 1  
recherche 1  
représentation 1  
transmission 1

122 étudiants en sciences de l'éducation ont été interrogés à Genève en 2004 et 2005 sur la question de savoir quelles étaient les finalités de l'histoire enseignée. Deux à trois réponses étaient possibles pour chacun. 42 d'entre eux n'ont donné aucune réponse. C'est nous qui avons formulé les catégories.

## **Annexe 4 : ce que 22 nouveaux enseignants genevois attendent de leur formation initiale**

une boîte à outils 5  
des pistes pour transmettre 4  
des trucs, des supports 3  
intéresser, éveiller la curiosité, le goût de l'histoire 3  
construire pratiquement des séquences 3  
réfléchir 2  
diversifier les méthodes  
élaborer des épreuves  
gérer la classe  
partager des expériences  
prendre confiance  
programmer  
relier l'histoire et l'actualité  
répondre aux questions des élèves  
s'approprier les objectifs d'apprentissage  
se mettre à jour  
sortir de l'ex cathedra  
synthétiser

Selon un questionnaire soumis en 2005 à 22 enseignants genevois qui commençaient leur formation initiale dans le domaine de l'histoire.