

*Moyens d'enseignement romands (MER)
du Plan d'études romand (PER)*

Journées suisses d'histoire,
Université de Lausanne, 11 juin 2016

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg

Comment se conçoit un moyen d'enseignement en histoire ?

Dossier ressources pour les auteurs

Pierre-Philippe Bugnard, expert pour le PER-Histoire, Université de Fribourg – 2008-2016

*Dossier réduit d'une dizaine de dias
par rapport à la version originale*

À L'INTENTION DES AUTEURS-ES DES *MOYENS D'ENSEIGNEMENT ROMANDS (MER)* ISSUS DU *PLAN D'ÉTUDES ROMANDS (PER)* : COMMENT FAIRE UN MANUEL ?

Ce dossier donne une idée de l'immense effort épistémologique et pédagogique consenti par les historiens et les didacticiens de l'histoire, depuis une génération, pour placer l'enseignement des trois cycles romands *Harmos*, en histoire, à un niveau sinon pionnier du moins équivalent aux meilleures productions analogues.

Toute personne appelée à concevoir des ressources pour l'histoire enseignée – dans leur rédaction, leur expertise ou leur évaluation – devrait au moins consulter un dossier comme celui-ci qui informe sur l'évolution des manuels autant que sur leur rôle et leurs effets dans l'enseignement.

En classe, Didier Cariou l'a démontré dans sa thèse, lorsque les élèves procèdent par analogies contrôlées, la distance entre conceptions "sauvages" et pensée historique se réduit. Cariou vient aussi pu montrer que dans le primaire et le secondaire, depuis trois décennies, l'introduction des documents en classe n'a pas renouvelé les pratiques en profondeur.

Dans "Un siècle de leçons d'histoire au lycée", Évelyne Héry note que le changement méthodologique le plus notoire, au lycée, se limite à une transformation du cours magistral en cours dialogué, tandis que dans une thèse récente Chantal Déry conclut qu'épistémologiquement aucun transfert ne s'opère vraiment dans la vie en ce qui concerne l'application de modes de pensée d'inspiration historique exercés pourtant avec succès en classe ! Un manuel peut-il contribuer à changer ça ?

Parcourons les moyens d'enseignement en histoire de ce dernier demi-siècle (parfois au-delà).

2 *À partir de ce tableau des manuels d'histoire, quelles ressources pour l'enseignement concevoir aujourd'hui, dans les MER du PER ?*

À partir de là, comment concevoir de nouveaux ME ?

Le paradigme didactique des MER du PER en histoire part donc de l'idée qu'il faut plutôt des ressources pour une *enquête sur les durées*, conduite par les élèves ...

... qu'une histoire dont ceux-ci seraient appelés à *restituer les éléments présentés*, montrés, en se préparant à répondre aux questions d'un examen. Conception encore souvent agréée, mise en pratique. *Les MER visent ainsi à généraliser le modèle scolaire des enquêtes dans la durée.*

L'histoire est bien une "enquête", elle procède par questions, à partir d'une trace pour repérer des changements, des évolutions à découper en durées en périodisant.

Selon trois regards :

. celui de l'événement (constater ce qui se passe : quand, qui, quoi, où ?)

. Celui de la durée (dissocier ce qui reste stable de ce qui change : comment ça se passe ?)

. Celui de la distance critique (rester vigilant durant l'enquête : comment peut-on dire ça ?)

Un tel enseignement, une telle didactique, proviennent d'une longue évolution épistémologique et pédagogique de la discipline que nous allons parcourir à grands pas ...

GUIDE POUR L'ENSEIGNEMENT de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences de la nature

1-2 **Partie théorique**

Regard posé par l'Histoire sur le monde: un horizon de formation pour toute la scolarité

L'Histoire, une enquête

« Histoire » signifie *enquête* : une démarche pour tenter de reconstituer le passé dans ses durées, repérer les changements (évolutions, révolutions, etc.) et, le cas échéant, les permanences qui caractérisent ces durées (ères, époques, etc.).

L'enquête part d'une question, d'une énigme, d'une intrigue, d'un objet, d'une trace, etc. Elle identifie les évolutions, découpe les durées en périodes homogènes. Elle cherche à établir les causes des phénomènes et les responsabilités dans les changements.

Les événements
Constater ce qui arrive
QUAND ? QUI ? QUOI ? OÙ ?
Identifier les acteurs, les lieux, les circonstances, les objets, les relations et surtout, le moment (en fonction d'autres événements ou d'une chronologie établie).

RELATION HOMME-TEMPS

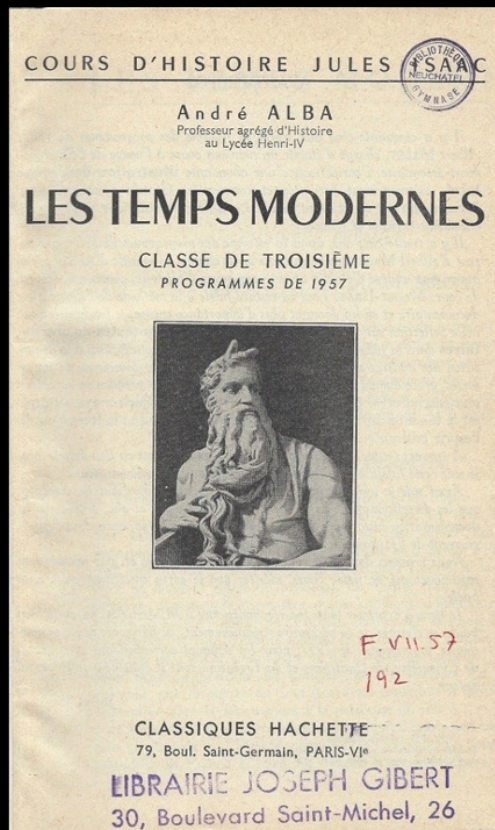
La distance critique
Rester vigilant durant l'enquête
COMMENT PEUT-ON DIRE ÇA ?
Sur quelle source se base-t-on pour dire ça ?
Percevoir le passé au travers de traces qu'il a laissées : identifier les sources utilisées dans l'enquête, connaître leur provenance.
Avec quels risques ?
Reconnaître que la trace ne dit pas le passé, qu'elle en est un reflet très partiel, parfois déformé : identifier les rapports entre la trace et le passé étudié, ce qu'elle peut dire ou ne pas dire.
Reconnaître que l'interprétation de la trace peut être déformée par nos perceptions, images ou conceptions.

Les durées
Etudier le cours du temps, déterminer ce qui reste stable et ce qui change (changement/permanence)
COMMENT ÇA SE PASSE ?
Selon quel déroulement ?
Identifier les enchaînements ou successions, la simultanéité ou le décalage, les durées, les rythmes, les cycles, les changements irréversibles, etc.
Avec quels effets ?
Identifier les conséquences des changements majeurs identifiés.
Pour quelles raisons ?
Rechercher des causes et des responsabilités dans le changement en passant progressivement des explications héritées (légendes, mythes) à des explications historiennes (basées sur les conclusions d'historiens ou l'étude de sources historiques).

Figure 2 - Un regard historique

© 2012 CRIP - MOYEN D'ENSEIGNEMENT ROMAINO PARTIE THEORIQUE 13

En fait, depuis longtemps, et sans remonter à l'EN de l'AN III où déjà on s'insurgeait contre l'histoire enseignée pour une réplique... c'est-à-dire au moins depuis les IO des programmes du tournant du XXe siècle, avec Lavis, on fonde la didactique sur le « principe de l'utilisation des textes documentaires... mis à disposition des maîtres et des élèves, de manière à remplir la fonction éminente de l'enseignement secondaire : la formation de l'esprit critique » !



Ici en 1957 mais en référence aux programmes de 1902 !

AVANT-PROPOS

Il y a cinquante-cinq ans, après la réforme des programmes de 1902, Albert MALET, chargé d'établir un nouveau cours à l'usage de l'Enseignement secondaire, l'enrichissait d'une abondante **illustration documentaire**, soigneusement présentée et commentée. Grande nouveauté pour l'époque, qui eut un éclatant succès. La pédagogie historique s'en trouvait elle-même enrichie et renouvelée.

Il y a trente-cinq ans, après la réforme des programmes de 1923, successeur d'Albert MALET tombé en 1915 sur le champ de bataille d'Artois, je fus à mon tour chargé d'établir un nouveau cours d'Histoire, connu sous le nom de cours MALET-ISAAC. Tout en restant fidèle à la méthode de l'illustration documentaire et en lui donnant plus d'importance encore, je fondais la nouvelle collection sur le **principe de l'utilisation des textes documentaires** dans la rédaction même du cours. Le manuel mettait ainsi à la disposition des maîtres et des élèves un véritable trésor de documents de toutes sortes, grâce auquel l'enseignement de l'Histoire devait prendre un caractère plus concret et — écrivais-je en 1924 — « satisfaire pleinement à ce qui est la fonction éminente de l'enseignement secondaire : la formation de l'esprit critique ».

A travers toutes les réformes des programmes qui ont eu lieu depuis lors, je suis resté fidèle à ces principes, ainsi que tous mes collaborateurs.

Aussi suis-je agréablement surpris et heureux aujourd'hui de constater que les directives officielles m'ont enfin donné raison, et que, désormais, la documentation historique, entendue au sens le plus large, aura dans l'enseignement de l'Histoire la place à laquelle elle a droit.

Nous n'avons donc qu'à rester fidèles à nous-mêmes et, par un nouveau rajeunissement de notre cours, mériter que le corps enseignant nous reste fidèle.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à M. André ALBA, qui a bien voulu se charger de ce nécessaire rajeunissement, en harmonie avec les nouveaux programmes de 1957, pour les volumes correspondant aux classes de Cinquième, de Quatrième et de Troisième dont il était déjà le principal auteur.

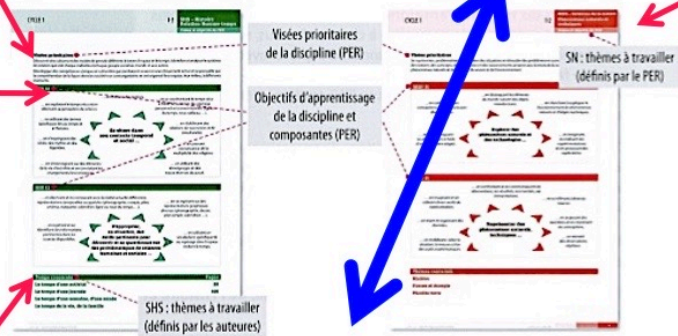
JULES ISAAC.

Visées prioritaires de la discipline

Chaque entrée disciplinaire est structurée de la manière suivant

Une fiche introductive

Obj. disc. (PER)

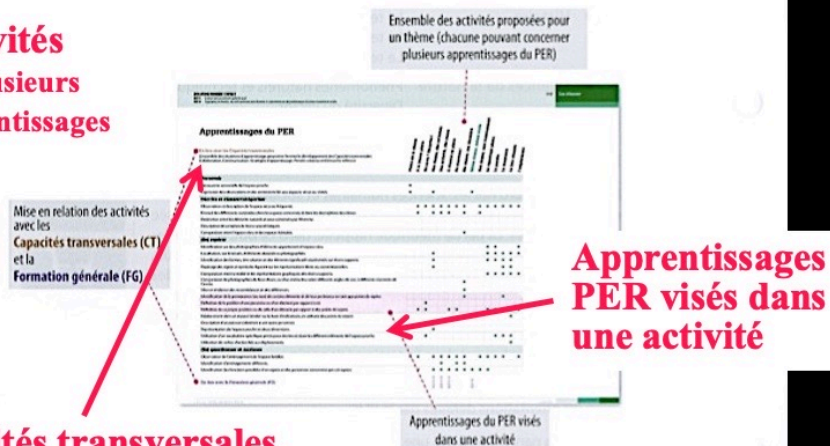


Thème à travailler (défini par le PER)

Thèmes à travailler définis par les auteurs

situation d'apprentissage

Activités (= plusieurs apprentissages PER)



Mise en relation des activités avec les Capacités transversales (CT) et la Formation générale (FG)

Capacités transversales



Partie théorique

6

Sommaire de la partie théorique

COMPRENDRE LES ORIENTATIONS DONNÉES PAR LES PLANS D'ÉTUDES	
De la Connaissance de l'Environnement à SHS et SN : quelle évolution ?	7
Comment le géographe regarde le monde	8
Comment l'historien regarde le monde	11
Comment le scientifique regarde le monde	14
Quelle complémentarité entre les regards géographique, historique et scientifique ?	18
ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE DES ÉLÈVES	
Comment les jeunes enfants pensent le monde	20
Comment aider les jeunes enfants à penser le monde autrement	22
METTRE EN ŒUVRE LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PROPOSÉES DANS CE MOYEN D'ENSEIGNEMENT	26
ÉVALUER LES APPRENTISSAGES	28
Bibliographie	30

Auparavant, jetons un regard sur le concept des MER dont le premier classeur est sorti en 2013 pour le cycle 1 de l'ensemble « Harmos » (1^{ère} et 2^e année de l'école enfantine)...

“Thèmes définis par les auteurs”, c'est donc que de tels moyens ne tombent pas du ciel et que le travail pour leur élaboration est un travail exigeant, de longue haleine... auquel les experts n'ont qu'une part relativement modeste, essentiellement en aval

Apparemment, la didactique de l'histoire a fait sa révolution, les MER marquant un changement de conception proposé par la recherche : passer d'une histoire transmise, apprise, restituée, notée... à une histoire examinée, traitée, évaluée... ?

L'enfant arrive à l'école avec sa culture propre, élaborée en fonction de son milieu, de ses origines...

PER Guide de l'enseignement ; "Orientations"

Cycle 1 (1-2)

Pour penser le monde, l'enfant progresse en apprenant à dépasser l'étiquette des concepts concrets ou abstraits qui forment son environnement, par la prise en compte des attributs (les dénominateurs communs, pour apprendre à généraliser)...

Des moyens d'enseignement peuvent donc le placer en situations de sortir de son égocentrisme et de son syncrétisme... (un travail qui devrait d'ailleurs être poursuivi tout au long de la vie !)

Sachant qu'une perception directe peut se révéler trompeuse et afin de se trouver plutôt dans les conditions d'une science, de telles situations vont l'inciter à réviser ses conceptions premières pour s'orienter vers celles que les scientifiques de la discipline étudiée ont pu établir.

Le chantier

Dans la rue voisine de l'école, un chantier a commencé. C'est un nouvel immeuble qui va être construit à cet endroit.

Sur notre calendrier mensuel, nous allons placer les différentes étapes du chantier. A quel mois et à quel jour commence notre calendrier d'observation ? Nous irons regarder plusieurs fois par semaine ce qui se passe. Nous prendrons des photos. Vous dessinerez ce que vous avez vu.

Nous placerons les photos sur le calendrier mensuel collectif, en repérant ensemble les jours d'observation. De plus, chacun d'entre vous recevra un carnet dans lequel il collera un calendrier mensuel et ses dessins. Vous me dicterez ce que vous aurez vu.

Cela fait trois mois que nous observons la construction de l'immeuble. A l'aide des photos, regardons comment le paysage a évolué.

Quels changements remarquez-vous entre le début de la construction et aujourd'hui ? L'un d'entre vous pourrait-il raconter l'histoire de cette construction ?

Il y avait une zone de verdure avant le chantier. Pour quelles raisons construit-on un immeuble à la place du jardin ? Envoyons un courrier à la mairie.

Quelles conséquences le chantier a-t-il actuellement pour la rue et le quartier ? Interrogeons quelques habitants.

Lorsque l'immeuble sera terminé, quelles conséquences y aura-t-il pour la rue, le quartier, notre école ?

Outils principaux

- Calendrier mensuel
- Terrain
- Photo
- Dessin
- Témoignage

Dans cet exemple ("Le chantier"), on procède à une initiation à la périodisation : repérer les étapes d'une construction, percevoir les causes et les conséquences d'un changement...

Activités

Apprentissages du PER

Capacités transversales

Percevoir

- Perception des éléments sensoriels qui rythment la vie.
- Perception du déroulement du temps sur le vivant.
- Perception des durées et expression du ressenti qui y est lié.
- Découverte du temps passé au travers de témoignages, objets, récits.

Hebdomadairement votre									
Vivement vendredi !									
Envole-toi !									
Toujours rien ?									
Agenda de vie scolaire									
Rentrée scolaire									
Le chantier									
Cartes postales des saisons									
Ma récré au fil des saisons									

Décrire et classer/catégoriser

- Observation et description de ce qui change, de ce qui est semblable au cours d'une durée donnée.
- Observation et comparaison de durées.
- Découpage des durées en identifiant le début et la fin d'une action, d'un processus, d'un événement.
- Découpage d'une durée en périodes.
- Description des caractéristiques de ces périodes.
- Identification et description de phénomènes, d'événements cycliques, se renouvelant dans un ordre immuable.
- Classement des étapes d'une activité ou d'événements vécus, les unes par rapport aux autres, en établissant des relations de succession et de simultanéité.
- Débat concernant la pertinence de l'ordre chronologique choisi.
- Distinction des étapes de la vie.

Ce qui pourrait être envisagé aussi, dans cette séquence, par les enseignant-es, c'est un travail de réduction du décalage entre représentations spontanées et conceptions du temps ou de l'espace... Par exemple, si des enfants disent qu'il n'est pas nécessaire de construire un nouvel immeuble étant donné qu'il y en a déjà un... ou s'ils pensent que l'immeuble sera construit en une semaine...



Les démarches sont donc initiées dans une perspective d'apprentissages dits "situés" ou "contextualisés" (avec des compétences historiennes mobilisées en situations aussi proches du réel que possible pour le développement de capacités transversales)...

RELATION HOMME-TEMPS
 S05 12 - Se situer dans son cadre temporel et social
 S05 13 - S'approprier, en situation, des outils perceptifs pour découvrir et se questionner sur des problématiques de Sciences humaines et sociales

1-2 Le temps d'une activité

Capacités transversales

Le temps d'une activité

Apprentissages du PER

Propositions de situations d'apprentissage

Développement d'une situation d'apprentissage

... dans des dispositifs décrits, présentés en étapes, de manière à ce que les enseignants aient d'emblée un aperçu des modalités d'enseignement-apprentissage proposés.

Apprentissages du PER

En lien avec les Capacités transversales
 L'ensemble des situations d'apprentissage proposées favorise le développement des Capacités transversales
 Collaboration, Communication, Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice et Démarche réflexive

Activités

	J'attends...	Marguerite	Ici et ailleurs, au même moment	La fête d'anniversaire	Dans l'histoire ou pas	Une récré, des histoires	L'accident	L'imprévu
Percevoir								
Perception des éléments sensoriels qui rythment la vie.	•							
Perception du déroulement du temps sur le vivant.								
Perception des durées et expression du ressenti qui y est lié.	•							
Découverte du temps passé au travers de témoignages, objets, récits, ...								
Décrire et classer/catégoriser								
Observation et description de ce qui change, de ce qui est semblable au cours d'une durée donnée.	•		•	•		•		
Observation et comparaison de durées.	•							
Découpage des durées en identifiant le début et la fin d'une action, d'un processus, d'un événement.		•		•	•			
Découpage d'une durée en périodes.	•					•		
Description des caractéristiques de ces périodes.	•					•		
Identification et description de phénomènes, d'événements cycliques, se renouvelant dans un ordre immuable.						•		
Classement des étapes d'une activité ou d'événements vécus, les unes par rapport aux autres, en établissant des relations de succession et de simultanéité.		•	•	•		•	•	•
Débat concernant la pertinence de l'ordre chronologique choisi.								
Distinction des étapes de la vie.		•		•			•	
(Se) repérer								
Identification de points de repère pour découper le temps vécu en périodes.	•					•		
Mise en relation d'événements ou d'activités spécifiques avec ces périodes.	•					•		
Découverte de représentations conventionnelles pour situer des événements.								
Utilisation d'un vocabulaire spécifique précis pour situer et décrire la durée et la mesure du temps.		•	•			•	•	
(Se) questionner et analyser								
Écoute de récits historiques, de mythes, de légendes.							•	•
Discussion à propos des éléments réels et des éléments imaginaires.					•		•	
Observation de traces du passé.	•					•		
Comparaison d'objets de la vie quotidienne d'un enfant à des époques différentes.								
En lien avec la Formation générale (FG)								
	FG 10-18	FG 10-18	FG 10-18		FG 11-18	FG 11-18	FG 14-15-18	

Dans le secondaire (9e-11e Harmos), les MER sont en voie de réalisation (publications 2016-2019) : manuel, livre de l'élève, guide didactique, CD de ressources...

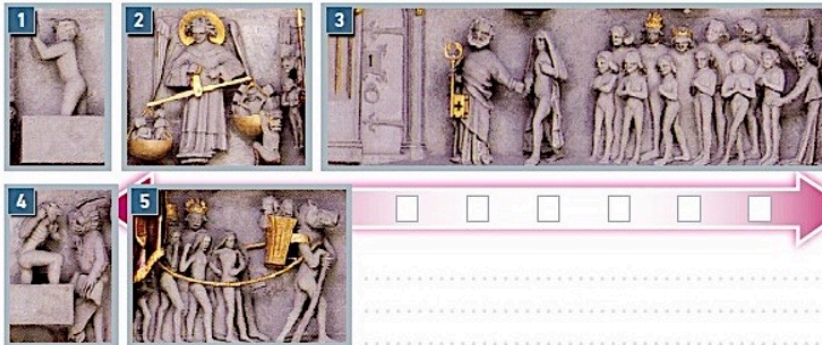
9^e - MOYEN-ÂGE
ARCHITECTURE ET ART RELIGIEUX

DEMARCHES HISTORIENNES
Sources • REPRÉSENTATIONS • Mémoire • CHRONOLOGIE

PERMANENCES ET CHANGEMENTS
SOCIALE • Économique • POLITIQUE • RELIGIEUX

Architecture et art religieux

18. Voici 5 extraits du tympan de la cathédrale St-Nicolas de Fribourg.
Replace-les dans l'ordre chronologique et raconte la scène du Jugement dernier



IMAGES ET INTENTIONS

19. Complète le tableau suivant en indiquant pour chaque oeuvre:

- son sujet
- si elle est vue par un large public **L** ou par un public restreint **R**
- les intentions de l'artiste en choisissant une ou plusieurs expressions suivantes:

- montrer la générosité du donateur
- raconter un récit de la Bible
- illustrer la vie quotidienne
- provoquer une émotion
- exalter la foi chrétienne
- décorer pour le plaisir du beau
- autres

Éléments d'architecture	Doc. N°	Sujet de l'oeuvre	Public large Public restreint	Intension N°
Tympan	42			
Vitrail	42			
Vitrail	36			
Chapiteaux	44-45			
Enluminures	5,7,10			
Reliquaire	46, 47			

20. D'après toi, pourquoi trouve-t-on des images avec des sujets non religieux dans une église?

21. A ton avis, pourquoi représenter un sujet avec tant de précision sur des vitraux et des chapiteaux placés à une telle hauteur que l'on n'en voit pas les détails?

22. Souligne l'oeuvre qui d'après toi impressionnait le plus les fidèles au Moyen-Âge:

CHAPITEAU • ENLUMINURE • TYMPAN • VITRAIL • ARCHITECTURE • RELIQUAIRE.

Justifie ta réponse.

ACTIVITÉS FINALES

NOS CONSTATS

Les MER s'efforcent de placer les élèves sur des situations documentaires propices à l'élaboration d'un rapport d'enquête (la finalité du développement de l'esprit critique est ici opérationnalisée) ...

PROPOSITIONS DE PRODUCTION

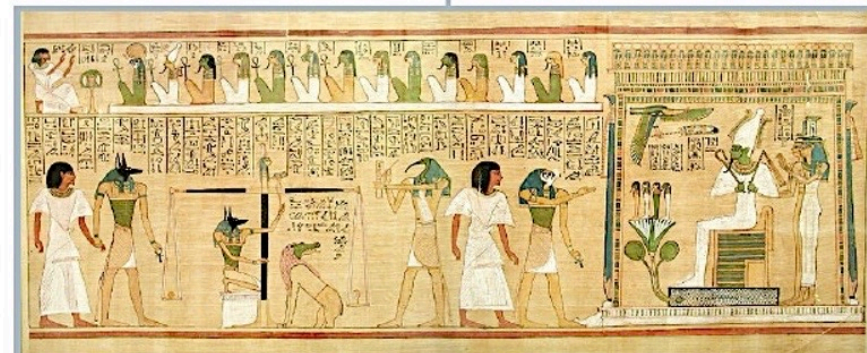
- Réalise la page du carnet de voyage d'un pèlerin du XIII^e s. qui découvre une cathédrale (texte, croquis ou image).
- Rédige une lettre de lecteur réagissant aujourd'hui aux dépenses entraînées par l'entretien d'une cathédrale.
- Présente la visite d'un édifice religieux.

- Mène l'enquête sur les traces de la présence de l'Eglise dans ton environnement proche (bâtiments, croix, lieux dits, noms de rue...).

POUR ALLER PLUS LOIN...

Sur ce papyrus de 1280 av. J.-C., tu découvres comment les Egyptiens représentaient l'accès au paradis après leur mort.

Trouve des ressemblances et des différences entre la vision chrétienne et égyptienne de l'entrée ou non au paradis.



Jugement de l'âme et pesée du cœur, extrait du Livre des Morts

Le commerce au Moyen Âge

1.- Je commence par donner quelques connaissances de base.

Pour cela je sélectionne la bonne réponse en biffant les réponses erronées.

. Pour encourager le commerce, les seigneurs accordent aux villes un certain nombre de libertés (franchises) consignées dans des documents appelés très exactement :

constitution	charte	code civil	règlement	loi
--------------	--------	------------	-----------	-----

Barème : terme correctement sélectionné 2 pts

. Au XIII^e siècle, les plus importantes foires d'Europe se déroulaient en Flandres.

Les Flandres se situent :

En Italie du nord	Dans le sud de l'Allemagne actuelle	Dans l'est de l'Europe	Entre la France et la Belgique actuelles	En Angleterre, dans la région de Londres
-------------------	-------------------------------------	------------------------	--	--

Barème : terme correctement sélectionné 2 pts

Le principal passage des Alpes depuis le Moyen Âge

2.a- Je sais le nom du col reliant le plus directement nord et sud de l'Europe, depuis le MA.

C'est le col qui relie aujourd'hui encore le Tessin à Uri.

2.b-

Et je peux dire pourquoi, sur cette photo récente (2014), c'est bien ce col qui est représenté.

Je donne au moins deux éléments probants :

<http://www.anderematt.ch/de/kultur-geschichte/schoellenen>
Consulté : 17.05.2014



1.

.....

.....

.....

.....

.....

L'élément illustre le col en question : 1 pt

2.

.....

.....

.....

.....

.....

L'élément, différent du 1., illustre le col en question : 2 pt

Ainsi, pour un barème à deux points par exemple, une question classique (de restitution de mémoire) – "Comment appelait-on le document garant des libertés de commerce au Moyen Âge ?" – peut très bien entraîner les réponses suivantes : "Règlement, Loi, Traité..." avec un correcteur attiré attribuant 0, 0.5, 1, 1.5 ou 2 pts, en fonction de sa sévérité ou de son indulgence. Dans une opération de reconnaissance des savoirs, en sélectionnant "Règlement, Loi, Traité...", un élève n'obtient rien ; en sélectionnant "Charte", il obtient 2 pts, indépendamment de sa réputation ou des habitudes de son correcteur...

Un item complémentaire peut aussi vérifier si "Col du Gothard" correspond à autre chose qu'une simple dénomination servie en réponse mémorisée à une question classique.

L'idée serait même de proposer des dispositifs d'évaluation qui tiennent compte des acquis de la docimologie, avec des informations sur l'histoire de l'examen ainsi que sur les techniques d'évaluation certificative et formative...

Ainsi, les enseignants seraient en mesure de placer leurs classes dans un contexte d'évaluation où les formes de questions de sélection (pour mesurer la connaissance et la compréhension des notions ou des concepts) et celles de production (pour mesurer les compétences à l'analyse ou à l'évaluation, au jugement... de manière critériée et non normative) leur permettraient de limiter drastiquement les effets des biais de l'évaluation classique... tout en initiant leurs élèves à l'auto-évaluation (forme ultime de l'esprit critique).

7.- Dans la deuxième partie du Moyen Âge surtout, les échanges se développent.

Je peux le démontrer en disant si ces affirmations sont vraies ou fausses

Entre les XIII ^e et XV ^e siècles, le commerce peut se faire :	✓	✗
1. Entre le nord et le sud de l'Europe :		
2. Entre les vallées alpines et les villes italiennes :		
3. Entre tous les pays méditerranéens :		
4. Entre l'Europe et l'Inde		
5. Entre l'Europe et le Moyen-Orient		
6. Entre l'Europe et la Chine		
7. Entre l'Europe et l'Australie		
8. Entre l'Europe et l'Amérique :		

Je choisis une fausse affirmation. Voici pourquoi elle est fausse (avec le n° correspondant) :

.....

.....

.....

Barème : 8 liaisons correctes = 3 pts / 1 erreur = 2 pts / Plus d'une erreur = 0 pt
L'explication donnée pour une fausse affirmation est cohérente : 2 pts

8.- Au Moyen Âge, pour un paysan, il y a différentes manières de disposer de la terre.

Je peux le démontrer en remplissant correctement ce tableau.

Il peut y avoir plusieurs énoncés valables pour la même catégorie.

Je relie chacune des 3 catégories de paysans à l'énoncé qui lui correspond.

1. Le serf	◆	Donne la moitié de sa récolte au seigneur en location de la terre qu'il cultive
2. Le fermier	◆	◆ Possède la terre qu'il cultive
3. Le laboureur	◆	◆ Cultive la terre du seigneur et reçoit une part de la récolte
		◆ Verse un loyer en argent au seigneur pour cultiver
		◆ Fait cultiver sa terre par des esclaves

Barème : toutes les liaisons sont correctes = 3 pts / 1 erreur = 2 pt / Plus d'une erreur = 0 pt

Il va de soi que les questions de sélection doivent être proposées en plusieurs séries, au moins deux, de manière à rendre inopérant tout regard transversal vers la copie du voisin ou de la voisine... Il suffit pour cela d'inverser l'une ou l'autre données par copier-coller

Certains penseront peut-être que de telles formes d'évaluation sacrifient à une technicisation déplacée de l'enseignement de l'histoire et de son évaluation. En fait, c'est un simple recours à des formes de rédaction des items d'examen susceptibles de rendre l'évaluation moins arbitraire, tout en offrant l'occasion aux élèves de démontrer en situation leur compréhension des phénomènes étudiés, avec le sentiment de construire une culture dont la mesure ne se limite pas à la restitution d'éléments mémorisés pour le temps de l'inter... Pour le prof, c'est bien sûr la nécessité d'acquérir un métier en s'efforçant de maîtriser les règles de telles rédactions (voyez la bibliographie de référence, en particulier : RAYNAL F., RIEUNIER A. (2007). Items, in : *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés (...)*. Paris : ESE 7^e éd., 2-6, ainsi que : VANHULST, G ; e.a. (2000). *Évaluation : les types de questions*. Cours-séminaire de didactique générale 1999-2000 - Formation des enseignants, Université de Fribourg (dactyl.), 11- 28.

9. Le commerce au Moyen Âge. Petite histoire arrivée à un mouton

« Je m'appelle Bibi. Je suis un petit mouton qui a grandi dans la campagne lyonnaise au XIV^e siècle. Mon patron se nomme Jolivet. La laine a tellement poussé sur mon dos que je me suis retrouvé un matin de printemps à la célèbre foire de Genève pour y être vendu. Cette foire est fréquentée par des marchands et des banquiers venus d'Italie, de France, d'Allemagne et des Pays-Bas.

Un peu avant midi, un marchand fribourgeois m'a acheté vingt sous, le salaire d'une semaine de travail pour un ouvrier qualifié, un maçon par exemple. C'est qu'à Fribourg on travaille le drap et le cuir... alors je suis un achat très intéressant ! Une fois l'affaire conclue, avec mes petits camarades, on nous a fait longer le Léman. On a dû faire halte aux péages pour passer les rivières, après Nyon et à Aubonne, ainsi qu'aux douanes (entre comté de Savoie et évêché de Lausanne) à St-Sulpice (où on a passé la nuit) et à Oron... Parvenu à Fribourg après nous être encore arrêtés à Rue, pour passer une seconde nuit après le marché où mon maître a pu se ravitailler, j'ai été tondu puis envoyé dans les pâturages du comté de Gruyère afin de me refaire une toison. À mon retour en ville, beaucoup de gens vont pouvoir travailler grâce à moi : fabricants de chandelles et de parchemin, artisans du cuir et du drap, pour toutes ces matières façonnées avec ma peau et ma laine... et finalement donc le boucher ! Tel est mon destin...

Mais où les Fribourgeois vendent-ils donc leurs draps ? Un vieux mouton m'a raconté qu'ils descendent à Vevey pour emprunter une barque sur le Léman et les échangent contre du vin à la foire de Genève. Parfois, ils poussent jusqu'à Lyon et Marseille, par le Rhône, voire par le Grand-saint-Bernard jusqu'à Venise puis l'Orient... L'Orient... on m'a dit que c'était une contrée très très lointaine... »

A l'aide du conte, je complète le tableau (extraits à mettre entre « ... ») :

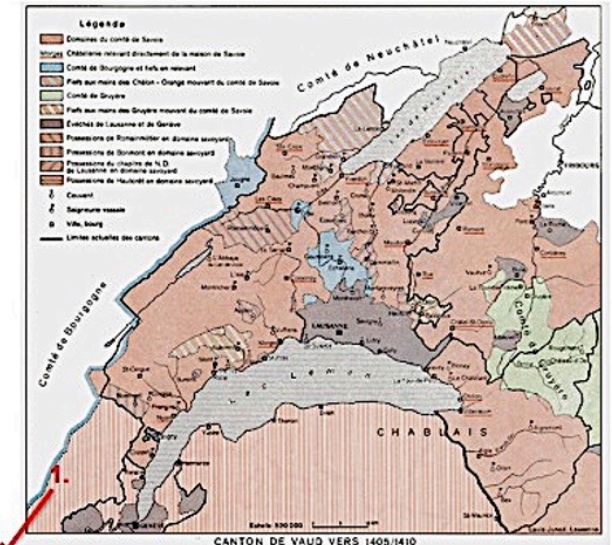
Ces aspects des échanges commerciaux au Moyen Âge...	... je les retrouve dans le conte. Les voici :
. produits de première nécessité :	« ... »
. activités de services :	« ... »
. activités d'artisanat :	« ... »
. pouvoir d'achat :	« ... »

Je reporte sur la carte chacune des étapes parcourues par Bibi, à l'aide de numéros (en rouge) que je légende ci-dessous (en disant ce qui se passe) :

1. Lyon (au sud-ouest de Genève) : c'est là que j'ai grandi...

- 2.
- 3.
- 4.
- ...

En remplissant le tableau et en complétant la carte, je montre comment le commerce se déroule au MA.



Source : Atlas historique de la Suisse (1951). Aarau : Amman.

Barème : grille à élaborer en fonction de celle de la question 10.

*Comment
en est-on arrivé
à l'enseignement-
apprentissage de
l'histoire actuel ?*

*Le marqueur des moyens
suffit-il au constat de la
modernité didactique ?*

Classe française



**Classe
hollandaise**



*Les systèmes éducatifs
varient et la simple vue
d'une classe en dit long
sur les méthodes ...*

*Ces deux "classes" auront-
elles les mêmes moyens, les
mêmes didactiques... ?*

Caractéristiques historiques du modèle allemand d'histoire enseignée (*Gymnasium*), comparativement au modèle français (lycée)*

1. Une implication de l'élève dans les modes de production des sciences historiques, ce qui suppose qu'il soit en contact avec des sources, pour apprendre à les reconnaître et à les juger.
2. Souci de construire un cours dont les élèves sont le centre (le fameux *Schülerorientierung* allemand, une sorte de "centration sur l'élève" dont on sait la difficulté d'introduction dans les pratiques françaises), avec les implications suivantes :
 - a. un recours plus systématique à l'oral et aux échanges,
 - b. la valorisation des formes de travail coopératives,
 - c. le souci de relier les contenus à l'expérience ou aux acquis des élèves (ce qui implique une écoute permanente des élèves par le professeur),
 - d. l'autonomie des élèves travaillant en responsabilité pour aboutir à une formulation ou une reformulation des savoirs, ce qui permet leur examen.

* Reformulées d'après: KLEIN Boris, in *Le Cartable de Clio* 2003.

Suivons l'histoire des moyens de ces deux systèmes, en relation avec leurs références savantes

La césure observée au niveau européen entre les systèmes de tradition protestante (nordique germanique) et de tradition catholique (méditerranéens) peut se voir dans un même établissement, comme par exemple dans les collèges de la ville de Fribourg sur la frontière des langues française et allemande.

D'après : Todd 1992, Foerster 2000.

Un modèle proche du modèle anglo-saxon proposé par Chantal Déry (2008) pour que le transfert des apprentissages scolaires s'opère aussi hors de la classe : susciter la perception du changement, en analogies, par recours aux ressources historiennes, pour une distinction des causes et des responsabilités...

***Il y a donc plusieurs histoires enseignées... D'où viennent-elles ?
Et surtout : quel manuel pour telle ou telle histoire enseignée ?***

ABBREGE
DE
L'HISTOIRE
GENERALE
DE SVISSE

Avec une
DESCRIPTION PARTICULIERE
du Pais des SVISSES; De leurs SVIETS,
& de leurs ALLIEZ.

PAR JEAN BAPTISTE PLANTIN.

Oeuvre Nouvelle, enrichie d'un tres-ample INDICE.

Avec la Procuration de Gaston de Foix, C. de Longueville, pour la
vente de ses Terres de Greilly, &c. au Duc de Gex. Etc. Financiers de l'Abbaye
de Payenne, par Berthe, Reine de la Bourgogne Transjurane.



A GENEVE,
Pour Jean Ant. & Samuel De Tournes,
M. DC. LXVI.

*D'abord,
le manuel
d'histoire
est une chronique
qui égrène règnes
et batailles ...*

*Bref retour (1) sur le
tournant du XVII^e*

*... "raconter la
suite des choses
jusqu'à nous."*

326 *Abregé de l'HISTOIRE*

Les Bernois, voyans que les remonstrances qu'ils faisoient au Duc estoient inutiles, le mettent en campagne avec dix ou douze mille hommes, se rendent maîtres du pais de *Vaud*, des Balleiges de Chablais, Ternier, Gaillard & Gez, jusques à l'Escluse. Le reste des terres du Duc furent envahies par les François.

Les Frybourgeois eurent en partage le Comté de Romont, & les *Vallesans* le pais de Chablais, depuis la Dranse en sus contre Valley. En cette guerre *Tverdun* & le chateau de *Chillon* furent battus tât par eau que par terre avec l'artillerie de Geneve, laquelle fut menée contre *Chillon* par le lac, sur de grandes barques. En ce mesme temps ceux de *Lausanne* s'allièrent aux Bernois qui chasserent leur Evesque & y introduisirent la religion Reformée: les Genevois aussi l'embrasserent entierement, à cause dequoy les Frybourgeois quitterent tout à fait leur alliance, les Bernois au contraire confermerent plus estroitement leur combinaison avec eux.

Durant ces guerres *Stavel* premiere communauté du bas *Valley*, & proche de *Syon* appartenant aux Bernois fut changée aux *Vallesans* à l'encontre d'autres terres, au rapport de *Sawler* au 2. liv. de sa Rep. *Paradin* dit, que ce fut contre le Comté d'Aigle.

L'Empereur qui avoit pris le Duc de Savoie en sa protection, pour comper de la besongne aux François ennemis des Savoyards vint en Provence avec une forte & puillante armée, & eut desja d'estre Roy de France

SVISSE, Livre VI. 327

mais il n'y fait pas bien les besongnes, & est contraint finalement de se retirer.

Les Suisses furent en ceste guerre pour les François, premierement au nombre de huit mille, & puis apres en plus grand nombre. Encore que l'Empereur eut descrié le Roy vers les Allemands, & vers les Suisses. Le Roy Ferdinand frere de l'Empereur avoit envoyé en Juin, Jacques Sturcel Jurisconsulte par devers les Suisses pour les destourner de donner aucunes secours au Roy de France, qui tesmoigna beaucoup de bienveillance aux Suisses estans arrivés en Avignon, lors qu'ils alloient en ceste guerre.

L'an 1537 Les Suisses Reformés firent requeste au Roy de France, pour ceux qui en son royaume estoient persecutés pour la verité, le Roy inclinoit à leur requeste, & en fit delivrer quelques vns, mais ceste volonté fut bien tost alterée, par ceux qui s'approchoyent du Roy.

Le Comte de Tende faisoit vne levée de quatorze à quinze mille Suisses pour le service du Roy, qui aussi envoya le Dauphin en Piedmont au mois d'Octobre, avec douze mille Suisses, pour faire lever le siege de *Thurin*, que les François avoyent auparavant pris au Duc, qui desiroit le reprendre.

Vne troupe d'Anabaptistes sont condamnez à Geneve.

Il y eut un tremblement de terre à *Basle*. Plusieurs mal-affectionnés exciterent à Geneve divers troubles & persecutions contre ceux de la religion: & il y eut vne dissension

*Avec le **XV^e siècle** et les premiers essais de “classes” organisées en groupes de capacités ou de niveaux, on tâtonne pour mettre de l’ordre dans le chaos de la méthode individuelle. L’augmentation des effectifs pousse aux procédés permettant d’enseigner des groupes importants. Les pédagogues regroupent les **élèves non plus en fonction de leurs niveaux mais de leurs âges, ce qui implique de concevoir des programmes annuels, par disciplines**. L’efficacité organisationnelle de la **méthode simultanée** l’emporte : désormais, de plus en plus, des volées du même âge reçoivent la même explication, soumise au même exercice et bientôt au même examen, simultanément. C’est dans le cadre de cette pédagogie des Temps modernes, rationnelle, que l’enseignement de l’histoire se spécifie, à l’instar des autres disciplines scolaires.*

LE TOURNANT DU XVII^E SCELLE LE SORT L’ HISTOIRE ENSEIGNÉE

Le premier tournant de siècle de l’ enseignement de l’ histoire est sans conteste celui qui scelle son destin de discipline scolaire dans le *Ratio studiorum* (plan ou programme d’ études) que les jésuites publient en 1599 pour leurs collègues.

Par l’ imitation des Anciens qui font autorité, **son ressort repose sur la continuité chronologique**. «Raconter la suite des choses jusqu’ à nous», comme le fait une chronique. Au collège, dès 10 ou 12 ans, on commence en classes de principes et de rudiments (sixième, cinquième) par l’ histoire sainte et l’ histoire de l’ église, dans l’ ordre sacré des Testaments. Puis viennent l’ histoire ancienne (la mythologie) et l’ histoire romaine, en grammaire et syntaxe (quatrième, troisième), l’ histoire de France ou nationale, en humanités (seconde). La dernière classe avant les cours supérieurs de philosophie où l’ histoire n’ est plus au programme, la classe de rhétorique, ouvre à l’ histoire universelle ancienne et moderne, avec des développements sur l’ histoire nationale (ce qui deviendra au XIX^e l’ histoire contemporaine).

La continuité temporelle se constitue aussitôt en **tropisme disciplinaire**, un axe réflexe inaltérable, en fonction du double **principe de la chronique** : **la cause de ce qui est, provient de ce qui précède ; les rois, incarnations des desseins divins, sont les figures du mouvement de l’ histoire**. En focalisant sur la cause immédiate, le grand événement et le grand homme, l’ histoire enseignée renonce aux explications **profondes**, se distancie des interprétations globales. En un mot, elle **se prive de l’ universel, pour longtemps**.

LE TOURNANT DU XVIII^E : UN TOURNANT ÉPISTÉMOLOGIQUE, NON PAS DIDACTIQUE !

Si les programmes d'histoire sont donc restés imprégnés du **causalisme et du rôle des grands hommes qui fondent les dates cruciales à mémoriser, il y a tout de même eu de belles réactions à la fatalité qui semblent les scléroser**. Comment oublier la charpente de la discipline ? Ses intérêt pour les savoirs historiens (leur épistémologie : leur nature, leurs modes de pensée, les périodisations structurales non pas seulement la chronologie prise pour elle-même). L'intérêt pour leur évolution (l'historiographie). L'intérêt pour sa didactique (les modalités de leur réception pour le développement d'une pensée historique). Autant de préoccupations affichées en tension permanente et que les tournant de siècles semblent jalonner.

Les enseignants d'histoire n'ont pas attendu Vygotski pour constater l'écart entre notions enfantines et concepts scientifiques, pour savoir qu'un apprentissage se fera difficilement dans le cadre d'une reproduction. **Dans la foulée du grand débat scolaire des années 1770 déjà, l'orientaliste Volney propose une histoire qu'on dirait aujourd'hui "citoyenne" et qu'il pensait capable d'enrayer tout ce qui a conduit aux excès de la Terreur**. Dans ses leçons de l'An III à la première École normale de Paris, Volney montre que **l'histoire fondée sur la réplique des commentaires de Tite-Live n'est propre qu'à «susciter préjugés, idées fausses ou erronées, qu'à faire des élèves babillards ou perroquets»**. Volney ne règle **cependant** la question qu'en proposant, **à la Rousseau, d'attendre**, comme le préconise son collègue Mentelle pour les concepts de géographie, que les élèves eussent un jugement à eux, libre des influences magistrales, pour les introduire à une lecture critique de l'histoire. **Braudel ne fera rien d'autre dans sa *Grammaire des civilisations***, manuel de 1987 à l'usage des terminales, lorsqu'il préconisera de commencer par des récits sur une histoire événementielle en attendant d'avoir à faire aux grands élèves capables d'aborder la nouvelle histoire. **La découverte d'une psychogenèse des opérations formelles dès 10 ans semble sans effet sur la croyance ancestrale que seul un adulte de 18 ans peut commencer à raisonner**.

Il en résulté pour l'histoire enseignée naissante un rapport irrationnel à la datation par adoption pour l'école du principe de la causalité linéaire :

HISTOIRE de L'HELVETIE

DEPUIS

ORIGINE Jusqu'à NOS JOURS.

Première Époque.

Depuis l'origine des Helvètes jusqu'à la chute de la domination romaine (l'an de J. C. 480).

Il est des Suisses comme des Germains et des Gaulois, leur première existence n'est éclairée par aucun monument écrit, et tout ce que nous en savons nous a été transmis par les Grecs et les Romains, dans l'histoire et les écrivains nous ont conservé quelques traces des Helvètes, à l'occasion des guerres de Marius et de César. On croira généralement que ils sont une nation Celtique, mais mélangée de Gaulois. Les Gaulois, selon la conjecture la plus vraisemblable, seraient arrivés dans l'Helvétie de la Gaule Narbonnaise et sur tout de Marseille (1) en remontant le Rhône. Cette opinion est appuyée du témoignage de César, qui dit avoir vu plusieurs tribus celtiques grecques, arrivés dans le camp des Helvètes, après la victoire qui il remporta sur eux.

Voici ce que il en dit dans ses commentaires (L. 1. de Bell. Gall.) : "Ils l'emportent sur les autres Gaulois pour le courage, cette supériorité leur vient de la belle et presque journalière que ils soutiennent contre les Germains, soit on les repousse, des frontières de l'Helvétie, soit on les empêche de progresser vers ceux de la Germanie, mais l'absence de la population, la gloire des armes et l'usage de leur langue, leur font trouver trop étroites les limites de leur pays."

Ces derniers mots de César donnent les motifs de leur union avec les Romains. Les premiers qui nous ont vu, avant nous, ont été les Grecs et les Romains.

Lorsque les barbares parurent sur les frontières de l'Helvétie, ils n'eurent pas de peine à s'annoncer les Helvètes.

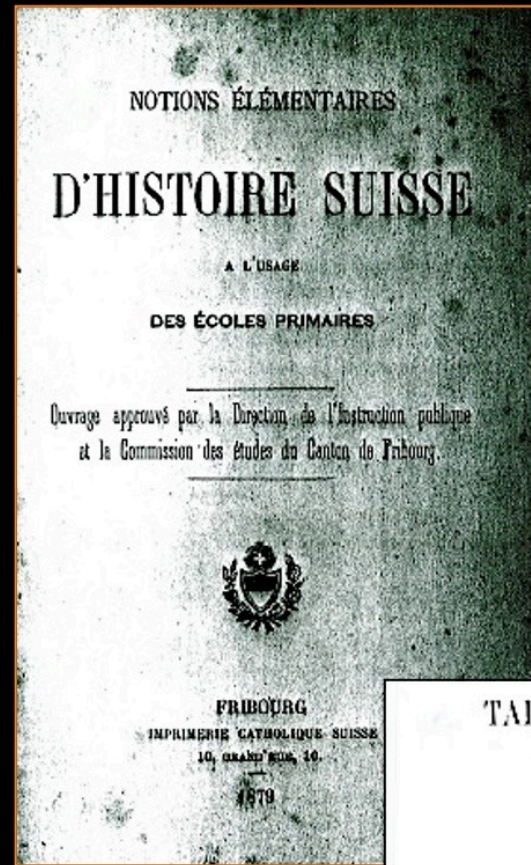
(1) Comme on sait, cette ville est une colonie des Grecs.

Fribourg en Suisse.

Autographié chez J.C. Meyer. (1841)

Bref retour (2) sur le tournant du XIX^e

« celui qui sait les dates, dans l'ordre du déroulement des hauts faits qui ont marqué l'histoire nationale, sait l'histoire ! »



Une histoire longtemps appelée "bataille", ainsi que le révèle cette table des matières du milieu du XIX^e siècle ...

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

	PAGES
Observations	3
I. Les premiers habitants de l'Helvétie	5
II. Émigration des Helvètes, Orgerix et Divicon	6
III. Le christianisme en Helvétie	7
IV. Invasion des Barbares	8
V. Nouvelle prédication de l'Évangile	9
VI. La reine Berthe	9
VII. Fondation de Fribourg et de Berne	10
VIII. Rodolphe de Habsbourg	11

SECONDE PARTIE

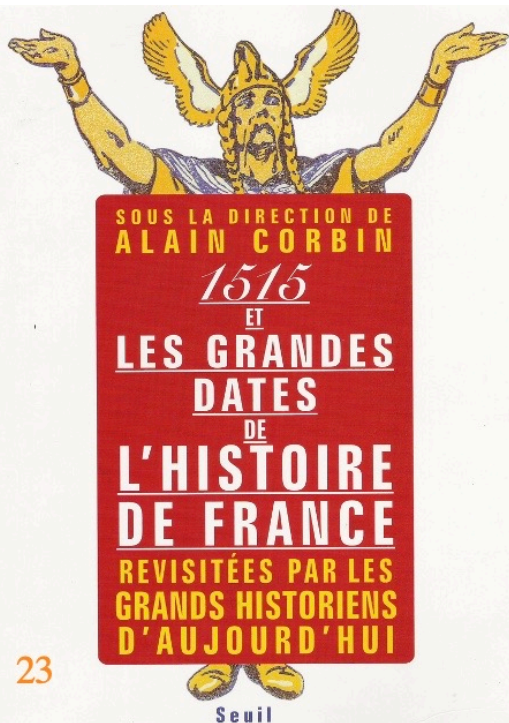
IX. Le serment du Grütli	13
X. Guillaume Tell	15
XI. Expulsion des baillis	15
XII. Bataille de Morgarten	16
XIII. Bataille de Laupen	17
XIV. Bataille de Sempach	18
XV. Bataille de Saint-Jacques sur la Birse	19
XVI. Bataille de Grandson	21
XVII. Bataille de Morat	22
XVIII. Nicolas de Flue	23

LE TOURNANT POSTMODERNE DU XXI^E

Regardons à ce propos ce qui se passe avec **notre propre tournant** de siècle, dans le champ des tensions générées par un **enseignement sensible**, parce qu' éminemment civique, **le seul sans doute pour lequel les chefs de l' État descendent à la télévision** pour en cadrer et récupérer les finalités. Un Berlusconi ou un Bush (avec Dick Cheney), sans parler d' un Sarkozy (par le "devoir de mémoire"), **entravent les projets d' enseignement d' histoire universelle** au prétexte que ce qu' il faut aux élèves ce n' est pas la confusion des civilisations mais un cadre rassurant de grandes dates qui ont fait l' Italie, l' Amérique, la France... tout au plus l' Europe ou l' Occident... Éviter ce qui écorne l' image de la nation, la pureté identitaire, par exemple pour l' Amérique le sort des Indiens, l' esclavage, les exactions du KKK... **Une histoire-chronique cadre les intelligences hors de tout esprit critique, finalité redoutée en ce tournant de siècle postmoderne : ni vraiment réactionnaire, ni surtout révolutionnaire, passéiste.** Redoutant d' affronter les difficultés du présent et la complexité des durées – jusqu' à se rabattre sur les croyances au créationnisme ou au "dessin intelligent" importées désormais d' Amérique en Europe –, ce type d' histoire cantonne les élèves dans un passé apaisant aux épisodes sélectionnés, idéalisés, leur récusant tout droit à la réflexion historique.

Autre signe, **en France, quelques uns des meilleurs nouveaux historiens français (qui avaient donc déjà sacrifié aux retours à l' événement et aux grands hommes après avoir été très loin dans les concessions aux structures, aux mentalités et à l' inconscient) ressortent la collection complète des 70 grandes dates des programmes de 1920**, plus quelques nouvelles – dans : *1515* (2005) – de façon à ce que les élèves "qui ne savent plus la chronologie" la sache à nouveau. Au demeurant remarquable, cet ouvrage d' histoire événementielle dont chacun des grands moments est confié à son spécialiste laisse sur une interrogation lancinante : ces dates-là que les élèves des années vingt n' ont en réalité jamais maîtrisées (on le sait par les médiocres résultats conservés du "certif"), comment voudrait-on que les élèves d' aujourd' hui les "sachent" ? Par le simple fait d' en tenir dans la main les arcanes, vieille vertu attribuée au "manuel" par toute société passant de la transmission orale au support écrit ?

De tels épisodes révèlent la **tension entre adeptes d' une histoire à enseigner** (le monde des agrégés, tenant d' une transmission directe de faits datés susceptibles d' imprégner la tablette de cire) **et partisans d' une histoire à apprendre** (le monde des enseignants-réflexifs, sensibles aux conditions dans lesquelles un apprentissage progressif de la durée est possible).



23

C'est en fonction d'un tel tropisme (celui de la causalité linéaire) que certains historiens proposent d'ailleurs toujours d'enseigner l'histoire à partir de dates mémorisées...

... au prétexte que les élèves des années 1920 savaient les "70 dates qui ont fait la France"!



Table ronde sur la mémorisation des dates aux Rendez-vous de l'histoire de Blois 2005 avec Corbin, Nora, Ferro... remis en place par Prost...

Les historiens de la Nouvelle Histoire en restent à l'âge de pierre didactique !

« Depuis quelques décennies, la chronologie a pratiquement cessé d'être mémorisée à l'école.

La position d'Alain Corbin en introduction de "1515"

De ce fait, le sens de la profondeur temporelle, les repères permettant de s'orienter dans la lecture du passé se sont estompés.

Auparavant, les maîtres s'efforçaient, avec plus ou moins de réussite, d'inculquer aux élèves la série de dates qu'ils estimaient avoir scandé l'histoire de France.

Pourtant, en fonction de la règle universelle de "l'oubli" (80% des données mémorisées s'estompent en 48h), les meilleurs du "Certif" parvenaient tout juste à associer "1789" et "Révolution française"!

Écoutons les historiens d'aujourd'hui commenter et déconstruire en partie le tableau naguère imposé à la mémoire des élèves. »

Alain Corbin, «Avant-propos» à : 1515 et les grandes dates de l'histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui, Seuil 2005, p. 5.

LE TOURNANT DU XX^E À L' ASSAUT DES TROPISMES DISCIPLINAIRES

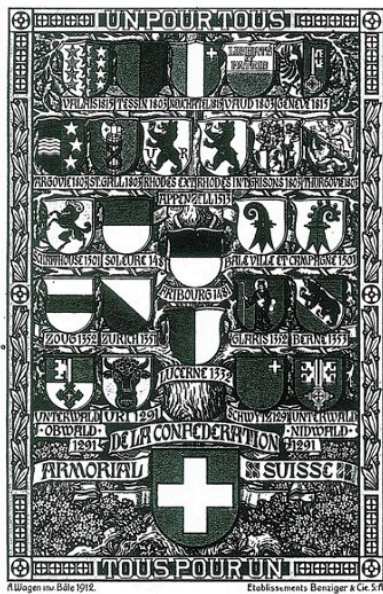
C' est incontestablement celui des *Dispositions* de Lavissee visant, en particulier, à sortir du psittacisme de la transmission-restitution de connaissances factuelles réputées encombrer l' enseignement de l' histoire et la mémoire des élèves (encore et toujours !). L' étude des copies d' élèves du XIX^e montre d' ailleurs que même le genre noble de la discipline, la dissertation du baccalauréat, relevait (relève ?) davantage de la paraphrase que de la réflexion historique.

Durkheim tonnait alors lui aussi en Sorbonne – quelques années après la fameuse leçon inaugurale du chanoine Horner lors de la création de la chaire de pédagogie de la nouvelle université de Fribourg (Suisse) en 1889 ! - contre le misonéisme d' agrégés récusant la didactique alors qu' ils auraient pourtant, selon lui, à en tirer le plus grand profit.

Rien n' y fait, la recherche sur un siècle et demi montre que d' une pédagogie de l' exercice où l' élève était tout de même assez souvent au travail, l' histoire enseignée passe à un type de leçon où il est surtout à l' écoute de la parole magistrale, avant de finir fin XX^e en leçon dialoguée, dans un activisme ne garantissant guère l' acquisition des modes de pensée auxquels peut ouvrir la discipline.

Les pédagogies des représentations et de la réflexion ont-elles eu une prise plus décisive sur les habitus fondateurs de la discipline ? Les travaux indiquent que oui, chaque fois qu' une classe est mise explicitement, après une exercisation rigoureuse dans la durée, en situation de penser l' histoire.

Ces quatre pages relatives aux quatre “tournants” sont tirées de : BUGNARD Pierre-Philippe, «Les tournants de siècle de l' histoire enseignée, jalons d' une tension perpétuelle». In : «“Savoir par cœur” c' est bien savoir». *Aider à mémoriser*, dossier du n° spécial 6/2009 n° 474 des *Cahiers pédagogiques*, Paris CRAP 2009, pp. 14-15.



A Wägen im Biele 1912. Etablissements Benziger & Cie. S.A.

HISTOIRE SUISSE

PAR
L. SUTER ET G. CASTELLA
DE PHIL. PROFESSEUR AU COLLÈGE CANTONAL DE L'ÉCRIVE. ADJUNT AUX ARCHIVES CANTONALES DE Fribourg DE Fribourg

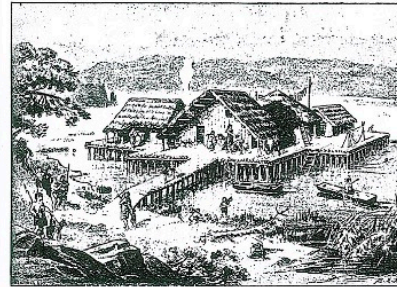
AVEC UN SUPPLÉMENT: RÉSUMÉ D'HISTOIRE SUISSE
POUR LES COURS DE PERFECTIONNEMENT ET POUR LES EXAMENS DE RECRUES

300 gravures, 5 cartes et 1 planche en couleurs.

QUATRIÈME ÉDITION REVUE ET AUGMENTÉE



EINSIEDELN
ETABLISSEMENTS BENZIGER & C^{IE} S. A.
1918



Constructions lacustres sur pilotis.

Cette époque porte le nom „d'âge de la pierre taillée”, ou „premier âge de la pierre”, parce que l'homme se servait uniquement de pierre taillée par éclats.

2. Plus tard, à une époque indéterminée, une nouvelle population occupa le pays. On ignore complètement son origine. Elle a laissé surtout des traces de son passage dans la vase de nos lacs et dans les tourbières autrefois lacs naturels. Ces nouveaux venus bâtissaient leurs demeures de préférence sur l'eau. A quelque distance du rivage, à l'extrémité de la plage, ils enfonçaient dans le fond du lac de nombreux pilotis, parfois plusieurs milliers, disposés en lignes parallèles. Ils les reliaient entre eux au moyen de poutres grossières sur lesquelles ils disposaient un solide plancher. Sur celui-ci s'élevaient des huttes basses faites en bois, en terre glaise et en treillis et couvertes de paille et de roseaux. Un petit pont faisait communiquer les habitations au rivage. L'importance des établissements lacustres était très variable: certains ne comptaient que quelques habitations, d'autres au contraire formaient de véritables villages. Les fouilles ont

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PÉRIODE.

DES TEMPS PRIMITIFS JUSQU'À LA FONDATION DE LA CONFÉDÉRATION SUISSE (1291).

	Pages
1. Le pays et ses premiers habitants	1
2. Les Helvètes	9
3. Tentative d'établissement et défitte des Helvètes en Gaule	10
4. L'Helvétie sous la domination romaine	13
5. Les débuts du christianisme en Helvétie	18
6. Invasion des Alamannes et des Burgondes. La domination franque	18
7. Le christianisme et l'Eglise sous la domination franque	22
8. Le gouvernement et les classes de la société sous la domination franque.	24
9. Charlemagne	28
10. Le second royaume de Bourgogne et le duché d'Alémanie	30
11. Transformations politiques et sociales	33
12. Les ordres religieux en Suisse. L'abbaye de St-Gall	35
13. L'Helvétie sous les empereurs allemands. Les ducs de Zaringen	38
14. La féodalité. Rodolphe de Habsbourg	41
15. Le règne de Rodolphe de Habsbourg	44
16. Pierre de Savoie, le petit Charlemagne	47
17. Les ordres religieux en Suisse à l'époque des Croisades	48
18. La noblesse	50
19. Bourgeois et paysans au Moyen-âge	54

DEUXIÈME PÉRIODE.

DE LA FONDATION DE LA CONFÉDÉRATION JUSQU'À LA RÉFORME (1291-1523).

20. Les trois Waldstätten	59
21. Les premières chartes de liberté. Les Waldstätten et Rodolphe de Habsbourg. L'alliance perpétuelle	62
22. Les Waldstätten sous les successeurs de Rodolphe de Habsbourg	65
23. La bataille du Morgarten	66

Bref retour (3) sur le tournant du XX^e

... ainsi, bien que les didacticiens de l'histoire préconisent de "mettre les élèves à comparer, à généraliser, à raisonner..." (Horner, 1895), les pédagogies de la transmission et de l'exercice restent toujours aussi prégnantes.

Ainsi, dans "Un siècle d'enseignement de l'histoire au lycée" (1999), Evelyne Héry aura donc tout loisir de constater que le changement majeur réside dans l'introduction du cours dialogué!

Et lorsque les manuels ont commencé à dépasser les bornes de "l'histoire-bataille", ils sont restés fidèles à une logique de présentation rationnelle ("voici l'histoire que vous avez à savoir..."), une logique scellée par le rôle croissant de l'image...



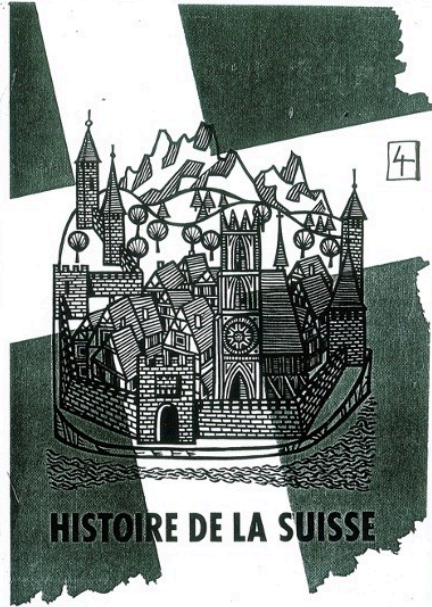
La contrée de Zurich à l'âge glaciaire. D'après Oswald Heer: Les temps primitifs de la Suisse.

PREMIÈRE PÉRIODE.

Des temps primitifs jusqu'à la fondation de la Confédération Suisse (1291).

1. Le pays et ses premiers habitants.

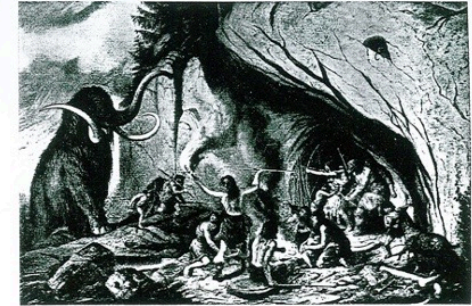
1. A une époque très reculée, notre pays, grâce à un froid intense, était recouvert de glace. C'est ce qu'on appelle la période glaciaire. Ces glaces descendaient des glaciers du Rhône et du Rhin, entraînant avec elles des quartiers de roche qu'on retrouve actuellement disséminés un peu partout, jusque sur les flancs du Jura. On les nomme blocs erratiques. Enfin, l'atmosphère se réchauffe, les glaces se retirent lentement vers leurs limites actuelles, les plaines, les collines et les préalpes se garnissent de forêts et de pâturages. Alors l'homme paraît. Il habite les cavernes; pour cette raison on lui donne le nom d'homme des cavernes ou troglodyte. Les principales cavernes de Suisse sont celles du Wildkirchli (ct. d'Appenzell, Rh.-Int.), du Kesslerloch et du Schweizersbild (ct. de Schaffhouse). On y a recueilli parmi de nombreux ossements d'animaux, des milliers d'armes et d'outils.



*Toutefois,
les avancées
de la science
historique
passent dans
les contenus :
les temps
historiques
(longs)
bousculent
les temps
bibliques
(courts)...*



La contrée de Zurich, à l'époque glaciaire, d'après Oswald Herr



L'homme des cavernes, d'après Jausin

LES TEMPS PRÉHISTORIQUES

1. Les premiers hommes qui ont vécu sur le sol de notre pays, ne sont pas connus. Mais ils ont laissé des témoignages certains de leur existence, surtout des outils et des armes.

On découvre ces vestiges à l'intérieur des *cavernes* dissimulées dans les rochers, dans des *tombes*, les *fourbières* et dans la vase de la plupart de nos lacs. Des ossements humains y sont parfois mêlés.

Les temps très reculés, antérieurs à l'invention de l'écriture, auxquels nous ramenent ces débris des âges disparus, appartiennent à la *préhistoire*.

2. La durée des temps préhistoriques est immense. Il s'agit, en réalité, de milliers de siècles. Aussi, la préhistoire ne se mesure-t-elle pas par années, ni même par siècles, mais par *âges*.

On distingue l'*âge de la pierre taillée*, l'*âge de la pierre polie* et l'*âge des métaux*. L'*âge de la pierre taillée* coïncide avec l'apparition de l'homme sur

3. L'âge de la pierre taillée est le plus éloigné de nous et c'est celui qui a duré le plus longtemps. Il débuta, affirment les savants, plusieurs centaines de milliers d'années avant Jésus-Christ. De grands glaciers recouvraient l'Europe quand l'homme y fit sa première apparition.

Généralement nomade, il vit en petites bandes à la manière des *peuples chasseurs*. Il n'a pas encore d'habitation fixe et, comme les bêtes, il cherche, contre les froids rigoureux, un abri dans les cavernes.

Au cours de cette période, l'homme préhistorique se nourrit des produits de la *chasse* et de la *pêche*, surtout de *gibier* : ours, loups, bisons, mammouths, rennes, aurochs...

Sa première découverte est celle du *feu*. D'abord, il entretient la flamme allumée par le soleil ou par la foudre ; puis, en frottant deux morceaux de bois, il réussit à les enflammer.

Pour attaquer ou pour se défendre, l'homme primitif fabrique des haches, des coutaux, des pointes de flèches, des harpons, avec des pierres dures comme le silex qu'il façonne en frappant dessus pour en détacher les éclats. Il durcit le bois sur la braise pour affûter de solides épéux.

L'avènement des Temps modernes

1. Inventions et découvertes
2. La Renaissance
3. La Réforme en Europe
4. La Réforme en Suisse
5. Le concile de Trente et la restauration catholique
6. Le partage du comté de Gruyères

De la guerre de Trente Ans à la Révolution : le règne du patriciat

1. La Suisse pendant la guerre de Trente Ans
2. Les divisions internes : Villmergen
3. Le régime aristocratique
4. L'opposition au régime aristocratique
5. La civilisation aux XVII^e et XVIII^e siècles
6. Le service militaire étranger

De la Révolution française à 1848 : Le triomphe de la démocratie

1. La Révolution française ; ses causes
2. Les gouvernements qui se succèdent de 1789 à 1799
3. Les étapes décisives de la Révolution
4. Les conséquences de la Révolution
5. La Suisse, au temps de la Révolution : la République helvétique
6. L'époque napoléonienne (1803-1813)
7. La Restauration patricienne (1815-1830)
8. La Régénération (1830-1848)
9. Le Sonderbund
10. Le Valais après 1790

La Suisse moderne : Etat fédératif et industriel

1. La constitution de 1848
2. Le Kulturkampf
3. La Suisse et la guerre franco-allemande de 1870
4. La Suisse et les institutions internationales au XIX^e siècle
5. La civilisation aux XIX^e et XX^e siècles
6. La première guerre mondiale (1914-1918)
7. L'entre-deux guerres (1919-1939)
8. La seconde guerre mondiale (1939-1945)

La Suisse et l'Europe après 1945

1. La Suisse et l'Europe
2. Les relations de la Suisse avec l'Europe
3. La Suisse et l'Europe
4. Les relations de la Suisse avec l'Europe
5. Les relations de la Suisse avec l'Europe
6. Les relations de la Suisse avec l'Europe
7. Les relations de la Suisse avec l'Europe
8. Les relations de la Suisse avec l'Europe

TABLE DES MATIÈRES

- Avant-propos
- Préface

Les Temps préhistoriques

L'Antiquité

1. Les Helvètes, peuplade gauloise
2. L'Helvétie est attirée dans l'orbite de Rome

De la paix romaine à Charlemagne

1. L'Helvétie romaine
2. Les premiers chrétiens
3. Les invasions des Barbares
4. Evêques et missionnaires implantent le christianisme en Helvétie

De l'Empire carolingien au Saint-Empire

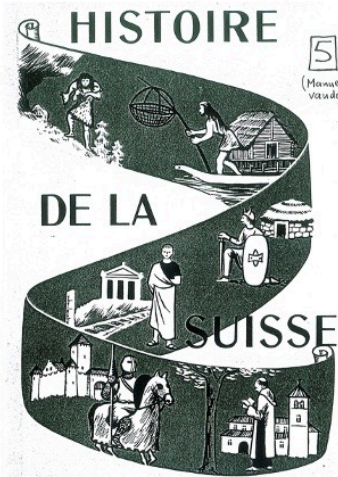
1. Charlemagne (742-814)
2. Le partage de l'Empire carolingien
3. Les seigneurs au Moyen Age
4. La société féodale
5. L'Eglise au Moyen Age

Les luttes des Confédérés contre les Habsbourg

1. La Ligue des trois Pays forestiers
2. Les traditions populaires sur la libération des Waldstätter
3. Le pacte du 1^{er} août 1291
4. La victoire de Morgarten
5. La Confédération des huit cantons
6. Les guerres de Sempach et de Näfels

Les conquêtes de la première moitié du XV^e

1. Les luttes d'Appenzel pour son indépendance
2. Les agrandissements territoriaux de la Confédération, au XV^e siècle
3. Querelles intérieures à propos du Toggenbourg
4. La ville de Bâle acquiert la célébrité
5. La Suisse romande au déclin du Moyen Age
6. Les luttes des Valaisans pour leur indépendance

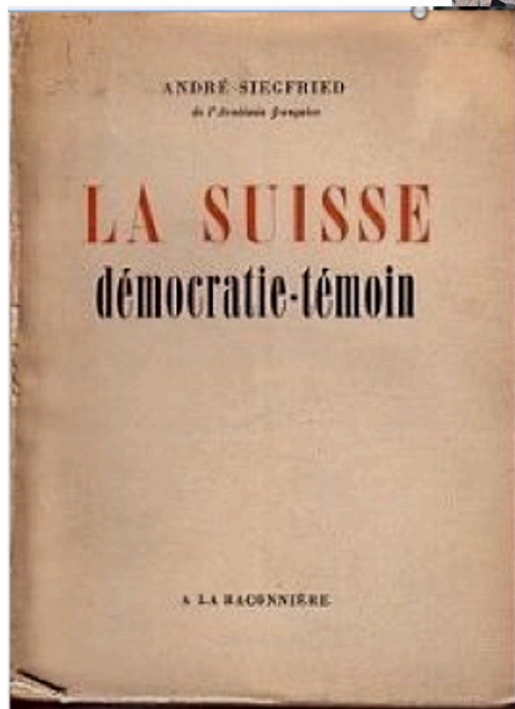


GRANDJEAN ET JEANRENAUD

Ici (1959/1995), pour une des dernières collections fidèle à l'esprit du XIX^e s. (le *relookage cosmétique* ne doit pas leurrer), l'*explication* donnée pour la non-invasion de la Suisse par les forces de l'Axe reste *héroïsante* et puise à une référence d'un grand historien académicien français – André Siegfried lui-même (1947) –, sensible à la vertu légendaire du citoyen-soldat de milice : « un soldat suisse judicieusement placé à la sortie d'un défilé peut à lui seul arrêter une division entière »...

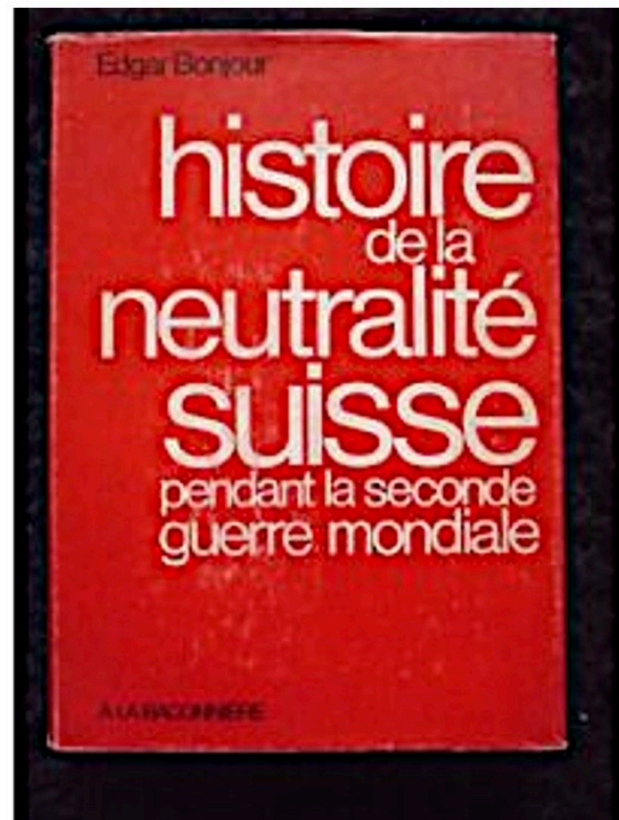
Un soldat suisse, c'est donc *Guillaume Tell aux Thermopyles* !

Ce simple exemple illustre combien il importe que les ressources pour l'enseignement de l'histoire soient confiées à des historiens qui ne répondent à aucune commande.

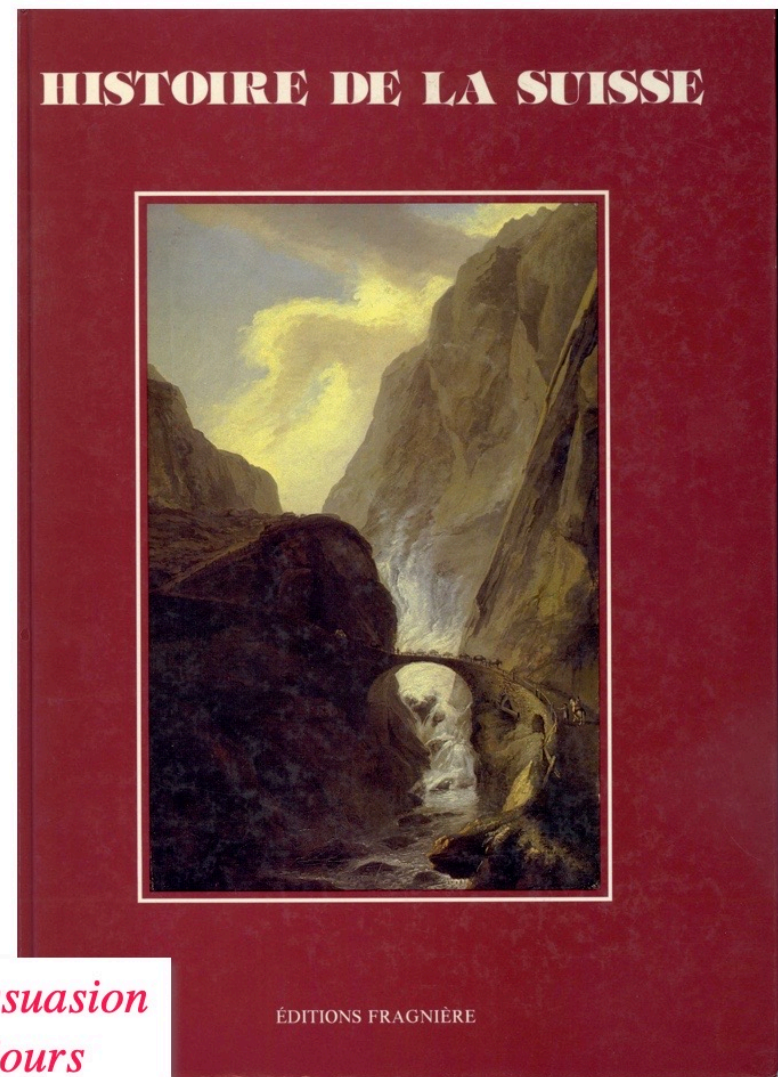


Heureusement, dès le début des *années 1980*, les manuels d'histoire nationale semblent *renouer avec les références historiennes*.

Les explications proposées aux élèves correspondent de plus en plus au tournant historiographique de la seconde moitié du XX^e siècle.



Ici, bien que la dissuasion militaire reste toujours l'explication première, la politique d'accueil des réfugiés juifs, par exemple, n'apparaît plus comme exemplaire...



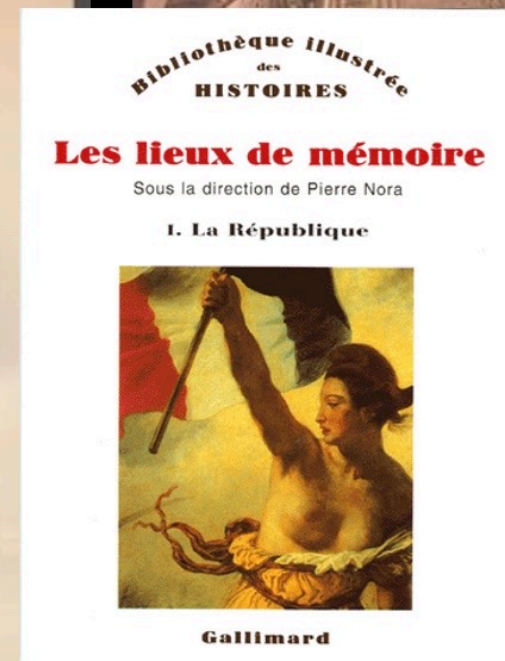
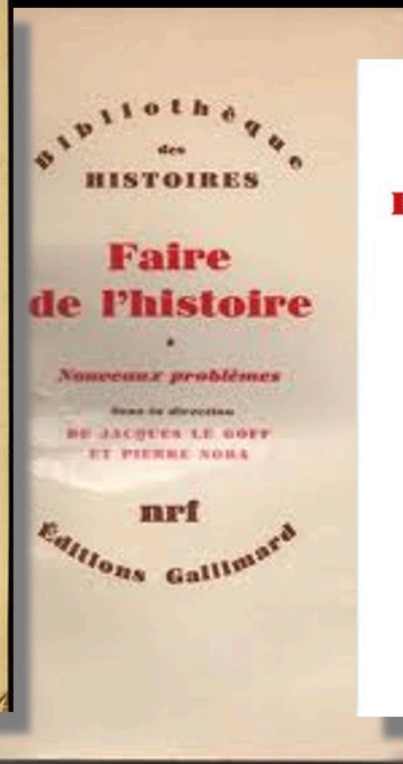
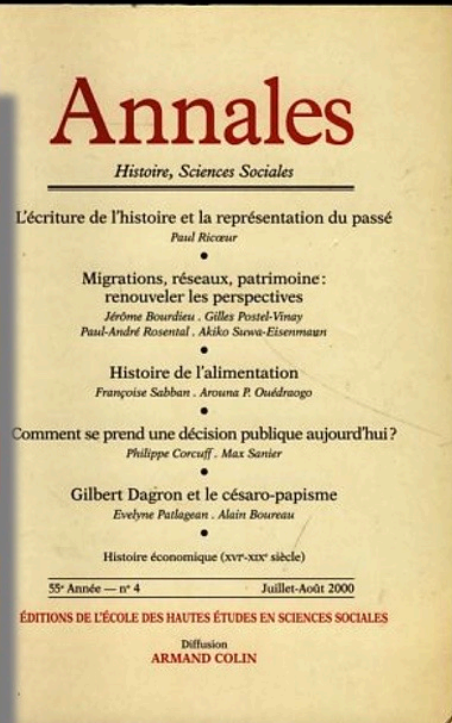
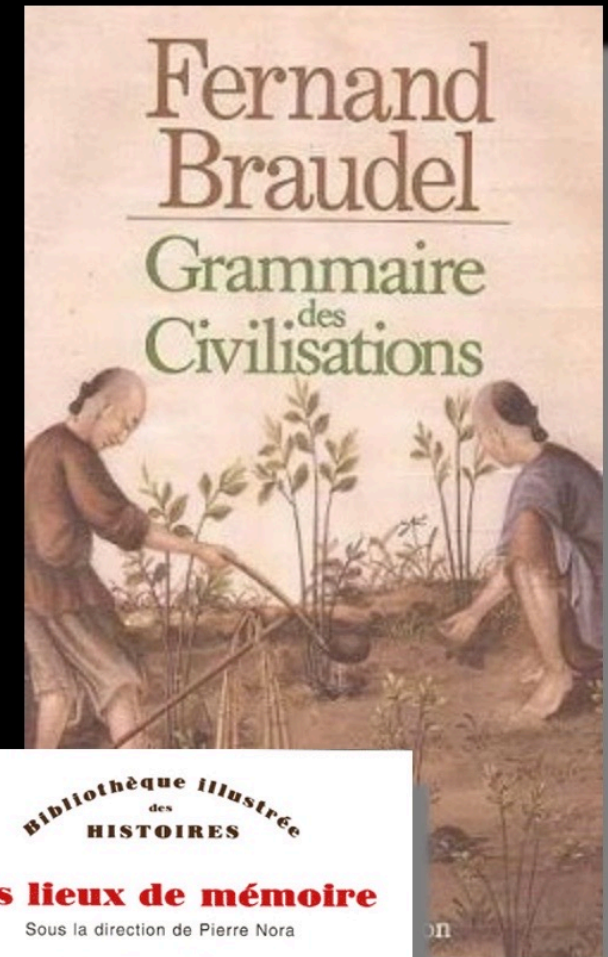
Un bilan tiré au tournant du XXI^e siècle pour l'ensemble des collections helvétiques illustre une grande disparité des approches (plus ou moins en phase avec l'historiographie, de l'histoire la plus lisse à l'histoire la plus critique), simplement sous l'aspect de l'indicateur des titres et des sous-titres de chapitres...

Voir : Bugnard PierrePhilippe, «La Suisse et le III^e Reich. Recherche historique et contenus des manuels en usage dans le secondaire helvétique en 1997». In: *Revue Historique Vaudoise* 1997, Lausanne Société Vaudoise d'Histoire et d'Archéologie 1997, pp. 125-146.

La Suisse et le III^e Reich durant la Seconde Guerre mondiale dans les manuels romands et alémaniques en usage en 1997

	1. RELATIONS ECONOMIQUES HELVETICO-ALLEMANDES	2. POLITIQUE D'ASILE A L'EGARD DES JUIFS
MANUELS (SECONDAIRE I)	TITRES, SOUS-TITRES	TITRE, SOUS-TITRES
Payot / VD 1995 (1962) <i>Histoire générale de 1919 à nos jours</i>	<i>La Suisse encerclée</i>	<i>Solidarité internationale</i>
Fragnière / FR 1984 <i>Histoire de la Suisse</i>	<i>L'épreuve des guerres mondiales</i>	<i>Une initiative peu glorieuse de l'administration fédérale</i>
LEP / VD 1996 <i>Histoire générale. L'époque contemporaine (1770-1990)</i>	<i>La Suisse et la guerre</i>	<i>L'attitude de la Suisse La Suisse et les réfugiés</i>
ILZ / AG-FR 1996 (1989) <i>Weltgeschichte im Bild 9</i>	<i>Die wirtschaftliche Krise Anpassung zum Überleben Der Goldhandel</i>	<i>Widerstand - auch für die Flüchtlinge? / Heinz Laufer - nicht im Rettungsboot Die Flüchtlingspolitik</i>
LKZ / ZH 1993 (1991) <i>Durch Geschichte zur Gegenwart 3</i>	<i>Die Schweiz: Wirtschaftspartner der Achsenmächte</i>	<i>Flüchtlinge</i>
ILZ / BS-LU 1989 <i>Das Werden der modernen Schweiz</i>	Recueil de sources directes / indirectes.	Recueil de sources directes / indirectes.

Le second XX^e vit la plus grande révolution épistémologique de l'histoire savante depuis le positivisme : la "nouvelle histoire" bouscule les approches en ouvrant le champ historique aux structures, à l'inconscient, aux forces profondes, aux masses, aux mentalités... promouvant une nouvelle écriture de l'histoire illustrée par la revue "Annales" et la série des "Lieux de mémoire" qui propose de considérer le passé dans la dimension de l'économie qu'entretient chaque nouvel objet de l'histoire avec le présent... Il en résulte en 1987, en France, le premier manuel proposant une nouvelle histoire au lycée : "Grammaire des civilisations" de Fernand Braudel



François
Hartog



CROIRE
EN L'HISTOIRE

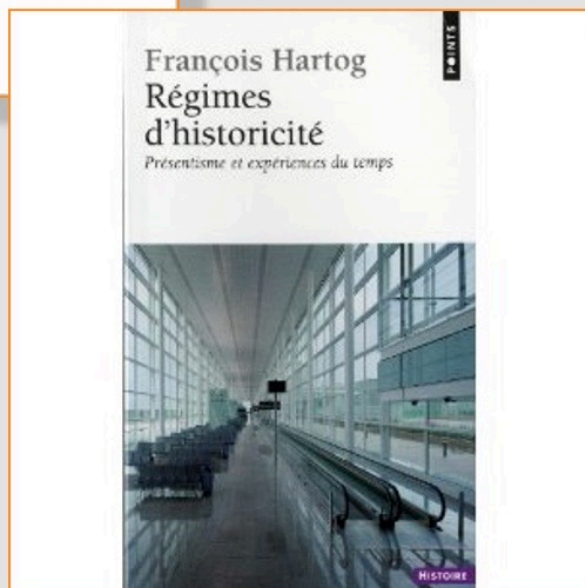
Flammarion

C'est la raison pour laquelle des moyens "historiens" doivent éviter les écueils de la "mémorialisation" et de la quête d'une histoire "formidable", flatteuse pour le lecteur, recherchée par les éditeurs grand public, sacrifiant au présentisme...

*Pour n'évoquer qu'une des dernières avancées de l'historiographie, François **Hartog** (2012) montre comment l'évolution du concept d'histoire est significatif d'un basculement progressif de notre rapport au temps : on assiste à la fermeture du futur et à l'essor d'un "présentisme", mais aussi à une montée de la "mémoire" (lois mémorielles, devoir de mémoire... auquel les historiens opposent le "travail de la mémoire").*

L'avenir disparaît de nos horizons, devient imprévisible, "infigurable" ; ce n'est plus l'Histoire qui juge : elle est jugée.

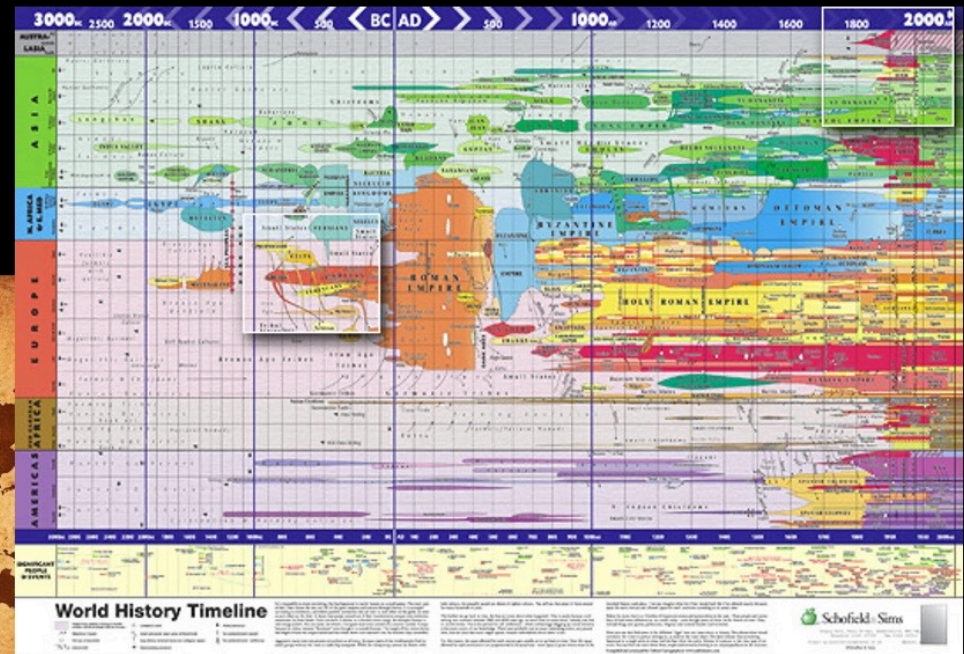
Grand objet de croyance de l'époque moderne (avec ses dévots, ses martyrs, ses hérétiques et ses traîtres), l'Histoire semble bien être entrée dans une ère de doute.



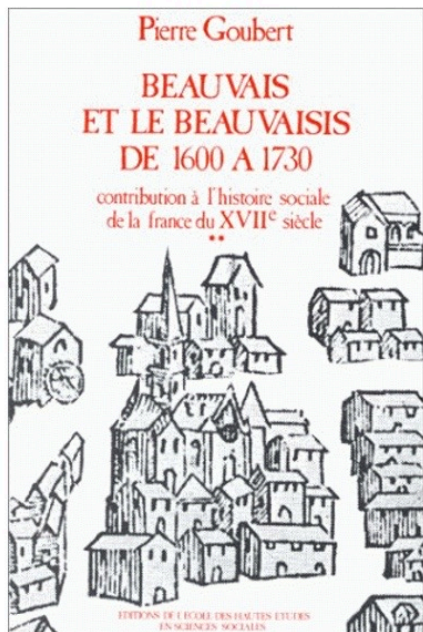


Mais la nouvelle histoire est-elle transposable à l'école? Dès les années 1980, les collections alémaniques présentent une histoire enseignée "globale-totale" (en fonction des conceptions de la World history issues de la nouvelle histoire)...

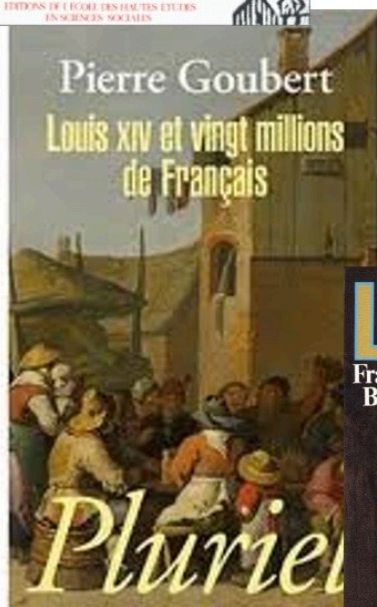
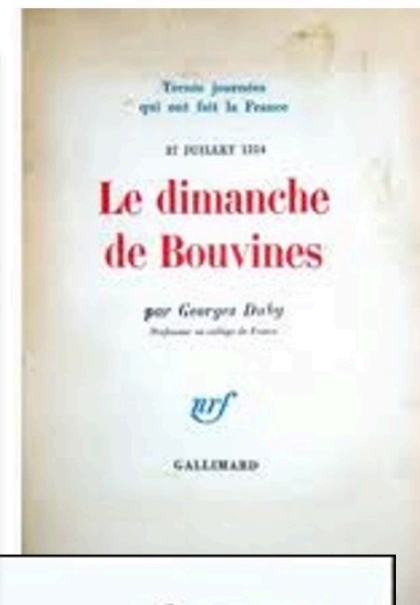
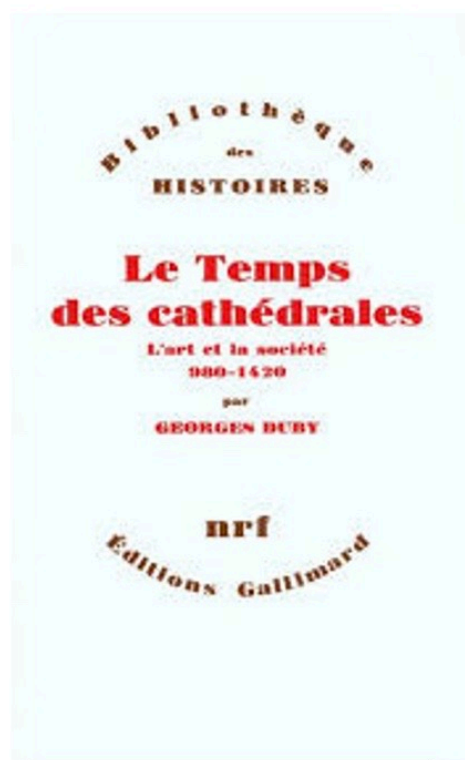
... ainsi que tente de le faire l'école américaine ou l'école italienne (en vain, face à la réaction d'administrations prônant un retour aux formes d'histoire nationalisantes)



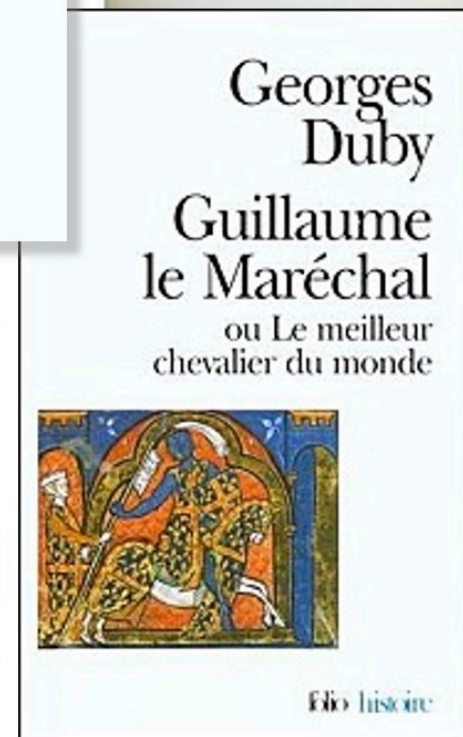
<http://images.search.conduit.com/ImagePreview/?q=world%20history&ctid=CT2089011&SearchSource=13&start=0&pos=3>

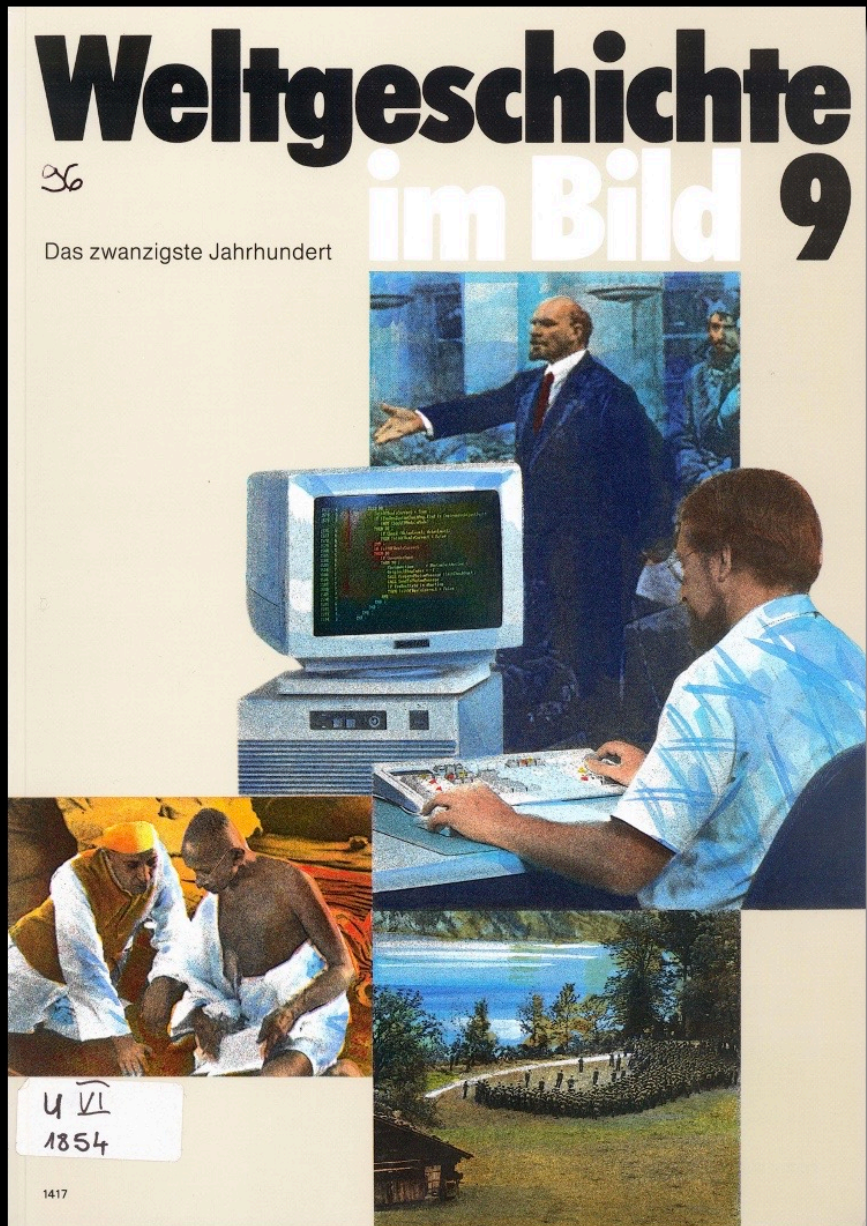


Parallèlement, l'historiographie savante opère ses fameux "retours", perceptibles dans l'évolution des titres parus sous la plume des plus grands historiens, entre les années 1970 et 1990...



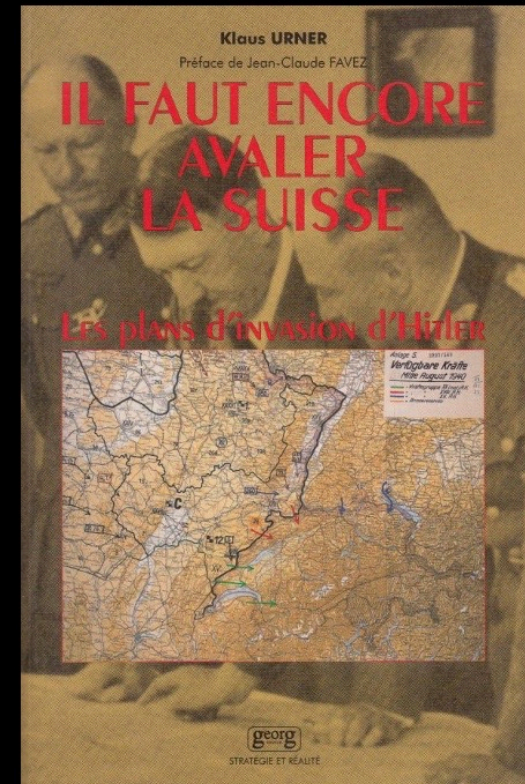
... on passe de l'histoire structurale (des croyances, des masses...), lancée par la NH, aux récits des événements ou des grands personnages réputés faire l'histoire de manière plus évidente que les forces profondes... tout en conservant l'acquis des mentalités





En ce qui concerne l'histoire nationale, le recours aux références historiographiques critiques aboutit à une présentation de la dissuasion helvétique, face aux forces du III^e Reich, comme plus économique que militaire, ou de la place financière suisse comme "plaque tournante" de l'or nazi bien avant les conclusions du Rapport Bergier...

...que ce soit pour la collection de la Suisse du Nord-Ouest...





18 Ein deutscher Grenzpolizist hat bei Les Brenets an der französisch-schweizerischen Grenze einen Flüchtling erwischt (30. September 1942).

Freie Hand dagegen hatte die Schweizer Behörde gegenüber den zivilen Flüchtlingen. Ihnen gegenüber wurde auch im Jahr 1940 die erste Einschränkung in Kraft gesetzt: Die Flüchtlinge mussten sich in Lagern melden; ferner wurden Männer zwischen 16 und 60 Jahren nicht mehr aufgenommen – Familien wurden an der Grenze auseinandergerissen. Eine Ausnahme gab es einzig für politische Flüchtlinge – aber Juden galten nicht als solche. Das Justiz- und Polizeidepartement definierte den politischen Flüchtling wie in früheren Zeiten als jemanden, der wegen seines politischen Handelns gefährdet war. Das Departement und viele Schweizer verschlossen die Augen davor, dass in Deutschland schon die jüdische Abstammung als politisches Verbrechen galt. Im Januar 1942 beschloss die deutsche Regierung die systematische Ausrottung der Juden; jetzt nahm die Zahl der Flüchtlinge rasch zu. Im April waren es täglich 100, im Mai 132, im Juli fast 250, die in der Schweiz um Asyl baten! Am 4. August befahl der Bundesrat den Kantonen, die Grenze ganz zu schliessen. Niemand sollte mehr zu den damals etwas mehr als 20 000 Flüchtlingen und Internierten dazukommen.

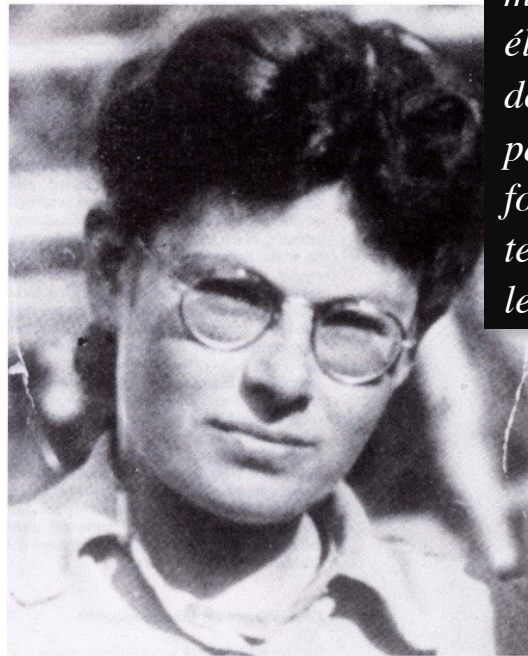
Der Bundesrat ging davon aus, dass nicht mehr als 6000 bis 7000 Flüchtlinge verkraftet werden könnten, ohne dass Versorgung und Verteidigung des Landes gefährdet würden. Am 30. August sagte der Vorsteher des Justiz- und Polizeidepartementes vor einer grossen Versammlung der «Jungen Kirche» in Oerlikon:

Wer ein schon stark besetztes kleines Rettungsboot mit beschränktem Fassungsvermögen und ebenso beschränktem Vorräten zu kommandieren hat, indessen Tausende von Opfern einer Schiffskatastrophe nach Rettung schreien, muss hart scheinen, wenn er nicht alle aufnehmen kann. Und doch ist er noch menschlich, wenn er beizeiten vor falschen Hoffnungen warnt und wenigstens die Aufgenommenen zu retten versucht.

So entstand das Schlagwort: Das Boot ist voll!

Heinz Laufer – nicht im Rettungsboot

Heinz Laufer, 1923 geboren, Jude, floh nach der ersten grossen Verfolgung in Deutschland mit seinen Eltern nach Frankreich, zuerst nach St. Louis bei Basel, dann nach Südwestfrankreich. Er wollte Techniker werden und besuchte dort unter dem Namen Henri Laufer eine Schule. Als die Juden nach dem deutschen Einmarsch auch in Frankreich verfolgt wurden,



19 Marianne Cohn, eine 22jährige Jüdin aus Frankreich, versuchte am 31. Mai 1944 27 Kinder bei Genf über die Grenze zu bringen. So hatte sie bereits über 200 Kindern das Leben gerettet. Diesmal wurde sie durch einen deutschen Grenzposten erwischt und am 7. Juli bei Annemasse ermordet.

... avec, sur le plan didactique, des demandes plaçant les élèves en situation de donner leur avis (à partir de ressources fonctionnelles, ouvertes, en organisant leurs arguments)...

Arbeitsvorschläge 7 und 8

- 7 Heinz Meyer oder Alfred Häslar – wer hat deiner Meinung nach recht?
- 8 Auch heute stehen Asylrecht und Asylpraxis immer wieder zur Diskussion. Was weist du davon und worum geht es? Gibt es Parallelen zu unserem Thema?

00450

Refus d'autorisation d'entrée et de séjour

Pol. féd. étr. No. 856295 Iz Canton No. Genève Décision ou proposition du canton, du 10.6.1942, Berne, le 31 juillet 1942

La Police fédérale des étrangers, après examen de la demande

L a u f e r Henri, né le 10 juillet 1923, célibataire, étudiant, ressortissant allemand,

communiqué ce qui suit:

La demande d'autorisation d'entrée en Suisse est rejetée.

L'entrée en Suisse est interdite

sans autorisation expresse de la Police fédérale des étrangers à Berne. Après cette date, les prescriptions générales concernant l'entrée et la résidence en Suisse lui (leur) seront de nouveau applicables.

Motifs: La venue en Suisse n'est actuellement pas opportune.

Communiqué à: **Police fédérale des étrangers**

Réçu par: M. Henri Laufer, Locataire (Gars), 13, Bd Banel, par l'intermédiaire du Consulat de Suisse à Toulouse Voir au verso Transmis le 3 août 1942

20 Ablehnungsbescheid für Heinz Laufer

stellte er beim Schweizer Konsulat in Toulouse ein Asylgesuch. Ein Onkel in Zürich und ein Cousin in Genf garantierten der Fremdenpolizei, für Heinz Laufer aufkommen zu wollen. Aber ein Papier (Abb. 20) entschied sein Schicksal. Drei Wochen später wurde er verhaftet und als Zwangsarbeiter nach Deutschland gebracht. Nach zwei grauenvollen Jahren wurde er im Konzentrationslager von Auschwitz vergast.

Solche Schicksale waren den Behörden nicht unbekannt; bereits im Frühling 1942 lagen dem Bundesrat zuverlässige Berichte von Schweizer Augenzeugen über die Massenvernichtungen vor (siehe S. 34). Im November 1942 wurde zwar die Grenzsperrre wieder gelockert, weil zahlreiche Menschen gegen diese verhängnisvolle Massnahme protestiert hatten. Ende des Jahres 1942 verkraftete die Schweiz ungefähr 28 000 Flüchtlinge, Ende 1943 74 000 und bei Kriegsende 115 000. Aber 8000 waren allein in diesen wenigen Monaten des Jahres 1942 an der Schweizer Grenze zurückgewiesen worden. Ein Mehrfaches von dieser Zahl hatte gar nicht mehr versucht, an die Schweizer Grenze zu flüchten – wie Heinz Laufer.

Zwei Stimmen zur Flüchtlingspolitik

Bis gegen Ende 1944 wusste niemand von uns, wie lange der Krieg dauern werde. Wir kannten aber die prekäre Versorgungslage unseres Landes und dessen militärische Bedrohung. So war

es uns verständlich, dass in unser Reduit, das unseren letzten Verteidigungsraum bildete, nicht unbeschränkt und unkontrolliert Ausländer aufgenommen werden konnten. Bei unserer Tätigkeit im Flüchtlingswesen lernten wir zu dem nicht nur arme Verfolgte, sondern auch Opportunisten sowie ammassende und nicht unverdächtige Menschen kennen. So verstanden wir recht gut die Worte von Bundesrat Eduard von Steiger «Herz und Verstand!» Es ist leicht, nun rückblickend zu sagen, was man 1939–1945 hätte anders tun sollen und was damals falsch gemacht wurde. Eine Kritik aus dem heutigen Wissen und der heutigen Sicht ist immer problematisch. (Dr. Heinz Meyer, von Herbst 1942 bis 1950 Mitarbeiter der Flüchtlingssektion im Eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartement, 1979)

Als das «Boot voll» war, beherbergte die Schweiz zwischen 8000 und 9000 Zivilflüchtlinge. Das sind, bei einer Einwohnerzahl von rund vier Millionen, zwei Flüchtlinge auf tausend Schweizer und niedergelassene Ausländer – oder zwei Gramm Brot von einem Kilo-Laib, den wir mit den Verfolgten hätten teilen müssen. Aber die Flüchtlinge haben nicht nur Brot gegessen, sondern auch Brot geschaffen. Sie wurden im Anbauplan Wahlen eingesetzt, haben Sümpfe trockengelegt, Wald gerodet, bei den Bauern gearbeitet und Wege gebaut. (Alfred A. Häslar, Forscher über die Flüchtlingspolitik, 1982) (67-3)

...ou que ce soit pour celle de la région zurichoise...

Manifestement, et de tels moyens l'attestent, un tournant de siècle épistémologique et didactique est en marche, il est même déjà opérationnel dans la mesure où des élèves sont sollicités pour argumenter et donner leur opinion, en connaissance de cause.



Der Zweite Weltkrieg: die Ereignisse

Die wirtschaftliche Lage der Schweiz 1940-1944:

Welchen Nutzen hatten die schweizerisch-deutschen Wirtschaftsbeziehungen während des Krieges?

Aus einem Lagebericht der deutschen Regierung über die Beziehungen zur Schweiz (3. Juni 1943):
 «Das Rüstungsministerium ... das Oberkommando der Wehrmacht ... und sämtliche übrigen Ministerien erklären ..., dass das Reich auch auf die beschränkten Rüstungslieferungen aus der Schweiz keinen Monat verzichten könne ... Die schweizerischen Rüstungslieferungen würden zwar nur etwa 1/2 Prozent der deutschen Rüstungskapazität ausmachen, es handle sich jedoch um besonders wichtige technische Speziallieferungen, die das deutsche Panzer- und Fernsteuerungsprogramm erheblich beeinflussen ... Wirtschaftsminister Funk erklärt, er könne nicht einmal für zwei Monate auf die Möglichkeit verzichten, in der Schweiz Devisentransaktionen durchzuführen, die vor allem in der Umwandlung von Gold in freie Devisen bestünde. Die Kohlentransporte durch den Gotthard dürften nicht gefährdet werden, da sie etwa die Hälfte der Gesamtlieferungen nach Italien darstellten.»

Aus einem Schreiben des deutschen Staatssekretärs Ernst von Weizsäcker an den deutschen Gesandten der Schweiz (29. Juni 1942):
 «Der Gotthardtunnel ist nicht nur von allgemeiner verkehrspolitischer, sondern auch von besonderem militärischem Interesse, weil auf diesem Wege ein grosser Teil des Nachschubs für das Afrikakorps befördert wird.»

Kernthema 1: Der Zweite Weltkrieg: die Ereignisse

Die Bereitschaft, Flüchtlinge aufzunehmen, war vielerorts nicht gross. Andererseits setzten sich zahlreiche Hilfswerke und kirchliche Kreise für eine grosszügige Haltung ein. Bei Kriegsende befanden sich immerhin über 100 000 Flüchtlinge aller Art in der Schweiz; die Abgewiesenen waren dagegen nun wohl zum grössten Teil nicht mehr am Leben.

Kriegsende
 Im September 1944 erreichten die von Südfrankreich vordringenden alliierten Truppen (siehe Karte Seite 147) die Schweizer Grenze. Die Armee verliess das Réduit, um Grenzverletzungen zu verhindern. Man fürchtete, die Alliierten könnten durch die Schweiz gegen Deutschland vorrücken. Der Schwerpunkt der Kämpfe lag jedoch auch jetzt, wie 1940, im Norden. So gehörte die Schweiz zu den wenigen europäischen Ländern, die sich aus dem Kriegsgeschehen heraushalten konnten.

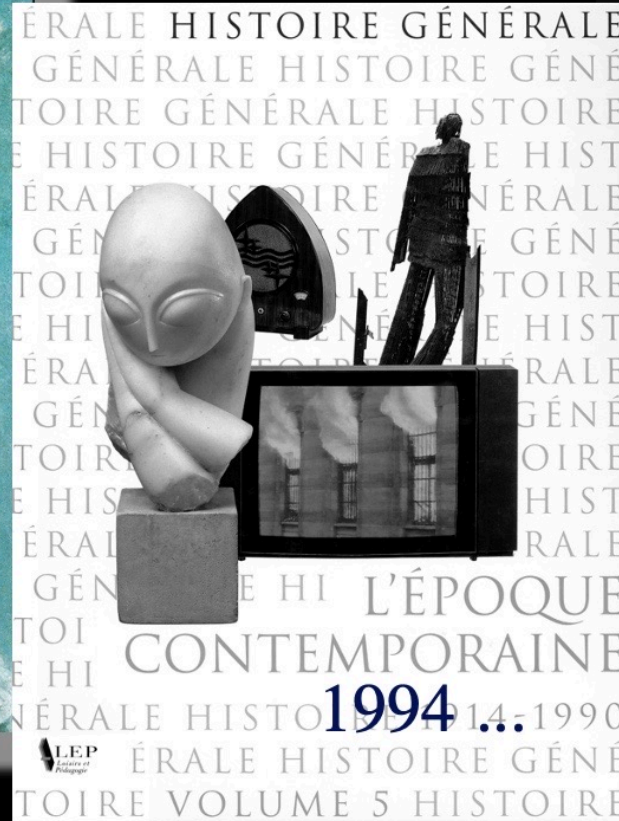
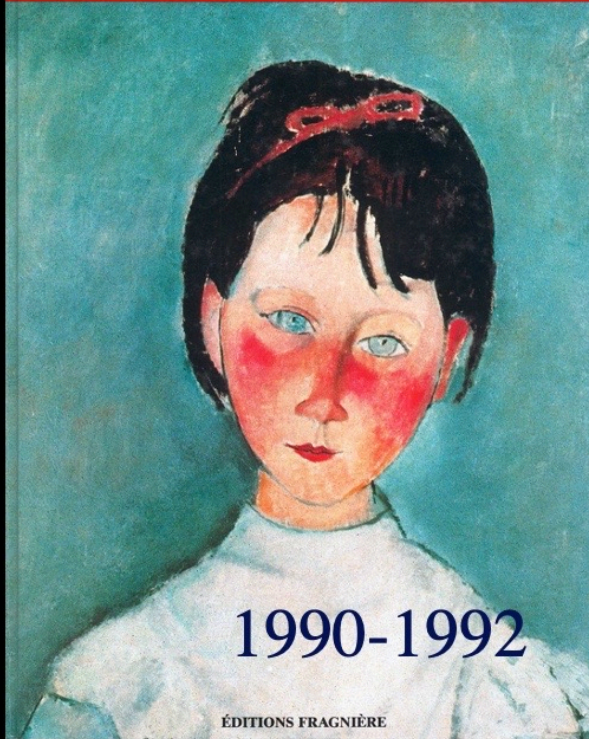
- 1 Der Krieg nähert sich wieder der Schweiz: Grenzwachen bei Basel-Lysbühl am 20. November 1944. Deutsche Soldaten und Zivilisten suchten vor den vorrückenden Alliierten Zuflucht in der Schweiz.
- 2 Grenzwachenfall Basel-Lysbühl: Nachdrängende SS-Einheiten versuchten, die Flucht zu verhindern, und schossen in die Flüchtenden. Es gab vier Tote.
- 3 Verschont geblieben: Schweizer Soldat an der Grenze bei Delle im Zweiten Weltkrieg.

Das Wichtigste in Kürze:
 Im Zweiten Weltkrieg war die Schweiz während mehr als vier Jahren von den Achsenmächten eingeschlossen. Daraus ergab sich eine starke wirtschaftliche Abhängigkeit. Dennoch konnte sie durch eine geschickte Politik ihre Existenz als selbständiger Staat bewahren und sich aus dem Kriegsgeschehen heraushalten.

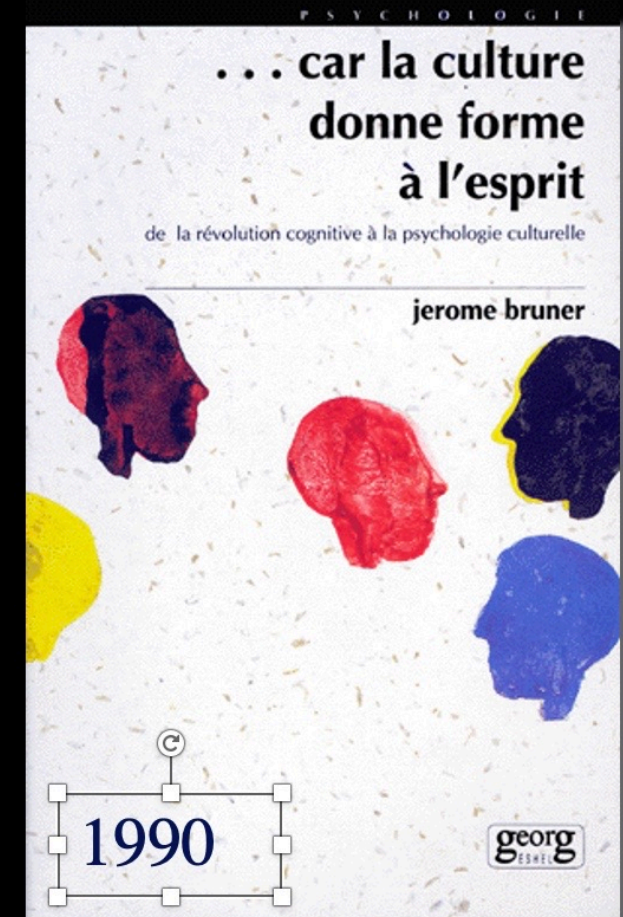
- 1 Was ist eine «Mobilmachung»?
- 2 Wie hiess der schweizerische General im Zweiten Weltkrieg?
- 3 Welche Politik verfolgte die Schweiz gegenüber den Achsenmächten, nachdem sie von diesen umringt worden war?
- 4 Was versteht man unter dem «Réduit»?
- 5 Inwiefern half die Schweiz der Bevölkerung Krieg führender Länder?
- 6 Warum blieb die Schweiz vom Kriegsgeschehen verschont? Suche nach Gründen.
- 7 Wie beurteilst du die Flüchtlingspolitik der Schweiz im Zweiten Weltkrieg?
- 8 Die Schweiz verfolgt heute die Politik der bewaffneten Neutralität. Stelle Argumente für und gegen diese Politik zusammen. Sprechen die Erfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg für oder gegen diese Politik?

Ce que les taxonomies cognitives qui ont fait leur apparition dans les années 1980 en milieu scolaire, classent aux niveaux à haute tension intellectuelle : on est loin d'une histoire à transmettre pour une restitution à l'examen contre un accessit chiffré...

HISTOIRE



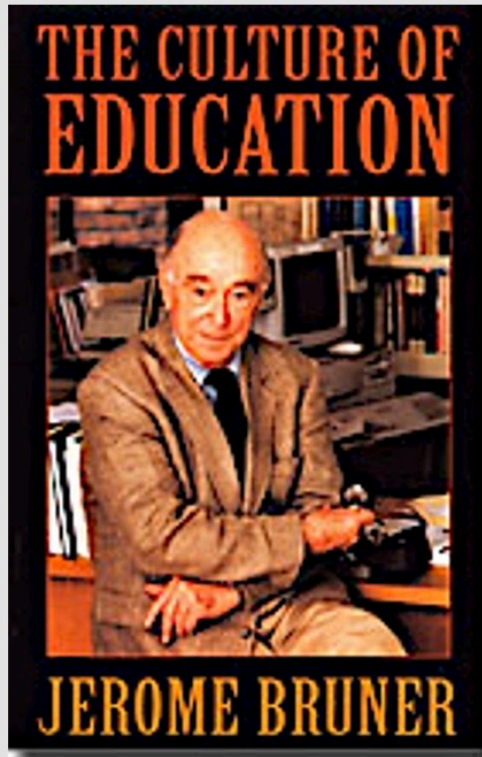
En Suisse romande, acquis de la nouvelle histoire et révolution cognitive de la psychologie culturelle commencent à influencer sur les moyens d'enseignement...



Voilà donc bien un tournant de siècle, ou une fin de siècle, absolument déterminant pour la didactique de l'histoire...

À partir de Bruner, sans que le processus ait été véritablement conscient, les moyens d'enseignement se sont rangés aux préoccupations de sens et d'intelligibilité du monde tout en offrant aux élèves des occasions d'arraisonner la réalité en fonction des registres du temps...

Avec "L'éducation dans la culture" (1996), Bruner pose le principe socio-constructiviste adopté par le PER en 2010 : c'est aux enfants de transformer leurs obstacles en problématiques, par hypothèses, à partir de leur univers, en négociant, pour mettre en récit ce qui ressort du mythe ou de l'histoire, devenant ainsi experts pour les autres...



Et cela donc dès le plus jeune âge scolaire, sachant que succession, simultanéité et durée, tout comme passé, présent et avenir, peuvent être construits par un enfant en ordonnant des événements et en comparant des durées (Piaget, 1946)...

Chap. 4. (1996)

Enseigner le présent, le passé et le possible...



« Non seulement les enfants émettent leurs propres hypothèses, mais ils les négocient avec les autres, y compris avec leurs enseignants. Ils occupent d'ailleurs aussi le rôle de l'enseignant, offrant leur expertise à ceux qui en ont moins.

N'est-il pas temps d'étudier comment les histoires et les récits historiques sont bâtis et ce qui, en eux, porte les peuples à vivre ensemble ou, au contraire, à s'estropier et à se massacrer ? »

« Donnons plutôt aux élèves les moyens de comprendre les histoires qu'ils construisent sur leurs univers, en les initiant à la démarche de l'enquête précisément sur les questions qui font scandales : pour reprendre l'exemple déjà évoqué, comment en sommes-nous arrivés au "système aberrant" de distribution des richesses actuel alors que nous sommes partis d'une déclaration selon laquelle "Tous les hommes ont été créés libres et égaux" ? Si c'est l'Obstacle qui déclenche le récit, les élèves vont pouvoir transformer cet obstacle brut en un problème qui fait sens, dans le cadre d'une procédure (ce qu'on appelle une "problématique"). »

En fait, le principe posé par Bruner selon lequel c' est bien la culture, l' environnement des élèves en l' occurrence, qui façonne l' esprit par le biais de représentations simplifiées (de "modèles"), provient d' une longue évolution réflexive, cognitiviste (partie de Bachelard et passant par Vygotski et Piaget)...

Modèles* généraux de la connaissance¹⁾

LES EMPIRISMES		LE COGNITIVISME	
Nos perceptions et nos idées reflètent la réalité : la vérité réside dans une correspondance entre nos idées et les choses		Le cerveau, mieux encore que l'ordinateur, peut traiter l'information livrée par l'environnement grâce à ses propres structures de stockage (mémoire), ses capacités d'analyse logique et de créativité	
EMPIRISME	BÉHAVIORISME	CONSTRUCTIVISME	SOCIO-CONSTRUCTIVISME
<p>L'empirisme rejette les modèles théoriques : il procède sans systémique, par «essais-erreurs»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dérivé (1732) du grec <i>empetra</i> : «expérience» par opposition à «théorie», le terme, d'abord utilisé en médecine, désigne ensuite (1782) une méthode qui ne s'appuie que sur l'expérience, enfin s'utilise en philosophie (1829). • Courant permanent, l'empirisme relève d'une vision positiviste de la science propre au XIX^e s. : les théories scientifiques ne font que présenter le résultat d'expériences. • Donc, dans l'enseignement, ce qui est à connaître, à apprendre (les idées...) passe par l'expérience sensible. 	<p>Le behaviorisme (de l'anglais <i>behavior</i>: «comportement») recherche les lois du comportement humain comme résultante de phénomènes observables. Il tend à réduire l'intelligence à l'habitude acquise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le fondateur du behaviorisme, Watson (1878-1958), envisage la psychologie comme une branche des sciences naturelles : l'homme est considéré d'abord comme un organisme vivant. La psychologie, pour être scientifique, doit établir des lois telles que, à partir d'un stimulus, on puisse prédire quelle sera la réponse (S-R). Cette forme d'empirisme a pour objet le comportement humain décrit en termes de S-R grâce à des techniques d'observation. • Le behaviorisme conçoit donc l'apprentissage comme une réponse acquise par un conditionnement inconscient mais approprié (habitude). En fait, les liaisons S-R reflètent celles de la psychologie animale : de la même façon qu'un rat cherchera à actionner à nouveau un clapet s'il a découvert qu'il peut lui donner accès à sa nourriture, le sujet, s'adaptant à son milieu, assurera le renforcement de son conditionnement, hors de tout réflexe inné (Pavlov, 1849-1936). Skinner (1904-1990) fait intervenir l'activité du sujet dans le cycle S-R. Confronté à un problème*, il procède d'abord à des essais au hasard. Une sélection s'opère alors grâce aux réussites et aux échecs, en fonction de la loi de l'effet : «seules les bonnes réponses sont renforcées». • Dans l'enseignement, cela implique de se centrer sur le comportement observable attestant du «produit» de l'apprentissage, sur les caractéristiques du travail à effectuer : l'objectif, la consigne, le <i>timing</i>... le degré de réussite de la tâche (en évaluation), non sur les moyens cognitifs utilisés par l'élève (ce qu'il fait pour apprendre, le «processus»). La source de la motivation (extrinsèque) réside essentiellement dans le renforcement (information positive ou négative), sous forme de <i>feedback</i> (un retour d'information corrective), fourni à l'élève. 	<p>En psychologie, le constructivisme attribue un rôle actif au sujet qui construit lui-même ses connaissances par confrontation au monde, «invente la réalité» au lieu de l'absorber sans l'examiner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le terme désigne en 1925 un programme artistique englobant les arts plastiques dans une logique de «construction», afin de donner au XX^e s. un nouvel idéal esthétique ennemi des ornements, fondé sur la valorisation de structures essentielles : espace, temps... Piaget (1896-1980) use du terme pour caractériser sa théorie de la connaissance : le sujet impose ses propres structures mentales à l'objet qu'il «construit», par «assimilation-accommodation», afin de surmonter le fameux «obstacle épistémologique» défini par Bachelard (1884-1962). Dès 1959, le <i>Mental Research Institute</i> de Palo Alto élabore la théorie d'une psychologie constructiviste : modèles* et lois scientifiques sont des représentations élaborées par les humains pour les humains en vue de comprendre leur monde. Ainsi, toute réalité est toujours «inventée» (Watzlawick 1988). • Dans l'enseignement, constructivisme et psychologie cognitive considèrent la connaissance comme le résultat d'une construction de l'élève. Or ce dernier opère sélectivement, accorde une importance relative aux informations qu'il reçoit pour établir une nouvelle connaissance. Un lien doit donc être établi entre ces informations et les connaissances antérieures de l'élève (Ausubel 1968), lesquelles peuvent se révéler extrêmement résistantes aux informations de l'enseignant. Piaget (1967) explique ainsi que toute connaissance, liée à celui qui connaît, est subjective : l'apprentissage «subjectif» est celui d'un sujet actif confronté à un «conflit cognitif» entre ses hypothèses et ce qu'il perçoit. Pour établir de tels liens l'élève doit apprendre à partir de ce qu'il sait déjà, en fonction d'un niveau déterminé par ce qu'il ne peut pas encore résoudre («zone proximale de développement», Vygotsky 1931 / 1978). Chez un élève, c'est précisément la persistance d'une conception erronée qui illustre une absence d'organisation des connaissances antérieures (un défaut de «métacognition»). Et si l'erreur est bien la résultante d'une règle construite par l'élève (Giordan & de Vecchi 1987), l'enseignant renoncera dès lors à corriger la «faute» au profit d'un travail de l'élève sur le processus qui l'a conduit à l'erreur, lui apprendra à donner un statut à l'erreur, à la gérer («évaluation formative»). L'élève pourra ainsi assumer ses difficultés et ses réussites en leur attribuant des causes (Weiner 1984), prendre conscience que son intelligence peut évoluer s'il a pris sur elle, ce qui constitue bien la meilleure des motivations intrinsèques (Seligman 1978/1991). 	<p>Ce mouvement contemporain de l'épistémologie s'intéresse à tout ce qui fonde la tradition des sociétés, à tout ce qui donne du sens à l'environnement afin d'agir sur lui en responsabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce ne sont pas les objets qui dictent le sens dans lequel ils doivent être compris (empirisme), ce sont les sujets qui prennent le risque d'arraisonner la réalité, de l'organiser rationnellement. Leur pensée s'efforce alors d'examiner, confronter les situations de l'existence ou de l'environnement pour se donner des critères de décision. • Selon Bruner (1915...), c'est bien la culture qui façonne l'esprit (1987) par la biais de modèles* donnant sens au monde. Ces modèles sont conditionnés par des projets liés à l'époque de leur construction et de leur usage (la «tradition sociale», d'où le terme, très explicite, de «socio-constructivisme», compris aussi en pédagogie comme une manière d'apprendre ensemble). • Dans l'enseignement, la confrontation en classe de conceptions alternatives* développe le sens heuristique en suscitant l'argumentation pour défendre sa vision et l'écoute pour la modifier. C'est en interactions sociales, en classe, que l'élève apprend à résoudre les problèmes* qu'il n'est pas encore capable de dénouer seul (Vygotsky). Un climat de conflit «socio-cognitif» favorise la recherche de véricité des concepts* disciplinaires.
<p>Toute schématisation est certes réductrice. Mais avant d'aller à la littérature, un tel tableau permet de repérer les courants qui influent sur les pratiques scolaires et, peut-être, d'agir sur elles en prenant conscience de leur épistémologie propre.</p>			

Cette révolution des modes de pensée scolaires prend le contre-pied du vieil empirisme aboutissant au behaviorisme.

Sa principale conséquence, pour l'école, aura été d'envisager de placer les élèves en situation de maîtriser leurs processus d'apprentissage

scientifique). Pour le constructivisme, le concept n'est pas quelque chose de préexistant mais construit pour résoudre un problème. ***Conception alternative** : idée personnelle, très résistante, que l'on se fait d'un concept et qui heurte l'entendement scientifique. ***Métacognition** : représentations conscientes que l'on a d'une connaissance, «savoirs sur les savoirs». ***Modèle** : représentation simplifiée, agréée scientifiquement, dont les paramètres sont suffisamment clairs pour déboucher sur une prédiction (modèle démographique...). ***Problème** : question prêtant à examen, à discussion, pour être résolue (dans une science, une discipline scolaire).

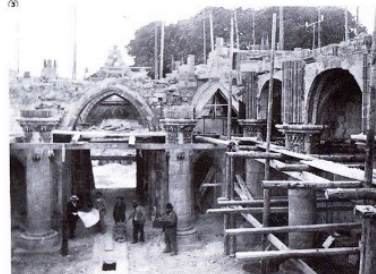
1) D'après : *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement* (FOUREZ G. ; ENGLEBERT-LECOMTE V. ; MATHY P.), De Boeck Université 1997 ; *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert*, (REY Alain, dir.) Dictionnaire Le Robert 1998 (1992) ; «Cognitivisme ; constructivisme ; behaviorisme», in : *Dictionnaire de pédagogie*, Bordas 1996 ; TARDIF Jacques, «Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation», in : *Revue québécoise de psychologie* 16 (2) / 1995, pp. 175-207 ; PASTIAUX G. & J., *Précis de pédagogie*, Paris Nathan 1997.

		TEMPS MODERNES			ÉPOQUE CONTEMPORAINE					
		XVI ^e	XVII ^e	1700	XVIII ^e	1800	XIX ^e	1900	XX ^e	2000
POLITIQUE EUROPE-MONDE		RÉFORMES PROTESTANTES	GUERRES DE RELIGION	GUERRES DE SUCC	RÉVOLUTIONS ATLANTIQUES	GUERRES DES RÉVOLUTIONS ET DES UNITÉS NATIONALES	GUERRES COLONIALES	GUERRES MONDIALES	GUERRES DE DÉCOLONISATION	GUERRE FROIDE
		RÉFORME CATHOLIQUE	1618 Guerre de 30 ans	1648 1 ^{re} révolution anglaise	2 ^e révolution anglaise	DÉCLARATION DES DROITS	ÉMANCIPATION DE L'AMÉRIQUE LATINE	IMPÉRIALISME EUROPÉEN	RÉVOLUTION BOLCHÉVIQUE	RÉVOLUTIONS DES PAYS DE L'EST
FRANCE		MONARCHIE			ABSOLUTISME			DÉMOCRATIE		
		François I ^{er}	Henry IV	Louis XIV	Louis XVI	Napoléon I ^{er}	Napoléon III	De Gaulle		
ÉCONOMIE-SOCIÉTÉ		PROGRÈS DANS L'AGRICULTURE			RÉVOLUTION INDUSTRIELLE					
		assolement quadriennal	enclosures	suppression de la jachère	machine à vapeur	moteur à explosion	robotique			
SCIENCE		HUMANISME			RATIONALISME			ENCYCL OPÉDISME		
		1521 Premier tour du Monde								
ARTS PLASTIQUES		RENAISSANCE			CLASSICISME			ROCOCO		
			BAROQUE		NÉO-CLASSICISME	ROMANTISME	RÉALISME	ART CONTEMPORAIN	IMPRESSIONNISME	

Ainsi, pour revenir à la collection "Histoire 1, 2, 3", très clairement, la frise politique n'est plus au centre de l'explication...



Ainsi, en pleine révolution industrielle, l'Occident se couvre de bâtiments «modernes» habillés à l'ancienne. Cela donne des gares aux rosaces dignes des plus grandes cathédrales ①,



des fabriques aux allures romanes ②,

des églises qui retrouvent, quatre siècles après la fin du gothique, l'élanement des nefs médiévales ③,

et des palais fiers comme des châteaux forts ④!

Les banques, elles, empruntent plutôt au style néo-classique qui leur confère une impression de solidité bien faite pour inspirer confiance à la clientèle, alors que le style baroque est réadapté aux salles de spectacle ⑤.



- ① Gare de l'Est (façade sud), 1852. Paris.
- ② Scierie de Pérolles, 1872; démolie en 1992. Fribourg (Suisse).
- ③ Construction de l'église catholique de Neuchâtel (Suisse), en 1904, par le même architecte que la scierie de Fribourg.
- ④ Palace de Caux, 1902. Montreux (Suisse).
- ⑤ Le Palais Garnier, 1862-1875 (Opéra de Paris).
- ⑥ Château de Neuschwanstein, 1869-1886 (Bavière).
- ⑦ Château de Herrenchiemsee, 1878-1885 (Bavière).



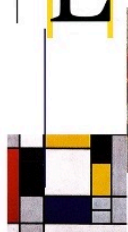
Le roi de Bavière Louis II fera même construire simultanément, entre 1870 et 1885, une série de châteaux à l'architecture inspirée de l'époque médiévale ou alors copiée de Versailles ⑥ ⑦.



97

E.H. Gombrich

HISTOIRE DE L'ART



Gallimard

... l'art ne fait plus tapisserie du politique ou du social mais entre dans l'explication culturelle globale (en fonction des thèses de Gombrich)...

1 Vers l'histoire

... et si certaines explications empruntent encore aux fabriques des traditions du XIX^e ...

10 000 avant J.-C.

L'homme ne sait pas encore que la préhistoire va bientôt céder le pas... La dernière époque glaciaire, le pléistocène, avait commencé au début du quaternaire, il y a 2 millions d'années, pour s'achever vers 10 000 avant J.-C. Elle coïncide par ailleurs avec l'époque paléolithique. Alors commence l'**holocène, une nouvelle période interglaciaire tempérée** dans laquelle nous nous trouvons encore aujourd'hui.

Ce réchauffement progressif du climat fait reculer les glaciers. Les mers remontent jusqu'à leur niveau actuel, amenant un redécoupage des continents: l'Angleterre redevient une île; l'Amérique et l'Australie se séparent à nouveau du reste du monde. La **forêt** gagne le terrain laissé libre par le retrait des glaces; ailleurs, ce sont les prairies ou les steppes. Ce bouleversement de l'équilibre climatique et végétal va entraîner des **migrations animales**. Les animaux habitués au froid reculent devant la forêt pour aller vers le Nord: ainsi, le renne fait place au cerf. C'est dans ce milieu bouleversé mais plus accueillant que **l'homme devra s'adapter:** ce n'est d'ailleurs pas la première fois ni la dernière. Il perfectionne alors ses outils de chasse en inventant l'arc. Les aliments auxquels il était habitué font maintenant défaut: il varie les fruits de ses cueillettes. Mieux encore: **puisque la nature est capricieuse, il est amené à la domestiquer en pratiquant la culture des céréales et l'élevage de certains animaux.** Dès lors, la traction animale va faciliter considérablement le travail humain. **De prédateur qu'il était au paléolithique, l'homme devient producteur. Et tout naturellement, de nomade, il devient sédentaire: paysannerie oblige.** Les



47

Pourtant, n'est-ce pas par imitation du mode de vie aristocratique des siècles passés que la famille «moderne» se fait servir le café par une domestique? Quant à la famille «traditionnelle», de son côté, n'a-t-elle pas adopté l'électricité pour son éclairage, c'est-à-dire une technique moderne? Les «modernes» ont donc encore gardé un peu du passé, tandis que les «traditionnels» ont déjà pris quelque chose du présent.

Et ce qui est vrai pour les individus se vérifie pour les sociétés. Prenons par exemple deux activités semblables accomplies par deux groupes humains contemporains mais aux modes de vie diamétralement opposés.



Tandis que les habitants d'une cité industrialisée viennent de s'approvisionner dans un supermarché, à quelques milliers de km de là trois Bochimans rentrent de la chasse!

274



Ces chasseurs-cueilleurs nomades africains sont toujours organisés en petits groupes de 25 à 50 individus. Leur survie en milieu naturel, à mains pratiquement nues, dépend de trois conditions impératives: la vie communautaire, le partage intégral des biens et la paix. Le «chef» sera celui qui donne avec le plus de générosité - il restera donc souvent le plus démuné - tandis que tout conflit est soigneusement évité afin de préserver l'esprit de coopération absolument indispensable à la chasse en groupe. Pour ces derniers représentants encore vivants des sociétés d'avant l'agriculture, bien nourris et apparemment heureux de vivre, la semaine est tout au plus de 15 heures de travail! Des sociétés qui par ailleurs viennent en aide à leurs handicapés, pratiquent une forme de démocratie, donc cultivent ce qu'on appelle «les droits de l'homme», ou du moins s'y efforcent, comme nous. Les «primitifs» sont donc «modernes», tandis que les «modernes», eux... gagneraient peut-être à être parfois plus «primitifs»!

En effet, qu'est-ce qui a donc rendu si difficile, au cours des siècles, l'application des principes et des modes de vie propres aux sociétés «primitives»? Le progrès et ses conséquences: l'accumulation des richesses, donc la convoitise, donc la propriété privée et la guerre? Peut-être. D'ailleurs, n'a-t-on pas cherché à rétablir dans l'histoire les principes de ces sociétés? D'abord par la conviction, puis souvent par la force, au nom du christianisme, de l'islam ou alors plus récemment du libéralisme ou du socialisme?

*... c'est pour être tempérées
des acquis de la nouvelle histoire,
mises en tension avec les thèses de
l'historiographie contemporaines.*

Bibliothèque
des
SCIENCES
HUMAINES

Âge de pierre, âge d'abondance

L'économie des sociétés primitives

par

MARSHALL SAHLINS

Traduit de l'anglais
par Tina Jolas

Préface
de Pierre Clastres

nrf

Éditions Gallimard

7.1 Les démocraties

1 The Big Boom

Au sortir de la guerre, les Etats-Unis deviennent la première puissance économique du monde: ils n'ont subi aucune destruction; leurs pertes en vies humaines, en dépit du sacrifice de 120 000 soldats, sont très inférieures à celles des belligérants européens; encore débiteurs de l'Europe en 1913, les voici premiers créanciers du monde avec 7 milliards de dollars d'avoirs à l'étranger en 1920 (17 milliards en 1928).

A partir de là, les Etats-Unis connaissent dix années de boom économique sans précédent (1919-1929). En 1925, leur part dans la production mondiale s'élève à 44% pour le charbon, 51% pour l'acier, 57% pour les machines et 70% pour le pétrole. Il a fallu pousser la concentration industrielle par les trusts* (8000 entreprises disparues en 10 ans), rationaliser la fabrication par le taylorisme*, standardiser la production, inciter à l'achat à crédit par la publicité. En 1929 déjà, on compte une automobile pour 5 habitants et un poste téléphonique pour 6 habitants. Dès 1920, la population urbaine dépasse celle des campagnes. Dans les métropoles*, on bâtit avec fièvre. Les grandes compagnies rivalisent de hardiesse pour leur gratte-ciel: Chrysler monte jusqu'à 77 étages, alors que l'Empire State Building coiffe tous ses concurrents avec 86 étages! Le soir, on quitte son bureau en automobile pour regagner une résidence de banlieue.

La prospérité matérielle doit engendrer le bonheur, pense-t-on. Les mœurs évoluent, on fréquente les ciné-

mas chaque semaine, on suit la mode lancée par les stars, on se passionne de sport. C'est l'engouement pour le jazz et la vogue du charleston. Les femmes obtiennent le droit de vote en 1920. La journée de travail tombe à 8 heures et bientôt la semaine passe à 5 jours, en même temps que les revenus augmentent.

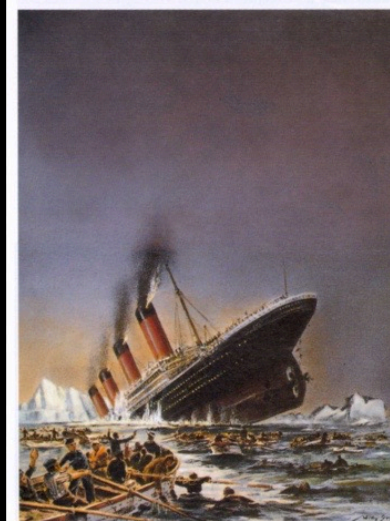
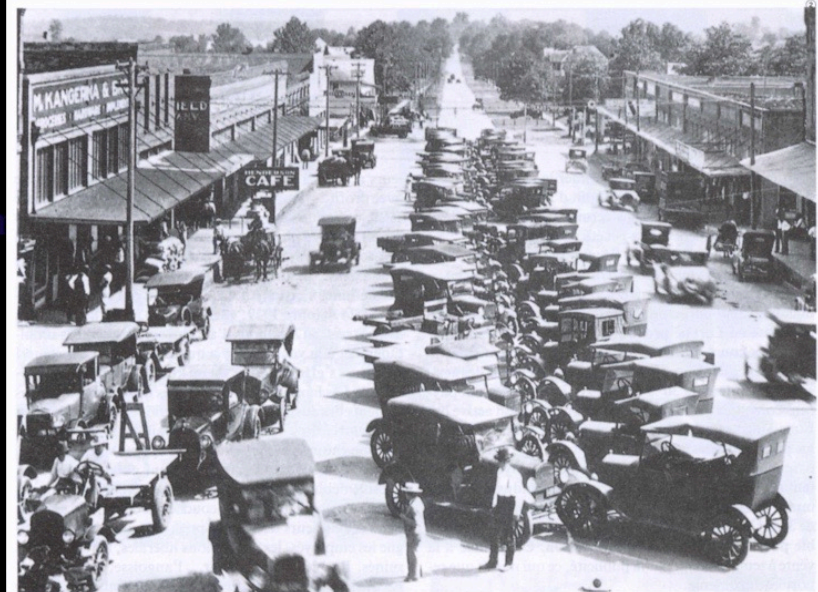
Mais déjà, intellectuels et artistes dénoncent l'hypocrisie et la légèreté de cette nouvelle société où l'homme devient esclave de la machine. Ainsi, Charlie Chaplin avec son film *Les temps Modernes* (1935).

Les Américains en reviennent alors à l'isolationnisme, sauf dans le domaine économique, et tournent le dos à la S.D.N. Dès 1920, ils confient le pouvoir aux républicains qui prônent le «retour à la normale»: c'est «l'Amérique d'abord»! On renforce les barrières douanières et on contingent l'immigration* en faveur des Anglo-Saxons* et des Nordiques, au détriment des Latins et des Slaves (1921 et 1924). Afin de ramener l'Amérique à la vieille éthique puritaine, on proscriit la fabrication et la vente des boissons alcoolisées (prohibition, 1919-1933). Les gangs, dont celui d'Al Capone à Chicago, organisent une contrebande fort lucrative. Les Noirs, exploités et humiliés, vivent dans l'angoisse permanente d'être lynchés ou mutilés par le Ku Klux Klan* reconstitué en 1915. Et puis, en fait, la prospérité a plutôt accentué les inégalités sociales: si 4 familles américaines sur 14 sont dans l'aisance et 7 autres vivent déceimment, 3 croupissent dans la misère!



132

- ① Chef de la pègre de Chicago sous la prohibition, Al Capone fut responsable d'une impressionnante série de meurtres mais on ne put jamais établir sa culpabilité en raison de la terreur qu'il inspirait aux témoins. Il fit quelques années de prison pour infraction à la loi sur les impôts, avant de se retirer dans sa luxueuse propriété de Miami Beach.
- ② Une petite ville du Texas envahie par les Ford T en 1927. On compte alors plus de 15 millions de *Tin Lizzie* - «la petite Liz en fer-blanc» - sur les routes américaines. Avec trois mois de salaire, un ouvrier peut s'offrir une Ford! Vu la simplicité du modèle et les prix très bas des pièces détachées, les propriétaires font eux-mêmes les réparations.
- ③ Dans la nuit du 14 avril 1912, à 22 h 15, le transatlantique «insubmersible» *Titanic* heurte un iceberg. Il sombre en 4 heures avec 1490 passagers - dont 4 milliardaires qui tenaient absolument à être du voyage inaugural - et avec 300 millions de \$ de bijoux déposés dans le coffre! Il n'y avait que 20 canots de sauvetage qui purent sauver 711 personnes. Ce document présente une reconstitution du naufrage d'après les témoignages des rescapés.
- ④ L'Empire State Building achevé en 1930: avec 332 m de hauteur, contre 319 à l'immeuble Chrysler inauguré la même année, il remporte la palme de l'édifice le plus haut de la Terre grâce à sa pointe ajoutée au dernier moment. Il ne sera dépassé qu'en 1973.



133

Et si l'histoire reste, ici, l'occasion d'une explication finie (discours / illustrations), le livre du maître propose des pistes didactiques qui empruntent à l'idéal de pédagogie de maîtrise, avec un dispositif pilote dévoilant les arcanes de l'évaluation critériée (sur un thème choisi) ... 49

Source: manuel *HISTOIRE* (Fragnière 1992) Tome: 3 Chapitre: 7.1. «Les démocraties» Séquence: 1. «The Big Boom», pp. 133-134 Degré: 9e Niveau: classe générale

Opérations intellectuelles	I CONNAISSANCE	II COMPRÉHENSION	III APPLICATION	IV ANALYSE / ÉVALUATION	V SYNTHÈSE - CRÉATIVITÉ
Activités d'élèves	Restituer de mémoire ¹⁾	Extraire d'une source (Texte, document...)	Utiliser une règle	Tirer une règle / Porter un jugement	Construire – Imaginer (Produire quelque chose d'original)
	<p>Termes (Définitions) noms communs Boom, charleston, immigré/immigration*, trust*</p> <p>noms propres Al Capone, Anglo-Saxon*, Chaplin, Empire State Building, Ford T, Ku Klux Klan*, Titanic</p> <p>événements, dates Droit de vote féminin aux USA: 1920 Prohibition: 1919-1933</p> <p>Concepts, lois, principes... (Définitions) Taylorisme* (Voir Livre du maître) Standardisation Prohibition (v. aussi doc. ④ p. 135) Isolationnisme</p> <p>* Lexique du manuel</p>	<p>Titre /séquence Expliquer le sens du titre à partir du texte en caractères gras de la séquence</p> <p>Texte Déterminer les facteurs du Big Boom à partir des § 1 et 2</p> <p>Source complémentaire Tracer le schéma d'une chaîne de montage de voitures (ou d'une étape du montage) selon le principe de Taylor fourni sous la forme d'une description (Voir Livre du maître)</p> <p>Exprimer sa perception a priori du thème à étudier Situer l'époque illustrée par les doc. de la p. 133. Montrent-ils une réalité archaïque, d'avant-garde... ? Imaginer un autre titre pour la séquence...</p>	<p>En 1925, il faut 3 mois de salaire à un ouvrier américain pour s'offrir une Ford T. Et aujourd'hui, pour s'offrir une voiture moyenne? (Fournir les informations nécessaires)</p> <p>Représenter sur un graphique les parts américaines dans la production mondiale de charbon, d'acier et de pétrole en 1925 (Si les élèves pratiquent l'informatique, faire réaliser plusieurs graphes différents; leur demander de sélectionner le plus représentatif de la situation donnée)</p>	<p>Entre la période de prospérité des années 1920 aux U.S.A. et celle des années 1980 en Suisse, quelle(s) analogie(s) peut-on tirer? Particulièrement en ce qui concerne les inégalités. Fournir la documentation appropriée</p> <p>Quel gratte-ciel dépassera l'ESB en 1973? Décrire la méthode utilisée (étapes) pour parvenir à la solution, sachant que celle-ci se trouve dans le manuel (p. 233)</p> <p>Dresser le bilan des années 20 aux USA, avant 1929: plutôt positif ou plutôt négatif?</p> <p>Se demander si la prospérité peut engendrer le bonheur: si oui, à quel prix? (En se basant sur l'exemple américain des années 20, et/ou en comparant avec une situation actuelle)</p> <p>Donner son opinion sur Al Capone. Que révèle son attitude sur la photo? (doc. ①)</p>	<p>Exprimer ses propres représentations Rédiger, raconter: a. la soirée d'un passager du Titanic avant et pendant le naufrage (doc. ③) b. la journée d'un Américain dans la petite ville du Texas illustrée par le doc. ② Dessiner le gratte-ciel de ses rêves Parier des aléas de la conduite d'une des voitures du doc. ② au regard de ceux de la conduite de l'attelage à gauche, sous l'enseigne du café</p> <p>¹⁾ Etant entendu qu'en fonction du principe de reconnaissance et de la règle de l'oubli (80% de ce qui est mémorisé se perd en 48 h), un savoir sera certainement mieux installé si ses caractéristiques peuvent être repérées dans un contexte nouveau, que s'il est restitué de mémoire, sans garantie ni de compréhension ni de durabilité</p>

1-V: d'après la taxonomie de Bloom reformulée par De Landsheere, simplifiée et adaptée à l'enseignement de l'histoire (DE LANDSHEERE V. & G., *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris P.U.F. 1984 (5e éd.), pp. 91-92.

CONTENU DE COURS ET DÉTERMINATION DES APPRENTISSAGES (liste établie par des étudiant-es en diplôme de maître secondaire)

Chaque séquence de manuel possède une structure propre. Ainsi, *The Big Boom* est conçu comme une brève histoire, avec un début (§1: bilan de la guerre) et un développement en trois parties bien distinctes (§ 2: description du *Big Boom*; § 3: effets positifs; § 4/5: effets négatifs). Une telle organisation de la matière induit l'objectif général: «estimer la portée du boom américain des années 1920». C'est donc un contenu qui se prête particulièrement bien à un exercice de *COMPRÉHENSION*: repérer dans le texte les causes du *Big Boom*, puis d'*ANALYSE / ÉVALUATION*: tirer le bilan de la période en fonction de critères généraux – positif/négatif – ou personnels – bon/mauvais – (Cf. *Annexe 2*).

... mais dans un contexte encore behavioriste, en fonction du principe didactique du comportement observable.

Tableau de préparation de cours

Annexe 2

Source: manuel HISTOIRE 3 (Fragnière 1992) Chap.: 7.1. «Les démocraties» Séquence: 1. «The Big Booms», pp. 133-134
 Degré: 9e Niveau: classe générale

	MAE	Le professeur	Les élèves	
1. QU'EST-CE QUE LE BIG BOOM? (Problématique)	M	<ul style="list-style-type: none"> Demande à quelle époque les documents de la p. 133 semblent correspondre À partir des doc. ② et ③, pose le problème central contenu dans la séquence: «Pour la première fois dans l'histoire, chacune des familles (ou presque) d'un grand pays peut posséder son propre moyen de transport rapide (automobile), disposer d'un appareil de communication à distance (téléphone), aller au spectacle (cinéma), suivre la mode ou se passionner de sport... tout en ne travaillant «que» 5 x 8 heures par semaine! Une prospérité symbolisée par d'arrogants gratte-ciel. C'est le Big Boom!» Comment cela a-t-il été possible? Qui pourrait alors imaginer que tout va bientôt s'écrouler? (-> cours suivant: The Big Krach) 	<ul style="list-style-type: none"> Répondent en interactions Écoutent, observent les doc. ② et ③ (Activité de CONNAISSANCE) 	5'
2. CAUSES Activité	M	Repérez dans les deux premiers ① les raisons de ce boom sans précédent	Travail de COMPRÉHENSION, en duos	
Mise en commun		Anime la mise en commun	Répondent en interactions	
Synthèse	TN	Commente	Notent (Activité de CONNAISSANCE): <ul style="list-style-type: none"> Le rôle d'industriels et de créanciers des USA, renforcé par la guerre La rationalisation du travail (taylorisme, standardisation) 	
Informations		Explique le vocabulaire spécifique à maîtriser: <ul style="list-style-type: none"> trust*, taylorisme*, standardisation (schémas) krach*, prohibition, immigration* 	Notent le travail à domicile: <ol style="list-style-type: none"> sur cahier, voc. spécifique à apprendre (Activité de CONNAISSANCE) sur cahier, expliquer le sens du titre: 20 mots, à partir du texte en caractère gras (Activité de COMPRÉHENSION) 	15'
3. BILAN Activité	T	Dressez le bilan des années 20 aux USA: 2 colonnes (positif, négatif), totalité de la séquence	Travail de COMPRÉHENSION et d'ÉVALUATION, individuel	
Mise en commun	RP	Anime la mise en commun	2 élèves sur transparents, séparément	
Synthèse	RP	Complète les réponses des élèves, donne au RP la synthèse	Comparent leur bilan avec ceux donnés au RP par leurs deux camarades	
			Discussion	
			Notent les mots-clés: <ul style="list-style-type: none"> - globalement positif: voiture, horaire de travail, loisirs, droit de vote féminin, production de masse - globalement négatif: isolationnisme, prohibition, inégalités sociales, travail à la chaîne, standardisation 	15'
4. LE TITANIC Informations	Dia	Conclut sur la précarité du progrès technique, image du passage brutal du Big Boom au Big Krach (Introduction au cours suivant)	1 élève raconte (sujet préparé, activité de CREATIVITÉ) le naufrage du Titanic à partir d'une diapositive du doc. ④	10'
			Total	45'
ÉVALUATION		Formative Phase 1: feedback immédiat.		
		Sommative Phases 2 et 3. Contenu: voc. et concepts prescrits.		
Modalités:		Aptitudes/capacités: restitution de mémoire (20%); compréhension (40%), évaluation (40%) Évaluation incorporée au test portant sur la séquence ou/et l'ensemble des trois séquences (Big Boom, Big Krach, New Deal).		

MAE, moyens auxiliaires d'enseignement; M, manuel; TN, tableau noir; RP, rétroprojecteur; T, transparent

Tableau des objectifs à évaluer

Annexe 3

		COMPÉTENCES		
		I. Connaître 20% ↓	II. Comprendre 40% ↓	III. Évaluer 40% ↓
CONTENUS	A. Termes, concepts: trust, taylorisme, standardisation, prohibition, isolationnisme, big boom 50% →	A. I. Écrire correctement les termes des définitions	A. II. Reconnaître les définitions dans un OCM ou une liste à appairer	A. III. Estimer l'importance du taylorisme à partir d'une situation concrète inconnue
	B. Causes du boom économique des années 1920 aux USA 20% →		B. II. Repérer les causes du boom à partir d'un texte inconnu	
	C. Bilan des années 1920 aux USA 30% →	C. I. Citer deux éléments positifs et deux négatifs du bilan des années 1920 aux USA		C. III. Justifier les choix

Objectifs à évaluer

Un «objectif» se place ainsi à l'intersection d'un contenu à enseigner et d'une compétence à exercer sur ce contenu (Annexe 3).

La place relative accordée dans l'enseignement à chacun des objectifs se retrouve dans l'évaluation (Annexe 4). Le rapport entre ce qui est «enseigné» (présent, exercé...) par le maître et ce qui a été «appris» (connu, maîtrisé...) par les élèves peut donc être mesuré selon des critères fixés: les conditions d'une évaluation critériée sont remplies. L'analyse qu'on peut en tirer (Annexe 5) aide à déterminer les remédiations nécessaires pour chaque élève ou pour l'ensemble de la classe, par objectif.

C'est bien ce qui a été enseigné qui est évalué, et c'est ce qui est «appris» qui est mesuré, en vue d'une remédiation éventuelle.

Test d'évaluation

Annexe 4

HISTOIRE 3, 7.1. «The Big Booms», pp. 133-134

Objectifs à évaluer	Points	Items	
		Formes	Questions (modalités; critères)
A. I.	4	1. QP/RC	Écrivez correctement les termes «trust», «taylorisme», «prohibition», «immigration» (consigne orale; 4 x 1 pt).
II.	8	2. QSA	en les plaçant au regard des définitions qui conviennent (liste de 8 définitions, dont les 4 bonnes, fournies; 4 x 2 pts).
III.	8	3. QP/RD	Observez cette chaîne de montage chez Ford (vue partielle, 1913) et justifiez l'avantage économique qui vous paraît décisif dans ce mode de fabrication (5-10 mots pour citer l'avantage, 25-30 mots pour le justifier; 2 pts pour l'avantage cité, 6 pts pour la justification).
B. II.	8	4. QP/RD	Sélectionnez dans ce texte 2 causes du Big Boom américain des années 1920 (soulignez directement dans le texte; 2 x 4 pts).
C. I.	4	5. QP/RC	Citez deux points positifs du bilan des années 1920 aux USA (2 x 5-10 mots; 2 x 2 pts).
III.	8	6. QP/RD	Dites pourquoi vous estimez que les points que vous mentionnez sont positifs (2 x 25-30 mots; 2 x 4 pts).
	40		

Formes des questions (Principales formes utilisées):

- QP / RC / RD: Question de Production / à Réponse(s) Convergente(s) / à Réponse(s) Divergente(s)
- QS / CM / A / V-F: Question de Sélection / à Choix Multiple / à Appariement / Vrai-Faux

Calcul de la note
(La note «0» n'existe pas!)

$$\text{Note} = \frac{\text{points obtenus}}{40} * 5 + 1$$

- Durée du test: environ 30 minutes. En principe, chaque élève peut terminer à son rythme (la vitesse d'exécution, qui est parfois utilisée comme une norme sélective, n'est pas un critère d'évaluation).
- Les modalités relatives aux formes de présentation de l'examen (lisibilité...) aux exigences de rédaction ou d'orthographe d'usage (hormis le vocabulaire spécifique à l'histoire) n'ont pas été incorporées aux critères.
- En évaluation formative, la note n'a pas de sens et n'est donc pas calculée: chaque élève est informé des items réussis et des items non-réussis pour remédiation(s). En évaluation sommative, la note est calculée et communiquée avec les corrections éventuelles à effectuer.

Pourtant, en dépit des caractères innovants des moyens qu'elles sollicitent, les pratiques peinent à s'émanciper des habitus de restitution, du moins si l'on s'en tient au marqueur significatif de l'évaluation scolaire (ici dans un examen, une "inter", des années 2000)...

Histoire

Matière de l'examen : *Les Grecs* (manuel pp. 134-161)

8. La première colonie grecque, , en face de Cumes, en Italie, a été fondée en avant J.-C. par les gens de Chalcis, en Eubée.

Extrait d'un examen d'histoire (1997), 7^e degré, manuel *Histoire 1*, Fribourg Fragnière 1992 (1990).

4 Les Etats d'un Etat fantôme

1100 à 800 environ avant J.-C. : trois « siècles obscurs » où la Grèce vit dans ses nombreux petits royaumes et ses quelques cités. Vers la fin du IX^e siècle avant J.-C., le monde grec se donne une nouvelle organisation avec les cités-Etats (en grec : *polis*). Située non loin de la mer et assise sur une colline, chaque cité répond à un portrait semblable : une première enceinte protège les maisons d'habitation ; une seconde, à l'intérieur de la première, cerne le point le plus haut, l'acropole, où sont construits les édifices publics et religieux. Sur les collines et dans les petites plaines environnantes, l'agriculture et l'élevage fournissent le nécessaire à la vie quotidienne : grain, huile, vin, fruits, viande, miel... Sur les bords échancrés de la mer, partout s'abritent les bateaux destinés à la pêche, au commerce, à la piraterie et à la guerre.

Dès le VIII^e siècle avant J.-C. et jusqu'au milieu du V^e, un grand mouvement de colonisation va faire se multiplier les cités sur les côtes du nord de la Méditerranée et sur les rives de la mer Noire. En effet, les paysans grecs, démunis de terres personnelles à cultiver - les cités-Etats, les nobles et les riches se sont approprié les meilleures d'entre elles - se mettent à réclamer des champs ; cela provoque des troubles dans les cités et même des guerres civiles, qui vont alors favoriser l'émigration de ces mécontents. D'autre part, le recul de la puissance maritime des Phéniciens à cette époque favorise inmanquablement les progrès de la navigation grecque. Le principe de colonisation est simple : une cité-mère, la métropole, désigne un chef des migrants digne d'être le fondateur d'une nouvelle ville, la cité-fille. La première colonie grecque, Pithékousai, en face de Cumes, en Italie, a été fondée en 775 avant J.-C. par les gens de Chalcis, en Eubée.

Ainsi, entre 775 et 450 avant J.-C. environ, le monde grec que les historiens appelleront « archaïque », comptera des centaines de cités, d'ailleurs souvent rivales, de l'Espagne aux confins de la mer Noire. Les cités grecques d'Italie du Sud et de Sicile sont tellement nombreuses qu'elles constitueront la « Grande Grèce ».

Rapidement d'intenses échanges commerciaux s'établissent entre métropoles, productrices d'objets manufacturés, et colonies, fournisseuses de matières premières et de produits indigènes. Le commerce est si développé qu'il nécessite l'invention de la pièce de monnaie vers 690 avant J.-C. en Asie Mineure : son usage se répandra vite à tout le monde grec. La richesse de Crésus, roi de Lydie au VI^e siècle avant J.-C., est légendaire.

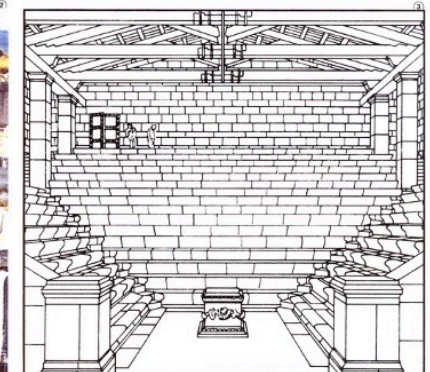
Au début de cette période, chacune de ces cités est indépendante et est gouvernée par un roi dont le pouvoir est héréditaire : c'est la monarchie. Puis, en maints endroits, ce sont les riches propriétaires terriens, les nobles ou aristocrates qui se mettent à exercer le pouvoir ensemble, mais aussi de façon héréditaire : l'aristocratie remplace alors la monarchie. Leur style de vie est celui de privilégiés : jeux, courses de chars, chasse, loisirs. Aux VII^e et VI^e siècles, des usurpateurs, les tyrans, issus de la noblesse, établissent leur pouvoir personnel non héréditaire en s'appuyant sur le mécontentement du peuple : c'est le régime de la tyrannie. Cette évolution se termine par la démocratie, c'est-à-dire le gouvernement par les citoyens, comme à Athènes au V^e siècle, puis dans d'autres villes. Mais la démocratie n'est possible que par l'existence de l'esclavage qui permet aux citoyens libres de participer aux assemblées politiques, de siéger aux tribunaux, d'entrer dans les fonctions publiques, de faire la guerre et de posséder la terre.

L'histoire des cités grecques, du IX^e au IV^e siècle avant J.-C., est celle d'une lutte presque continue pour la domination individuelle mais qui n'aboutira qu'à l'affaiblissement du monde grec. Lutte de cités-Etats à l'intérieur d'un pays qui n'est qu'un Etat fantôme puisqu'il n'a jamais pu et su réaliser à cette époque son unité politique. Par contre, les Grecs forment alors un ensemble cohérent uni par une langue, une religion et des mœurs semblables. Voilà ce qu'est le peuple grec. D'ailleurs les Grecs qualifient de « barbares » tous ceux qui n'appartiennent pas à cet ensemble.



La réponse à la question 8. (comme les 19 autres) doit avoir été mémorisée à partir du manuel : "Pithékousai, en - 775 av. J.-C." ... pour 1 pt !

- ① Des centaines de cités comme celle-ci, qui se perchent et se protègent. Assos en Asie Mineure.
- ② La salle de l'assemblée du peuple dans la colonie grecque
- ③ de Priène, en Asie Mineure, peut contenir jusqu'à 700 personnes. L'autel, au centre de l'image, est destiné aux offrandes votives. Etat actuel et reconstitution.

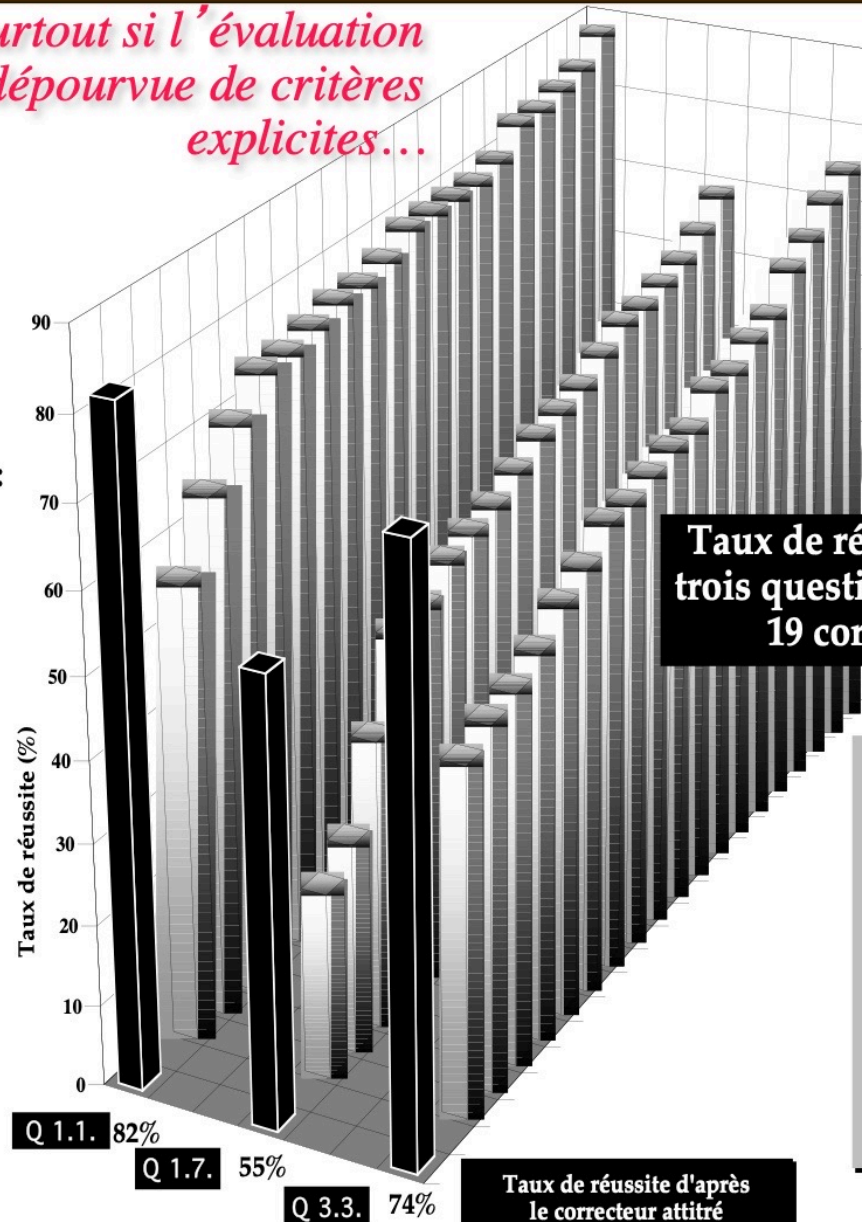


... en particulier avec ses séries de questions classiques induisant des opérations intellectuelles de basse tension taxonomique et dont la correction prête le flanc aux biais que la recherche docimologique ne cesse de dénoncer.

L'examen, palimpseste des habitus scolaires

Trois questions classiques, 7e degré (secondaire I, 1998): mesure aléatoire de performances centrées sur la restitution de mémoire

... surtout si l'évaluation est dépourvue de critères explicites...



Q 1.1. «Expliquez le phénomène de la crue du Nil (date, résultats)»
Réponse type attendue (2 pts): «Le 15 juin, le Nil monte et dépose du limon qui fertilise le sol»

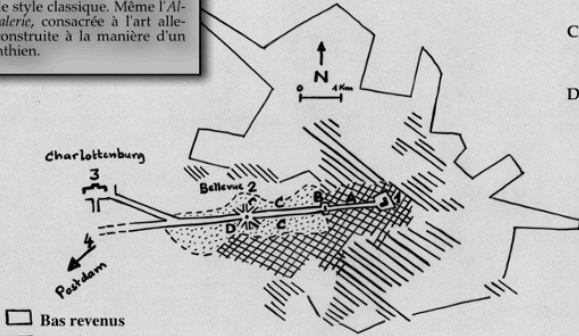
Taux de réussite de la classe sur trois questions classiques d'après 19 correcteurs externes

Q 3.3. «Racontez rapidement comment se passait une momification et pourquoi les Égyptiens la jugeaient indispensables»
Réponse type attendue (2 pts): «Ils entouraient le corps de bandes-lettes après l'avoir vidé et salé. Elle était indispensable pour passer dans l'Au-delà avec le corps entier»

Q 1.7. «A quelle période cultivait on le sol et à quelle période faisait-on des récoltes?»
Réponse type attendue (2pts): «On cultive en novembre, on récolte en mars»

À côté du château primitif des Hohenzollern (1), un ensemble de musées rassemble les immenses collections royales sur l'Antiquité : *Bodemuseum* (coupole imitée du Panthéon de Rome), *Pergamonmuseum* (avec la reconstitution grandeur nature de monuments antiques à partir d'éléments archéologiques originaux), *Altes Museum*, *Neues Museum*, tous de style classique. Même l'*Alte Nationalgalerie*, consacrée à l'art allemand, est construite à la manière d'un temple corinthien.

- 1-4 Châteaux royaux. Les résidences royales de Potsdam (4.) sont à 30 km au sud-ouest du château primitif des Hohenzollern (1.)
- A *Unter den Linden*. L'avenue part du château primitif des Hohenzollern, la famille régnante, en direction de l'ouest. Elle est bordée des attributs du pouvoir monarchique: cathédrale (*Dom*), arsenal, garde, opéra, théâtre, université, musées, palais aristocratiques, statues des grands rois...
- B *Porte de Brandebourg* (arc de triomphe)
- C *Tiergarten*. Anciennes chasses royales aménagées en jardins classiques et parc zoologique
- D *Sieghsäule* (colonne de la Victoire). À l'origine, sur la place du château royal (1), cette colonne triomphale célébrait les victoires prussiennes dans les guerres d'unité nationale. Elle fut déplacée par Hitler au centre de la place de la *Grosser Stern* (Grande Étoile), entourée des statues des Grands Allemands (Bismarck...)



□ Bas revenus
 ▨ Revenus moyens
 ▩ Hauts revenus
 QUARTIERS

Documentation

2. Peut-on considérer une ville comme un plan d'études ?

Interprétez le plan de cette ville (documentation) **en le comparant** à un modèle révélateur des relations entre urbanisme, sociologie et pédagogie. Prenez les aspects

- de l'urbanisme **monumental**,
- de l'habitat des **classes sociales**. En comparant ce plan avec son modèle,
- montrez les **incidences** que les deux aspects 1. et 2. peuvent avoir **sur l'éducation**,
- avant de **conclure** en répondant à la question.

Critères	Aspects (pris en compte pour l'évaluation des critères)	Barème
0. Définition	. Une définition correcte de "plan d'études" est donnée :	/1
Analogies avec un modèle :	. Une comparaison (similitudes / différences) avec une cité archétypique de la problématique est tirée :	/1
1. relativement à la monumentalité,	. Les analogies 1. et 2. sont circonscrites / pertinentes :	/4/4
2.. à l'habitat		
3.1. Incidences éducatives d'un tel urbanisme en référence au modèle	La question est traitée de façon circonstanciée : . elle contient des éléments liés aux aspects pédagogiques de ce type d'urbanisme :	/4
3.2. Comparaison entre les deux cités	. des similitudes ou / et des différences entre le cas présenté ici et le modèle sont données, expliquées :	/4
3.3. Conclusion	. une réponse personnelle est apportée à la question posée :	/2
4. ASPECTS FORMELS		
4.1. Références	. Présence en tout d'au moins 5 références ; signalées de A. à E. ; mentionnées ainsi : AUTEUR, Titre, année ; en liens directs avec un argument, une explication :	/5
4.2. Articulation du travail	. L'articulation du travail est visible (numérotation) :	/1
4.2.1./2./3.	. les parties sont articulées par des liens explicites : . les aspects formels liés à 4.1. sont présents :	/1 /1

Brouillon recopié sur la feuille de réponse (condition de correction) Total : /28

La problématique est traitée à l'aide des ressources du cours

Alors qu'ici, dans le cas d'un examen passé en référence à des ressources, en fonction d'une évaluation critériée ("à l'aide de la documentation, traitez la problématique..."), que la question soit du type production ou sélection...

54

1. Associer à deux des grands systèmes familiaux européens traditionnels (A. et B.) leurs composantes anthropologiques (a. - g.)

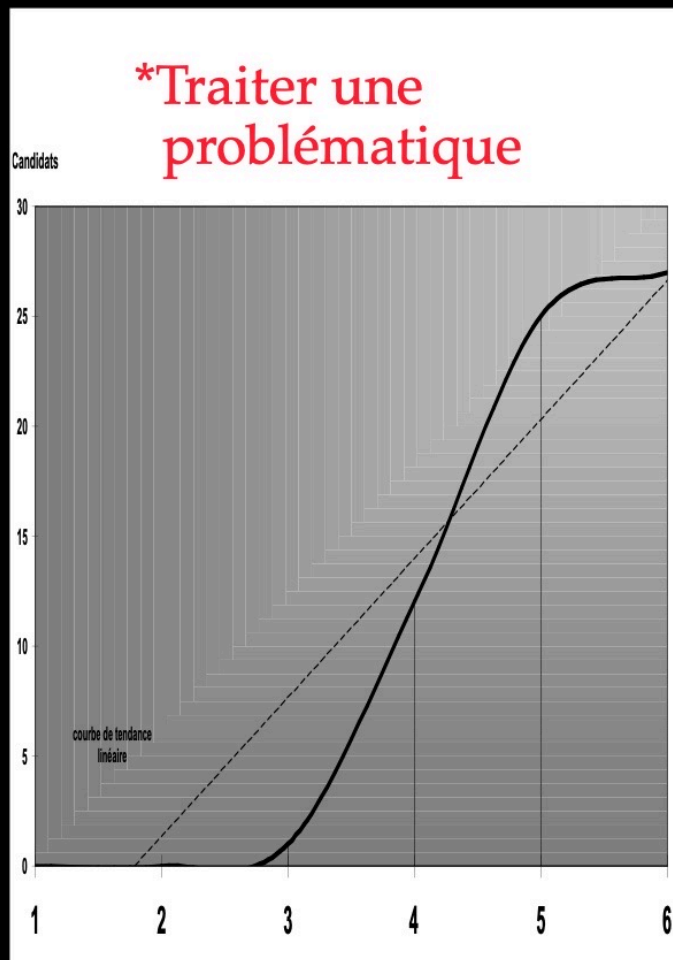
Consigne: remplissez les cases vides avec les données fournies au-dessus du tableau à double entrée : une seule donnée par case, à transcrire en l'écrivant entièrement

	1. protestante	1. Haine du livre et inclination pour l'image	1. Prédétermination	1. Tout ou presque (la terre / la maison) à l'aîné	1. Père autoritaire	1. Pratiquement achevée à la fin du XVIIe siècle	Commencez par associer ces deux régions aux critères A. et B.
	2. catholique	2. Adoration pour images et textes	2. Panthéisme	2. A chaque enfant exactement la même part	2. Père libéral	2. Encore inférieure à 60% à la fin du XXe s.	
	3. orthodoxe	3. Ni image, ni texte en considération	3. Athéisme	3. Tout est légué à l'Etat ou à l'Eglise	3. Matriarcat	3. Achevée avant la Réforme, au début du XVIe siècle	
	4. musulmane	4. Vénération pour le texte, refus des images	4. Libre arbitre	4. L'héritage est confié en gestion commune à la descendance	4. Conseil de famille	4. Démarre au XVIIIe, achevée fin XIXe	
2 critères							
A. Famille souche complète							
B. Famille nucléaire égalitaire							
7 aspects	a. Religion	b. Rapports au texte et à l'image	c. Système de pensée religieuse	d. Système d'héritage	e. Autorité familiale	f. Alphabétisation de masse	g. Région (pays)

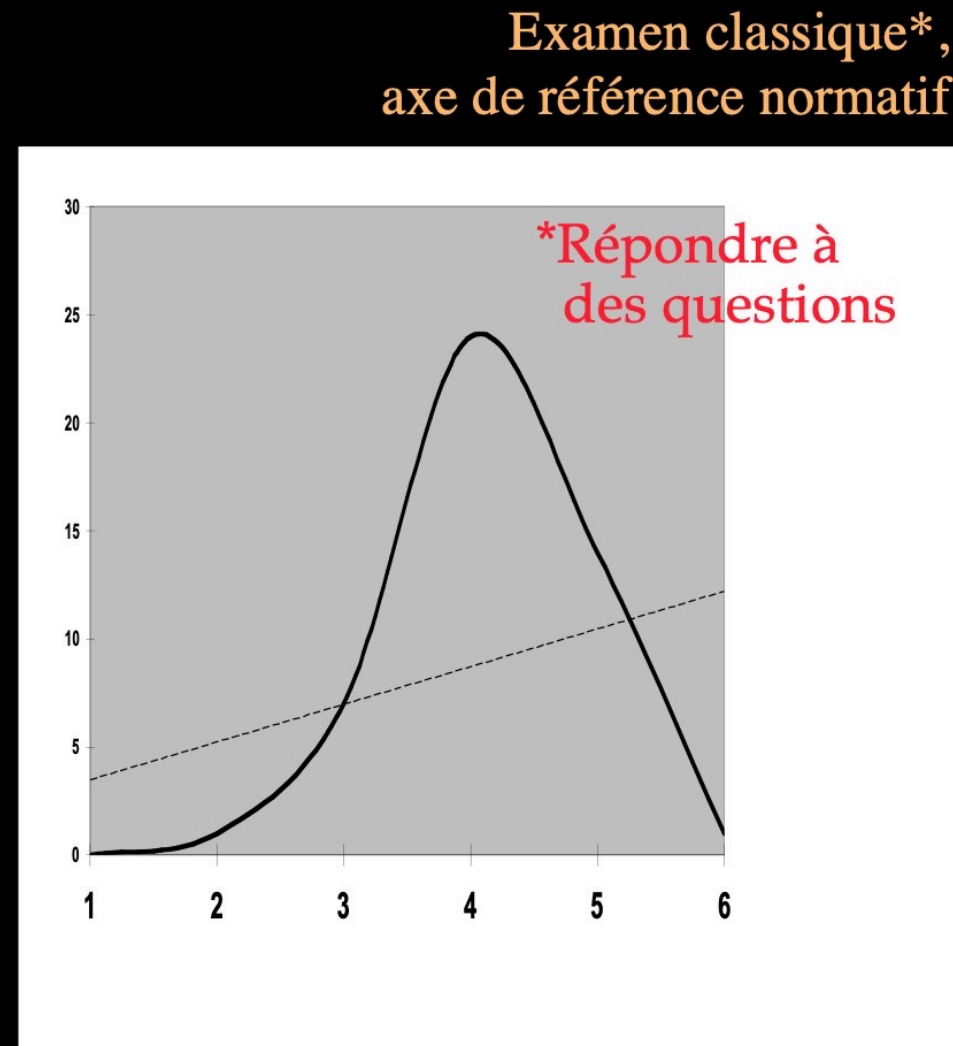
Barème : 6 / 7 aspects correctement associés aux critères = 10 / 12 pts .. / 12

... le résultat de la classe peut satisfaire aux attentes d'une pédagogie de "maîtrise", avec un seuil de réussite dépassant les limites de la "suffisance" !

Résultats d'évaluation en histoire selon deux types de moyens :
savoirs fonctionnels (ressources) / savoirs rationnels (manuel)



Examen ouvert*, axe de référence critérié (2002)



Premier constat : les moyens les plus “avancés” ne font guère de concession à la recherche docimologique.

Pour le reste, on peut sans doute établir une distinction entre ressources traditionnelles (rationnelles) et ressources nouvelles (fonctionnelles). Ainsi :

- **Manuel:** «Ouvrage (didactique) présentant les notions essentielles d’une science et spécialement les connaissances exigées par les programmes» (pR)
- **Science:** «Quête du réel, au-delà des apparences qu’il induit»
- **Programme:** «Valeurs d’un imaginaire social, à inculquer»

Manuel historien

Manuel d’histoire(s)

	Permettant à l’élève de traiter les concepts de la <u>science</u> humaine histoire	Présentant les points d’un <u>programme</u> d’histoire afin que l’élève les sache
Finalité de l’histoire	cyclique, spiralaire... (ruptures, continuités, rémanences...)	nationale, téléologique... (passéisme, mythes...)
Approche	dia et synchronique (thématique-problématique)	diachronique (linéaire)
Périodisation	pluristructurale (socio-technique, mentale...)	occidentocentrique (les «cinq grandes vieilles»)
Situation	champ global (anthropologique)	espace-temps événementiel (politico-militaire)

En Belgique, au Québec... les années 2000 s'ouvrent sur la production de ressources pour un enseignement de l'histoire curriculaire, fondé sur le développement de compétences

Un programme belge construit à partir de la recherche en sciences de l'éducation et conçu pour viser l'apprentissage de compétences

- C1** Énoncer un ensemble organisé de questions de recherches pertinentes et originales
- En fonction d'un objet de recherche lié à un *moment-clé*.
 - Sur base de l'analyse d'un ensemble de documents
 - d'un genre déjà rencontré,
 - suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche,
 - comportant des paradoxes, des contradictions, des divergences entre eux et/ou avec des informations apprises.
 - En mobilisant un concept qui soit
 - un réel outil de compréhension de l'objet de recherche,
 - un réel outil d'investigation de la documentation.
 - *Au troisième degré* : + proposer une liste justifiée de quelques références bibliographiques.

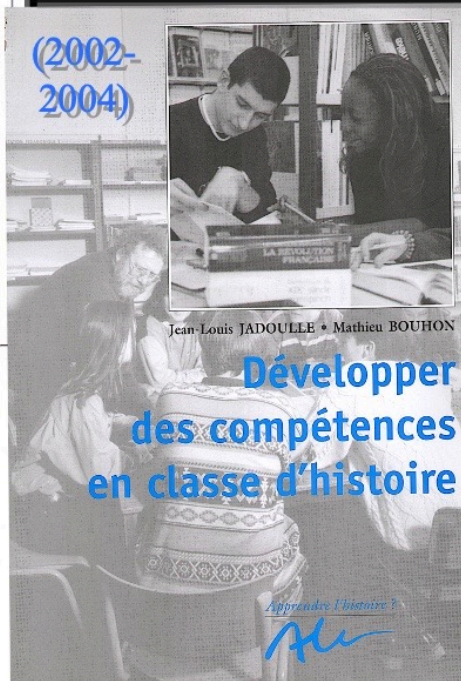
- C3** Répondre à une question de recherche sous forme d'un texte de synthèse
- En fonction d'une question de recherche liée à un *moment-clé*.
 - Sur base d'un ensemble de documents
 - d'un genre déjà rencontré,
 - suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche,
 - comprenant des informations pouvant être mises en relation entre elles et/ou avec des connaissances apprises.
 - En mobilisant un concept qui soit
 - un réel outil de compréhension de l'objet de recherche,
 - un réel outil d'investigation de la documentation.

- C2** Identifier les documents pertinents et, pour une *trace du passé* au moins, énoncer les raisons de s'y fier ou de s'en méfier
- En fonction d'un objet de recherche lié à un *moment-clé*.
 - Sur base d'un ensemble de documents
 - d'un genre déjà rencontré,
 - pertinents et non pertinents par rapport à l'objet de recherche,
 - posant des problèmes de critique.
 - Sur base d'informations relatives au contexte de production des documents.

- C4** Communiquer des savoirs préalablement appris sous forme d'une ligne du temps, d'un schéma, d'un tableau, d'un plan, d'un « poster »
- Des savoirs préalablement appris et en rapport avec un *moment-clé*,
 - Du matériel (documents...) pour fabriquer le vecteur de communication,
 - Une situation de communication étant déterminée.

Les contenus ne constituent plus l'armature linéaire d'un programme, mais des ressources sur lesquelles les élèves développent leurs capacités réflexives.

Désormais, les compétences sont évaluées de façon critériée et formative, pour des élèves partenaires de la progression de leur formation en sciences humaines.



Jean-Louis JADOLLE • Mathieu BOUHON

Développer des compétences en classe d'histoire

Apprendre l'histoire ?

AH

Fig. 1. – Énoncé abrégé des compétences en histoire. D'après FESeC, *Histoire-Formation historique*, Bruxelles, 2000.

Collection «Apprendre l'histoire» (JADOLLE Jean-Louis; BOUHON Mathieu; NYS Agathe; DAMBROISE Catherine, dir.), Louvain UCL.
 . *Évaluer des compétences en classes d'histoire*. «Elaborer une problématique» et «Communiquer». *Pistes et matériaux pour apprendre l'histoire du Moyen Age au XIXe siècle*, 2002
 . *Développer des compétences en classe d'histoire*, 2003
 . *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, 2004


LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE « SE POSER DES QUESTIONS »

Tableau 2 : Grille générale d'évaluation de la compétence « Se poser des questions »

Critères	Éléments à observer
CRITÈRES MINIMAUX	
Pertinence des questions	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque question est-elle en lien avec les trois dimensions du thème de recherche ? <ul style="list-style-type: none"> · espace · époque · concept • Chaque question s'appuie-t-elle sur une interprétation correcte des documents ? • Chaque question est-elle une vraie question de recherche ? La réponse à la question ne se trouve-t-elle pas dans les documents ou dans le cours ? • Chaque question est-elle différente des autres ?
Exploitation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève a-t-il mobilisé les principales caractéristiques du concept susceptibles d'être exploitées pour formuler ses questions ? • L'élève a-t-il exploité des savoirs pertinents du cours pour formuler ses questions ? • L'élève a-t-il exploité d'autres savoirs pertinents ?
Prise en compte des documents	<ul style="list-style-type: none"> • Les questions se fondent-elles sur les documents ?
CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT	
Précision des questions	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève a-t-il explicitement mentionné dans la formulation de chaque question : <ul style="list-style-type: none"> · le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ? · les composantes de la situation historique sur laquelle la question s'appuie ? · la chronologie, les faits, les lieux, les institutions, les personnes
Organisation des questions	<ul style="list-style-type: none"> • Les diverses parties qui composent la question sont-elles cohérentes ? Certaines sous-questions ne devraient-elles pas être rapprochées d'autres questions ?
Correction du langage	<ul style="list-style-type: none"> • La question est-elle formulée dans un français correct ? A-t-elle du sens pour tout lecteur ?
Confrontation des documents	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève confronte-t-il les documents entre eux pour rechercher des informations qui posent question ?

Compétence 2 et ses composantes**Établir les faits des réalités sociales**

Se documenter sur les faits • Sélectionner des documents pertinents • Délimiter le cadre spatio-temporel • Dégager les circonstances et les actions • Identifier des acteurs et des témoins et leurs intérêts • Examiner différents points de vue



Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique

Expliquer les réalités sociales

Rechercher des facteurs explicatifs • Établir des liens entre ces facteurs • Déterminer des conséquences dans la durée

Relativiser son interprétation des réalités sociales

Relever des similitudes et des différences entre des sociétés selon l'angle d'entrée privilégié • Rechercher des facteurs explicatifs des similitudes et des différences

Tenir compte de ses représentations • Tenir compte du cadre de référence des auteurs

Porter un regard critique sur sa démarche cognitive

Identifier ses acquis • Reconnaître ses forces • Évaluer l'efficacité de stratégies utilisées • Relever des difficultés rencontrées • Déterminer des moyens d'améliorer sa démarche

Critères d'évaluation

- Mobilisation des savoirs historiques
- Articulation cohérente des savoirs historiques
- Rigueur du raisonnement historique
- Distance critique
- Analyse critique de la démarche cognitive

Attentes de fin de cycle

Sur le plan de la mobilisation de ses savoirs historiques, l'élève :

- montre de la rigueur dans l'établissement des faits;
- utilise des concepts.

Sur le plan de l'articulation cohérente de ses savoirs historiques, l'élève :

- met les concepts en relation;
- met les faits en relation;
- met les concepts et les faits en relation.

Sur le plan de la rigueur du raisonnement historique, l'élève :

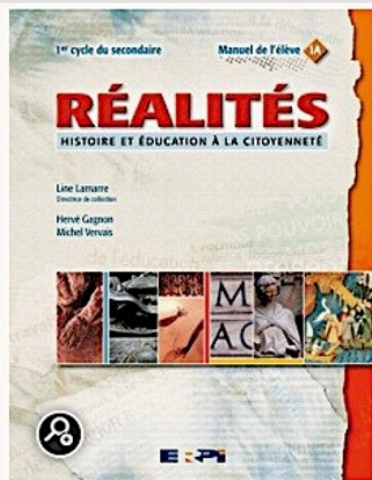
- tient compte de son questionnement;
- appuie son analyse sur diverses sources;
- argumente à partir de faits;
- conclut de façon cohérente.

Sur le plan de la distance critique, l'élève :

- tient compte des similitudes ou des différences entre des sociétés;
- tient compte de son propre cadre de référence;
- tient compte du cadre de référence des auteurs.

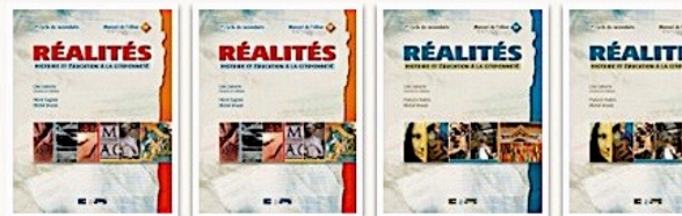
Sur le plan de l'analyse critique de sa démarche cognitive, l'élève :

- fait ressortir des apprentissages réalisés;
- fait ressortir des stratégies et des moyens utilisés;
- indique des possibilités de réinvestissement.



RÉALITÉS

DISCIPLINE: Univers social
NIVEAU QUÉBEC: 1^{er} secondaire, 2^e secondaire
SOUS LA DIRECTION DE: Line Lamarre
AUTEURS: Hervé Gagnon, Michel Vervais
APPROUVÉ: Québec



DESCRIPTION

AUTEURS

TOUS LES INGRÉDIENTS POUR UNE CLASSE D'HISTOIRE DYNAMIQUE ET P

Abordez toutes les réalités sociales, tous les concepts centraux et p que tous les repères culturels contenus dans le programme d'histoir citoyenneté en 1re et en 2e secondaire avec la collection *Réalités*. C de base amène les élèves à mieux comprendre les diverses réalités lumière du passé et les incite à s'interroger à leur sujet. Montrez-leur humaines sur le cours de l'histoire et préparez-les à participer de faç en société.

Des notions accessibles et des activités pour les consolider

Conçus comme des ouvrages de référence, les manuels *Réalités* pré correspondant à chacune des réalités sociales du programme de ma accessible. Alliant contenu historique et réalités d'aujourd'hui, ils con rubriques qui piquent la curiosité et des activités qui développent les élèves. Une carte du monde et une ligne du temps plastifiées sont o leur achat. Des cahiers d'activités peuvent également être utilisés po notions présentées dans les manuels.

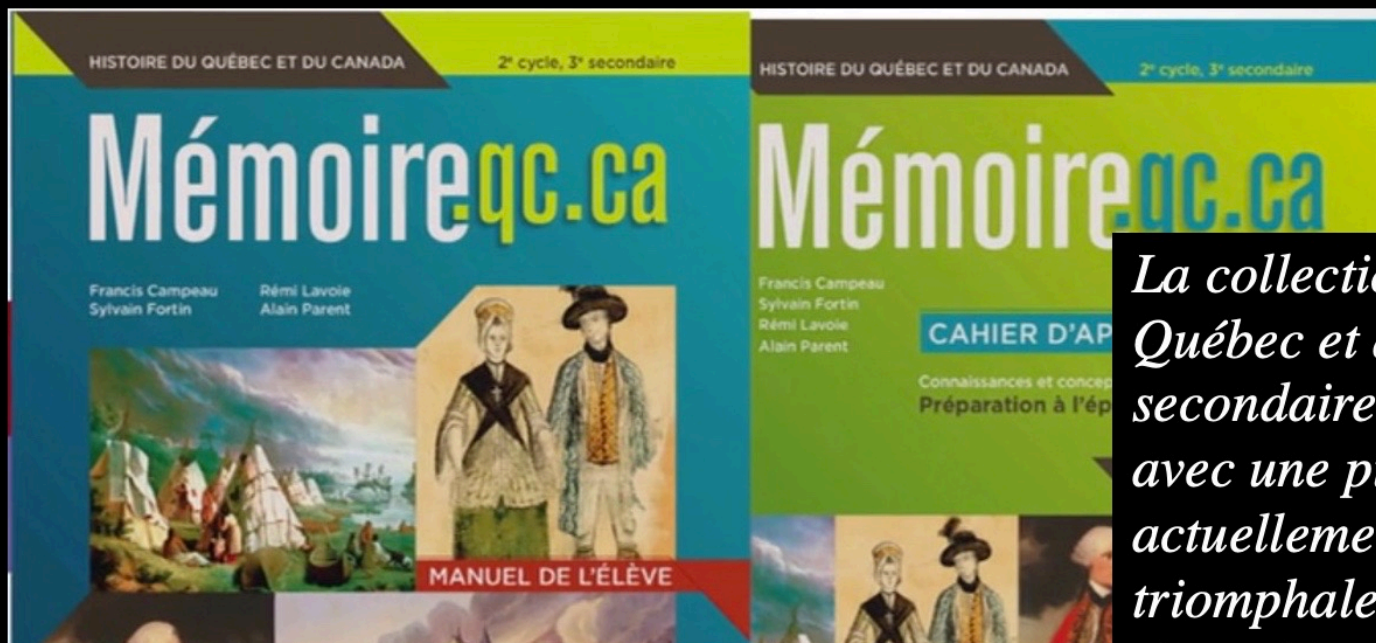
3 situations d'apprentissage pour chaque dossier

Pour chaque dossier des manuels, les guides d'enseignement *Réalités* proposent 3 situations d'apprentissage, accompagnées des documents reproductibles et des transparents nécessaires à leur réalisation. Des pistes d'évaluation sont aussi intégrées. On y trouve de nombreuses ressources supplémentaires, comme des compléments d'information, le corrigé des activités, des liens interdisciplinaires ou des idées de projets.

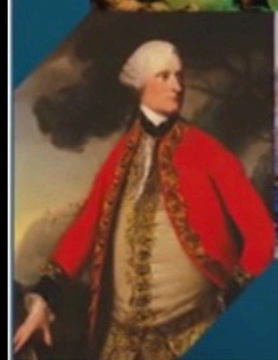
Amenez vos élèves à comprendre le présent à la lumière du passé!

Au Québec toujours, la collection récente "Réalités" - Histoire et éducation à la citoyenneté propose des « situations d'apprentissage, des pistes d'évaluation, des ressources, des corrigés des activités, des liens interdisciplinaires, des idées de projets... »

Mais les élèves sont-ils réellement placés en situation de s'interroger, à partir de ressources ouvertes, de manière à pouvoir rédiger un rapport d'enquête dans le cadre d'une problématique qu'ils apprendraient à poser et à traiter...



La collection d' "histoire du Québec et du Canada" pour le secondaire "Mémoire.qc.ca", avec une pub présente sur le NET actuellement, annonce triomphalement l'enseignement d'une histoire intéressante et interactive (manuel, cahier d'apprentissage, logiciel interactif)



... en réalité, pour des apprentissages essentiellement centrés sur la restitution de connaissance et la vérification de la compréhension de notions... guère au-delà semble-t-il, et dans le cadre de tests de contrôle, d'avantage que dans la perspective d'une évaluation certificative, a fortiori formative.

Mémoire.qc.ca, 3^e secondaire • Chapitre 3 – Dossier 3
Activité interactive 13 : L'Acte de Québec (1774) et la révolution américaine (1775-1783)

Question 1 - 1^{er} essai

Glissez chaque événement à côté de la date correspondante.

1773 Boston Tea Party 1776 Déclaration d'Indépendance des Treize colonies

RÉGIME BRITANNIQUE

1770 1780 1790 1791

1774 Acte de Québec 1783 Traité de Paris

Index

Points accumulés
0/9

Soumettre

Question 4 - 1^{er} essai

Consultez les textes et le document qui portent sur l'Acte de Québec à la page 25 du manuel. Pour chaque énoncé suivant, **cochez** s'il s'agit d'un élément de changement ou de continuité par rapport à la Proclamation royale.

Continuité

Changement

a) Le gouverneur est assisté d'un Conseil.

b) Les Canadiens peuvent siéger au Conseil sans avoir à renier la foi catholique.

c) Les lois criminelles anglaises sont en vigueur.

d) L'exercice de la religion catholique est officiellement permis.

Résultats

Histoire

[Retour au menu principal](#)

Lundi AM - 01

Activité interactive 12 : L'organisation de la province de Québec

10 élèves - Moyenne 90%

Cliquer sur le nom d'un élève pour voir les résultats obtenus à l'activité interactive sélectionnée.

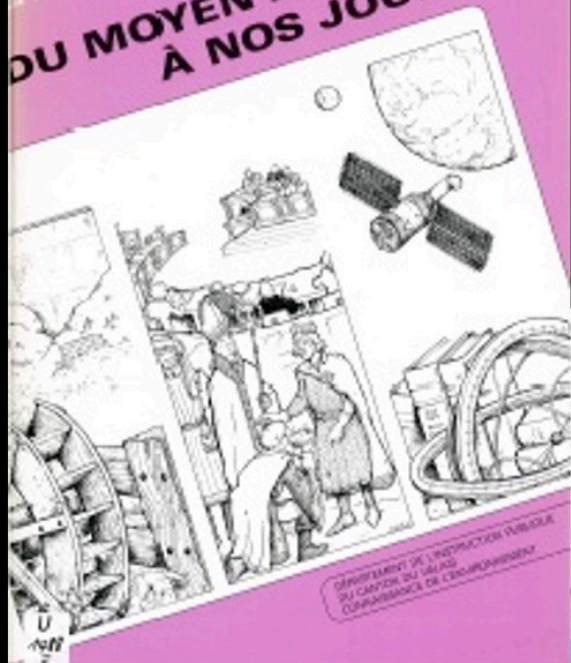
Liste des élèves	Résultats (points)	Résultats (%)
▸ B, Olivier	9/10	90
▸ B, Simone	10/10	100
▸ D, Marco	7/10	70
▸ H, Gabriel	7/10	70
▸ J, Marc-André	9/10	90
▸ L, Christian	10/10	100
▸ M, Caroline	9/10	90
▸ M, Justin	8/10	80
▸ N, Martine	8/10	80
▸ P, Alexandra	8/10	80
Total	9/10	90

[← Vue précédente](#)

Téléchargement
Excel

la vie de nos ancêtres

DU MOYEN ÂGE À NOS JOURS



Ici, une frise en longue durée introduit aux dimensions de la World history...

L'ÉNERGIE, L'ARTISANAT, L'INDUSTRIE:

1. PALÉOLITHIQUE



La pierre est une matière dure et résistante, abondante dans l'environnement. Elle est utilisée pour fabriquer des outils, des armes, des bijoux, etc. Elle est utilisée pour fabriquer des outils, des armes, des bijoux, etc. Elle est utilisée pour fabriquer des outils, des armes, des bijoux, etc.

Méthode de feu

2. MÉTALLURIE



Méthode de travail

3. ÂGE DES MÉTAUX



Le fer est un métal dur et résistant, abondant dans la nature. Il est utilisé pour fabriquer des outils, des armes, des bijoux, etc. Il est utilisé pour fabriquer des outils, des armes, des bijoux, etc.

Travail de forgeron

4. ÉPOQUE MODERNE



Travail de forgeron

Méthode de travail

ÉVOLUTION À TRAVERS LES ÂGES

5. MOYEN ÂGE

Le Moyen Âge est une période de l'histoire de l'Europe, allant du début du Ve siècle à la fin du XVe siècle. C'est une période de transition entre l'Antiquité et la Renaissance. C'est une période de transition entre l'Antiquité et la Renaissance.



Méthode de travail

6. TEMPS MODERNES

Le Temps Modernes est une période de l'histoire de l'Europe, allant du début du XVIe siècle à la fin du XVIIIe siècle. C'est une période de transition entre le Moyen Âge et l'Époque Contemporaine. C'est une période de transition entre le Moyen Âge et l'Époque Contemporaine.



Travail de forgeron

7. ÉPOQUE CONTEMPORAINE

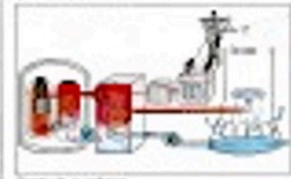
L'Époque Contemporaine est une période de l'histoire de l'Europe, allant du début du XIXe siècle à nos jours. C'est une période de transition entre le Temps Modernes et l'Époque Moderne. C'est une période de transition entre le Temps Modernes et l'Époque Moderne.



Travail de forgeron

Méthode de travail

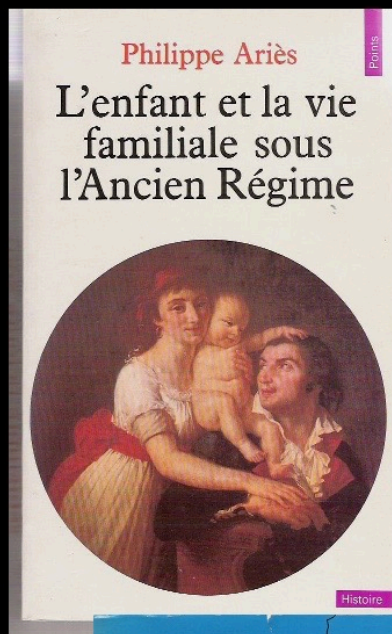
8. ÉPOQUE MODERNE



Travail de forgeron



Méthode de travail



Pour inspirer à ses écoliers une saine émulation, il les distribuera dès le commencement de son année en étapes différentes, les filles comme les garçons, et formera :

- la 1^{re} de ceux et celles qui apprennent à connaître les lettres;
- la 2^e de ceux et celles qui commencent à joindre les lettres, pour en faire des syllabes, qu'on appelle épeler;
- la 3^e de ceux et celles qui apprennent à joindre les syllabes pour en former des mots ou qui commencent à lire par mots;
- la 4^e de ceux et celles qui commencent à lire par phrases;
- la 5^e de ceux et celles qui commencent à observer les ponctuations, les poses et la variété des accents;
- la 6^e enfin de ceux et celles qui écrivent le mieux et liront le plus parfaitement.

Pour leur donner toujours une nouvelle émulation, il distribuera le mercredi et le samedi après l'école du soir les places qu'ils auront méritées par leur diligence, sans partialité, selon le mérite de chacun dans sa classe respective.

20. Extrait du règlement de l'école primaire d'Ardon, 1747



21. Classe au XIX^e siècle (tableau d'Albert Anker)

À 3 o.

Pour imiter dans l'orthographe ceux ou celles qui écrivent le mieux, il leur fera d'abord copier quelques lignes de leur livre leur faisant remarquer toutes les fautes qu'ils auront faites, dans la ponctuation, les lettres et les mots, en leur faisant leur page avec de bons signes, ensuite copier, et quand ils auront fait quelques progrès, il leur dictera lui-même quelques lignes d'un livre qu'ils n'auront pas, et leur en fera la correction comme ils étoit dit au Confrontement leur page avec son livre.

22. Extrait du règlement des écoles primaires d'Ardon, accepté par l'évêque Ambuot

«Dans la Grande Ecole, les livres en usage sont :

- le catéchisme du diocèse;
- un abécédaire spécialement adapté aux principes de lecture française pour des enfants de 5 à 6 ans;
- un syllabaire gradué tiré des maximes de la Sagesse, des Proverbes de Salomon, très recommandé par Rollin à la jeunesse;
- Proverbes et Sentences de morale tirées des St Pères et des grands hommes;
- ensuite viennent les phrases plus longues tirées des Epîtres de St Paul et de St Jacques apôtre, la lecture courante de la Sainte Ecriture, la Grammaire des campagnes, l'Abrégé de l'Histoire Sainte avec l'Abrégé de la Vie de Notre Seigneur Jésus-Christ;
- la Morale de l'enfance;
- Esoppe ou l'ami des enfants;
- Arithmétique adaptée à l'enseignement élémentaire;
- Epitome Historiae Sacrae;
- Rudiments latins;
- Géographie de la Suisse, avec carte;
- Géographie et Histoire du Valais.»

Louis Boncard - L'école primaire valaisanne à la fin du XVIII^e siècle.

23. Livres scolaires au XIX^e siècle

TABLEAU

RÉPÉTITION

m n l l p. fu. vi. sy. ze. hé.

m a l b p m u, m, ly, ba, pl.

LANGON

a àâ i i i

a â i i i

Un chat, 4, 4

a e i o u y é é é

LES VOIES DE TERRE. I.

LES VOIES DE MER. I.

r j ch x j r ch

r j ch x j r ch

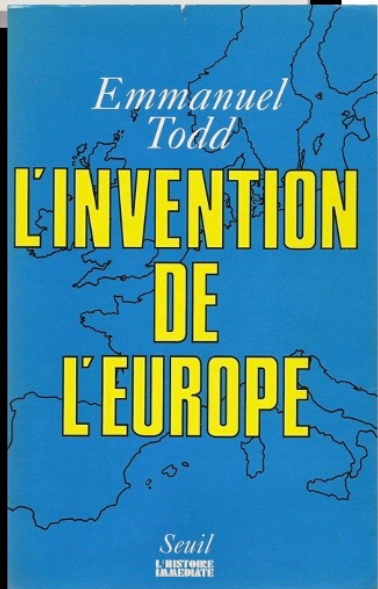
EXERCICE II.

r' ri ra ro x' xa xy

r' ri ra ro x' xa xy

Chiffres, dernière page (couverture).

24. Page d'un abécédaire valaisan, du début du XIX^e siècle



... tandis que les illustrations du passé ne sont pas dotées des informations permettant l'ouverture d'une enquête au cours de laquelle les élèves pourraient réduire les décalages entre leurs propres conceptions et celles des historiens : faute d'un recours à une référence historique, "L'Examen" de Anker – bien plus qu'une simple "classe" – n'est d'aucun secours pour comprendre pourquoi les protestants portent tant d'intérêt à l'alphabétisation... Ce que la lecture d'Ariès ou de Todd aurait pu suggérer...

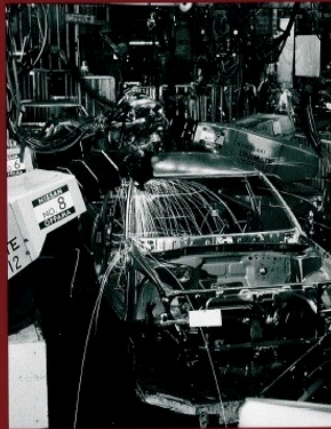
16.
Féminisme
Égalité des sexes

Dès 1965, aux États-Unis, des associations féministes revendiquent l'égalité des salaires entre hommes et femmes, le droit à l'emploi pour les mères de famille, l'abolition de la publicité sexiste, l'accès à une formation scolaire professionnelle complète, etc.

Collection époques

Epoque contemporaine

Le XX^e siècle



Ambassadeur
Chauffeur d'autobus
Commissaire de police

Quelques métiers ouverts aux femmes depuis la dernière guerre mondiale.

126

En 1968, est propice à ces revendications. Au Women men's Lib) américain correspond le Mouvement pour (MLF) en France. Partout dans les pays riches, des leurs droits, au Canada, en Grande-Bretagne, aux d'érale, en Suisse, en Italie, en Australie, en Israël, au on envers les femmes, le sexisme, est aussi combattu s pays d'Amérique du Sud et dans ceux de l'Europe

les railleries de la presse grand public, une presse le mode ou de recettes de cuisine, mais des reportages ici et d'ailleurs, des témoignages, des conseils sur un employeur, des explications sur le fonctionnement te.

de décrétée par l'ONU ouvre la décennie de la Femme. mais l'égalité avec les hommes, elle, n'est de loin pas

ectroménagers et les lessives qui lavent plus blanc grande participation de chacun aux tâches ménagères, etuent encore une double journée, celle, gratuite, des elle du travail rémunéré. Pour un même travail, les re hommes et femmes sont encore importantes. Le alaire égal», objectif de l'Organisation internationale t encore loin d'être respecté aujourd'hui.

amilial, pour jouir d'un logement confortable, pour à chacun ou pour payer les études des enfants, de ent une activité professionnelle. Les emplois féminins ertaines branches: habillement, industrie alimentaire, lerie, restauration, administration, secteur de la santé enfantin et primaire, etc. Ces emplois sont les plus lors de difficultés économiques.

femmes bénéficient d'une formation supérieure, elles ement à des postes de responsabilité. A compétences aus leur préfèrent encore traditionnellement un homme.

Air Canada	12	sur	800
Swissair	1	sur	1200
Air France	36	sur	2534

Données numériques 15 Nombre de femmes pilotes de ligne, en 1988.



«Nous demandons
1. que le jupon soit remplacé par la culotte,
2. que les maris s'occupent de l'intérieur au moins trois fois par semaine,
3. qu'il n'existe entre l'homme et la femme aucune autre distinction que celle qu'il a plu à la nature de leur accorder.»

Doc. 35 Réunion d'un club féminin vers 1848. Détail d'une gravure française.



Doc. 36 Manifestation du MLF à Paris, en 1971.

- 1959 Made in USA, Barbie, poupée mannequin brune ou blonde, 29 cm de plastique, fait rêver les petites filles du monde entier.
- 1961 Naissance de Ken, le boy friend, 1 cm plus grand.
- 1964 Skipper, un autre comparse, voit le jour.
- 1968 C'est au tour de Christie, l'amie noire.
- 1995 Une Barbie Peau-Rouge prend place aux côtés de la Keryane, de la Hollandaise, de la Chinoise, de l'Italienne et de l'Australienne...

Chronologie 6 Une poupée de son temps, et d'une certaine société de consommation: 30 millions d'exemplaires vendus par année dans les années 80. Sa garde-robe suit fidèlement la mode du prêt-à-porter. Jolie, sportive, élégante, dynamique, Barbie, c'est la jeune Américaine qui peut devenir hôtesse de l'air, mannequin, astronaute, etc. Elle incarne un monde de richesse ou de luxe et les loisirs côtoient les actes de la vie de chaque jour, comme la nécessité de faire la vaisselle quotidiennement. En 1965, c'est la mode de la beatmaniana et de la conquête de l'espace. C'est aussi le temps de la première mannequin noire. Les «moon girls» sont en minijupe, avec collants opaques, bottes découvrant les orteils et lunettes de celluloïd. Les matières synthétiques triomphent. La minijupe soulève des protestations. Une année auparavant, une présentatrice de la télévision française a été licenciée pour avoir osé découvrir ses genoux. Mais désormais, la dictature vestimentaire prend fin, la rue fait la loi. Mini, midi, maxi vont coexister.

FEMMES
Les discriminations toujours flagrantes

Doc. 37 Journal de Genève et Gazette de Lausanne du 15.06.1995.

L'égalité entre les sexes: pas réalisée avant mille ans

Le quotidien «Tages-Anzeiger» brosse un panorama pessimiste de la situation actuelle des femmes dans la société.

Doc. 38 Tribune de Genève du 6.01.1994. D'après le quotidien zurichois Tages-Anzeiger.

127

Quant à la collection genevoise pour le primaire, il faudrait disposer des fiches d'activités confiées aux enseignants à l'intention de leurs élèves pour savoir si le discours et les approches de ces moyens rationnels correspondaient véritablement aux niveaux auxquels ils étaient destinés...

De CIRCE à
la COROME
(1970-2000)

CONNAISSANCE DE L'ENVIRONNEMENT

GUIDE POUR L'ENSEIGNEMENT

GÉOGRAPHIE - HISTOIRE - SCIENCES

1P - 2P - 3P



Le dernier quart de siècle de remise en question historiographique et didactique correspond en Suisse romande au démarrage de la réflexion sur l'importance de la mise à disposition des écoles de moyens fonctionnels d'enseignement de l'histoire...

LES CAPACITÉS TRANSVERSALES

utiliser ses 5 sens	Apprendre à tirer des informations de ses propres sensations.	La symbolique de la forêt p. 305 Les châteaux p. 169 Un arbre au cours des saisons p. 107
(se) repérer	Se construire progressivement un réseau de repères dans son espace vécu (ici et ailleurs) et dans l'espace représenté (par des récits, des articles, des films...)	Un arthropode p. 201 Le globe-trotter p. 205 Un espace de loisirs 2 p. 251
rapporter	Expliquer aux autres les résultats de ses observations, de ses expériences et les commenter de manière claire et précise.	La naissance des animaux p. 57 La germination p. 91 L'air 1 p. 259 L'air 2 p. 265 La piste Vita p. 313
(se) représenter	Imaginer des lieux, des paysages, des situations et expliquer comment on se les représente; dire ce que l'on ressent dans un lieu, un paysage, une situation.	La symbolique de la forêt p. 305 Les animaux de compagnie p. 51 Une statue p. 177 L'air p. 191 Les roulettes p. 215 L'air 3 p. 285 Les règles de vie de la classe p. 321
(se) poser des questions	Apprendre à formuler des questions pertinentes à partir d'observations ou à partir de conceptions différentes qui s'expriment dans la classe sur un sujet donné.	Le vivant, le non-vivant p. 71 Les roulettes p. 215 Un espace de loisirs 1 p. 249 La piste Vita p. 313
expérimenter	Apprendre à faire des essais, des observations à partir d'un appareil d'observation, puis apprendre à faire une expérimentation scientifique (hypothèse, expérimentation, observation, constat).	L'air 1 p. 259 L'air 3 p. 297 La germination p. 91
écouter	Apprendre à tirer des informations de ses propres sensations, d'un récit, de sons dans un paysage, d'une musique.	Le temps passe p. 131 Une statue p. 177 La piste Vita p. 313 Les règles de vie de la classe p. 321
classer	Dégager des critères (2 au maximum) et regrouper des éléments en catégories selon ces critères.	La naissance des animaux p. 57 Le temps passe p. 131 Le vivant, le non-vivant p. 71 Animaux, végétaux p. 79 Les châteaux p. 169 L'air p. 191 Les roulettes p. 215 L'air 2 p. 265
comparer	Dégager des critères permettant de relever des éléments communs et des différences entre des objets et des situations.	Un arbre au cours des saisons p. 107 Le globe-trotter p. 205 La piste Vita p. 313 L'air 2 p. 265 Le bûcheron p. 291 La naissance des animaux p. 57 La germination p. 91 Les roulettes p. 215 Les châteaux p. 169 Les règles de vie de la classe p. 321
observer	Diriger l'observation en fonction du but recherché, des questions que l'on se pose.	La germination p. 91 Un arbre au cours des saisons p. 107 Le temps passe p. 131 Les châteaux p. 169 Le vivant, le non-vivant p. 71 L'air 2 p. 265
émettre des hypothèses	Formuler clairement une ou plusieurs hypothèses et être de plus en plus apte à les argumenter.	Animaux et végétaux p. 79 La germination p. 91 Les châteaux p. 169 Un espace de loisirs 1 p. 249 L'air 3 p. 285 Le vivant, le non-vivant p. 71
utiliser de la documentation de référence	Etre capable de trouver une information utile à la résolution du problème posé, par exemple dans un guide de détermination ou dans un CD de chants d'oiseaux.	Un arbre au cours des saisons p. 107 La piste Vita p. 313 La naissance des animaux p. 57 Les animaux de compagnie p. 51 Le bûcheron p. 297

Désormais, à partir des premiers niveaux d'initiation à l'histoire, les concepts intégrateurs (les échelles du temps...), les outils de la discipline (les sources...) sont croisés avec les capacités transversales (se repérer...) et les thématiques historiennes (la cathédrale...)...

VISION GLOBALE DE LA CLASSE

	Le hennier p. 45				Une coupe d'oeu p. 80		Une naissance p. 117	La cathédrale p. 153		Les vocances p. 174								
	Les animaux de compagnie p. 51	La naissance des animaux p. 57	Le vivant, le non-vivant p. 71	Animaux, végétaux p. 79	La germination p. 81	Un arbre au cours des saisons p. 107	Le temps passe p. 131	Les châteaux p. 149	Une statue: le géant p. 177	Leare ou l'histoire de l'orientation p. 191 ou l'abécédaire p. 201	Le globe-trotter p. 205	Les roulettes p. 215	Un espace de loisirs p. 239	L'air 1-2-3 p. 255	Le bûcheron p. 297	Le symbole de la forêt p. 305	Le piste YVo p. 313	Les règles de vie de la classe p. 321
les concepts intégrateurs	localisation																	
	espace produit																	
	échelle																	
	représentation																	
	mythe/histoire	○							○									
	changement/permanence						○	○	○		○					○		
	cycle		○				○	○										
	énergie														○			
	matière				○	○												
équilibre	○	○															○	
les outils	le langage								la notation		○	○	○			○	○	○
	les documents écrits	les livres	les livres				guide de documentation								les livres			
	les sources							la musique	la musique								les guides	
	les sources sonores							les constructions	les constructions								champs d'écoutes	
	le terrain			le milieu			le milieu naturel						le milieu naturel		le milieu naturel	le milieu naturel	le milieu naturel	
	les représentations en 2D										le paysage			le schéma	le modèle			
	les représentations littéraires	les images, la vidéo	le dessin	le dessin	les images	le dessin	le dessin	la photo, le dessin	photo/graphique dessin	la vidéo	la photo/le dessin		photo/ images, le dessin		le dessin			les dessins
	les représentations graphiques							le schéma, le film			le film, la carte	les cartes, le plan						le plan
les instruments de mesure et d'observation			l'appareil de photo												○			
les capacités transversales	utiliser les 5 sens						○										○	
	(se) repérer										○	○						
	rapporter		○				○										○	
	(se) représenter	○							○				○			○		○
	(se) poser des questions			○									○				○	
	expérimenter						○											
	écouter								○						○		○	○
	classer		○	○	○				○				○		○			○
	comparer		○				○	○				○	○		○	○		○
	observer			○			○	○							○			○
	mettre des hypothèses			○	○										○			
utiliser de la documentation de référence	○	○				○											○	
Les connaissances factuelles	Les fonctions de serpent, symbole, ...	Maisons différentes, l'habitat le terrain, le nid, ...	Les caractéristiques de vivant	Clarifier les caractéristiques des animaux et des végétaux	Bois, rige, feuilles, ...	Les saisons, les belles, roses, ...	Les animaux, les plantes, les arbres, les fleurs, les fruits, les légumes, ...	Les châteaux, les statues, les géants, ...	Le pont	Le pignon, l'orientation	Différents cartes, l'histoire de l'orientation	Chêne, forêts, ...	Les cartes d'orientation, les distances, les directions, les lieux, ...	Le vent, l'air, l'orientation	Le bûcheron, l'orientation	Le symbole de la forêt	Le piste YVo	Les règles de vie de la classe

Les élèves s'interrogent sur le changement en histoire, sur des mutations proches de leur environnement : la transformation du château fort en palais de résidence, travail préparatoire à la perception du passage du "Moyen Âge" aux "Temps modernes" au cycle suivant...

AVENUE HISTOIRE

- Pour terminer, une discussion permet d'examiner le concept «changement/permanence» et de compléter la case 11.

→ Pourquoi les châteaux ont-ils changé?

- On n'attaquait plus les châteaux.
- On n'avait plus besoin de se défendre.
- On n'avait plus besoin de se protéger dans un château.
- On ne se faisait plus la guerre comme avant.
- Les gens riches aimaient vivre dans des châteaux, mais ils n'avaient plus besoin de châteaux forts.
- ...

→ Aujourd'hui, à quoi servent les châteaux?

- A faire des musées.
- A visiter.
- Pour des bureaux.
- A faire joli, si on ne peut pas visiter.
- A vivre dedans, pour les rois, comme pour le roi d'Espagne.
- A voir comment c'était dans l'ancien temps, comment on habitait.
- Il y a des gens qui habitent encore dans des châteaux.
- ...

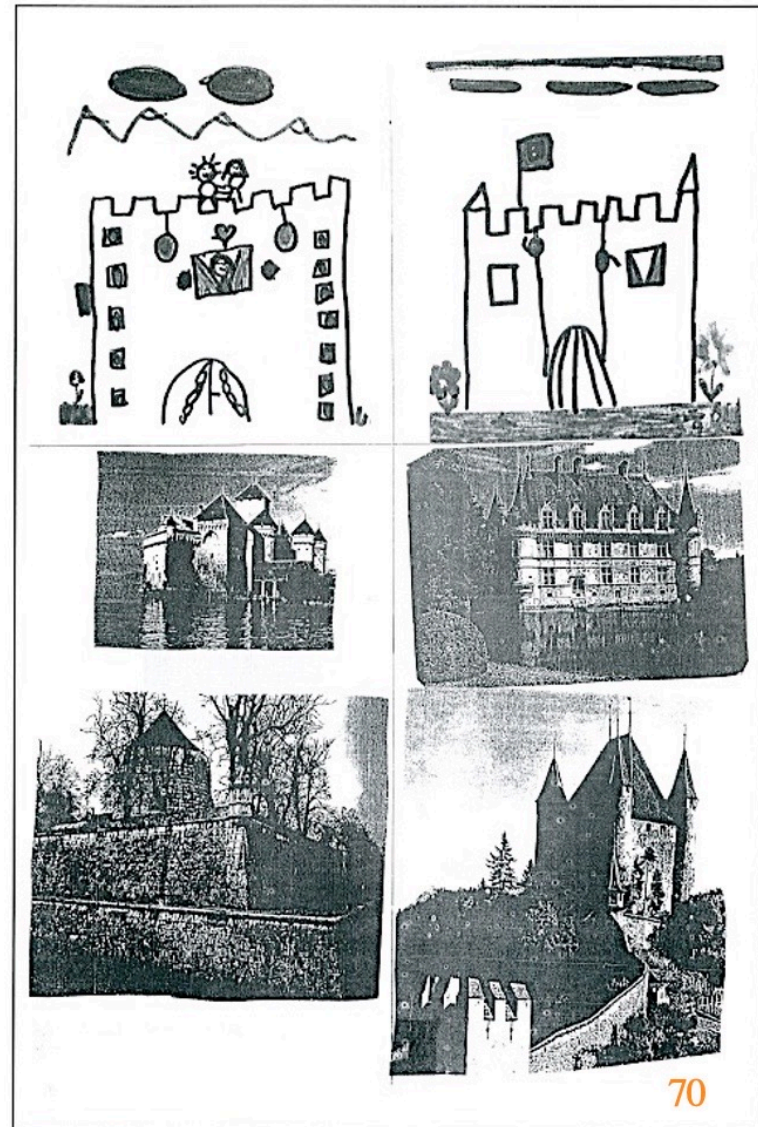
→ Aujourd'hui, est-ce qu'on pourrait détruire un château? Pourquoi?

- Facilement pendant la guerre.
- Avec des bombes.
- ...

→ Et en construire?

- On pourrait encore, mais ils seraient pour habiter.
- On ne ferait plus de châteaux forts.
- C'est seulement les gens riches qui pourraient.
- ...

Les panneaux sont affichés après correction de l'orthographe.



Connaissance de l'environnement
COROME 96

Les nouveaux moyens envisagés pour une “Connaissance de l’environnement” ont été l’objet d’une réflexion approfondie sur chacune des trois “avenues” des champs disciplinaires des sciences sociales enseignées, à partir des années 1990.

Hypothèses pour une pratique de l’histoire à l’école élémentaire

(IP – 3P)

RAPPORT D’EXPERTISE

Pierre-Philippe Bugnard
Institut de pédagogie UNIF

Les réflexions initiées dès 1996 par la Commission romande des moyens d’enseignement (COROME) débouchait sur une première version pour des moyens romands en sciences de l’homme et de la société dans le Plan d’études cadre romand (PECARO), en 2004.

On y précisait des objectifs prioritaires d’apprentissage pour l’ensemble de la scolarité obligatoire, dès l’école infantine, centrés sur les relations de l’homme à l’espace, au temps et à la citoyenneté...

L'enseignement avant 10 ans: mythe ou histoire?

L'explication mythique du monde (Cosmogonie: univers procréé)

Les phénomènes sont "surnaturels". Les astres, les volcans, la mer, le tonnerre, le vent, la pluie... ont des effets qui passent pour des manifestations de la Toute-Puissance. «Ib» (Zeus, Jupiter, Dieu...) pleut, vente, tonne... De tels phénomènes sont:

- . bénédiction (crues du fleuve en plein désert, belles moissons...) ou
- . malédiction (déluges, famine, peste...).

L'histoire de l'homme commence par un péché et un fratricide. Elle se poursuit dans la nostalgie d'un paradis perdu et l'espoir de fins dernières.

Nos actions sont inspirées, guidées (fatalité), par les dieux qui transmettent leurs volontés par des intermédiaires sacrés qui les représentent (prince, prêtre, sorcier, astrologue...). Nos actes sont donc soumis au jugement divin ici-bas (ordalie, sort, pénitence, indulgence, mortification...), en attendant le jugement dernier dans l'au-delà.

Le passé est célébration de hauts faits dignes de mémoire –«mythe»– arrangés comme une suite finie.

L'explication scientifique du monde (Cosmologie: univers expliqué)

Les phénomènes sont "naturels". La condensation fait la pluie, les pressions atmosphériques le vent... Ils découlent des lois de la nature dont les effets, mécaniques, sont au-delà du bien et du mal (les crues du fleuve sont provoquées par un régime tropical, le Sida est un virus...).

L'histoire de l'homme est une évolution croisée, à la fois entropique (retour au chaos par dégradation de l'énergie) et négentropique (marche vers un ordre croissant de complexité).

Le sens de nos actes nous incombe (responsabilité) en fonction de circonstances atténuantes ou aggravantes. La société est laïque. L'économie et la politique peuvent améliorer les conditions matérielles de l'homme.

Le passé est objet d'une enquête –«histoire»– jamais achevée de ce que nous sommes devenus.

- . Les deux types d'explication ont toujours cohabité. Et si leurs partisans respectifs se sont heurtés, la démarche scientifique –qui repose sur l'observation et l'analyse des phénomènes– est plutôt restée l'apanage d'une élite intellectuelle libérale. L'alphabétisation de masse (XVI^e–XX^e s.) n'a pas modifié sensiblement la donnée, la culture populaire de la "leçon de chose" ayant plutôt entretenu l'approche passiviste du monde (CRUBELLIER, 1974). En revanche, la secondarisation de masse en cours est sans doute en train de la corriger (TODD, 1990): progressivement, science et sport –avec leurs cultures propres– transforment mythe et pratique, cosmogonie et ascèse.
- . Si l'on admet que l'enfant enregistre dans son subconscient l'expérience initiale du mal pour la revivre sous une forme rassurante dans les mythes qu'on lui sert (MILLER, 1986), un peu à la manière de l'humanité dans ses textes sacrés, quelles conséquences tirer de la dichotomie mythe/science pour l'enseignement de l'histoire qui le concerne?
- . Faut-il cultiver le mythe ou accélérer la maturation scientifique? Est-il légitime de tenir le mythe pour une représentation sur laquelle pourrait se construire le réel, en confrontation? Le cas échéant, la question n'est plus de savoir s'il faut le rejeter, mais bien plutôt de chercher à savoir à quoi il sert? Et cette question, à partir de quel âge convient-il de la traiter?

Références

- . CRUBELLIER Maurice, *Histoire culturelle de la France. XIXe-XXe siècles*, Paris Armand Colin 1974.
- . TODD Emmanuel, *L'invention de l'Europe*, Seuil L'Histoire immédiate 1990.
- . MILLER Alice, *L'enfant sous terreur. L'ignorance de l'adulte et son prix*, Paris Aubier 1986.

UNIF/IP/DH/ppb96

C'est, pour l'histoire enseignée, l'idée d'aborder le monde au-delà des mythes qui lui confèrent des apparences rassurantes, dès le niveau élémentaire, conformément au dessein de Bruner vers 1990...

SHS 12 – Se situer dans son contexte temporel et social...

1 ... en exploitant le temps vécu et en décrivant sa perception de celui-ci

2 ... en utilisant des repères

3 ... en se représentant le temps vécu à l'aide de systèmes de repérage personnalisés et conventionnels (ligne du temps, roue, tableau, ...)

4 ... en établissant des relations de succession et de simultanéité

5 ... en prenant connaissance de la multiplicité des religions

6 ... en utilisant des témoignages et des traces diverses du passé

7 ... en s'interrogeant sur des éléments de la vie d'autrefois et en constatant les changements/les permanences

8 ... en s'imprégnant des récits, des mythes et des légendes

9 ... en utilisant des termes spécifiques liés au temps et à l'histoire

Progression des apprentissages	
1 ^{re} – 2 ^e années	3 ^e – 4 ^e années
Temps concernés	
Temps vécu ou évoqué et possibilité de comparaison avec le passé	Temps vécu ou évoqué Temps historique, imprégnation et comparaison avec le temps présent par le biais de témoignages, récits, documents, traces, ...
PERCEVOIR	
Liens MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques; MSN 17 – Corps humain	
Perception des éléments sensoriels qui rythment la vie (<i>cloches, sonnerie, circulation, activités humaines, lumières, phénomènes saisonniers, ...</i>)	
Perception du déroulement, de l'avancement du temps sur le vivant (<i>plantes, animaux, humains, ...</i>)	
Perception des durées et expression du ressenti qui y est lié	
Découverte du temps passé au travers de témoignages, objets, récits, ...	
DÉCRIRE ET CLASSER/CATÉGORISER	
Liens MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques; MSN 17 – Corps humain	
Observation et description de ce qui change, de ce qui est semblable au cours d'une durée donnée	
Observation et comparaison de durées	Observation et mesure de durées
Découpage des durées en identifiant le début et la fin d'une action, d'un processus, d'un événement (<i>école/vacances, travail/loisirs/repos, ...</i>)	
Découpage d'une durée en périodes (<i>matinée, pause, après-midi, ...</i>)	Découpage d'une durée en périodes (<i>heures, jours, semaines, mois, saisons, années, vie</i>)
Description des caractéristiques de ces périodes	
Identification et description de phénomènes, d'événements cycliques, se renouvelant dans un ordre immuable (<i>heures, jours, saisons, ...</i>)	
Classement des étapes d'une activité ou d'événements vécus, les uns par rapport aux autres, en établissant des relations de succession (avant/après) et de simultanéité (<i>en même temps que...</i>)	
Débat concernant la pertinence de l'ordre chronologique choisi (<i>pourquoi dans cet ordre-là?, à quoi sert cette étape?...</i>)	
Distinction des étapes de la vie: naissance, enfance, âge adulte, vieillesse, mort	Classement des étapes de la vie: de la naissance à la mort
Exploration du temps vécu par sa famille, par la construction d'un arbre généalogique simplifié (<i>notion de génération</i>), à partir de photographies, de dessins	

Attentes fondamentales

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...

Indications pédagogiques

Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles

... identifie dans son environnement des durées, des changements et des permanences

*Inciter à découvrir la diversité de son environnement**Amener les élèves à percevoir l'irréversibilité du temps**Utiliser des outils de mesure du temps comme le sablier ou la montre*

Liens MSN 14 – Grandeurs et mesures

Placer ces durées sur différentes échelles du temps pour les comparer

En lien avec MSN 16 – Phénomènes naturels et techniques

... classe les étapes (représentées sous forme de photographies, dessins) d'un événement vécu ou évoqué (récit) selon leur succession ou leur simultanéité

Au moment du classement d'activités par ordre chronologique, amener les élèves à se questionner sur les incidences qui y sont liées, en terme d'organisation ou de comportement

... lit et comprend un arbre généalogique simplifié et indique les liens entre les personnes

Tenir compte du contexte familial des élèves et, si nécessaire, évoquer une famille fictive

Et on arrive enfin au PER (2010) fixant les jalons d'une progression dans chaque discipline, autour de compétences générales telles : "percevoir", "décrire, classer, catégoriser..." que les MER (2012-2017) doivent donc traduire en situations d'apprentissage, pour les 3 cycles Harmos...

Au terme de cette évolution, l' autorité scolaire met donc en place les dispositifs de réflexion et de fabrication d' un plan d' étude (PER) et de moyens d' enseignement (MER) pour l' école obligatoire des cantons de la Suisse de l' ouest (2 millions d' habitants)...



Très clairement, comme nous en avons vu les principes d' application en introduction, il est donc question ici de développer chez les élèves des compétences à "formuler des hypothèses"

GUIDE POUR L'ENSEIGNEMENT
de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences de la nature

1-2 **Table des matières**

Table des matières

Clés de lecture	3
Partie théorique	
Comprendre les orientations données par les plans d'études	7
Accompagner le développement de la pensée des élèves	20
Mettre en oeuvre les situations d'apprentissage proposées dans ce moyen d'enseignement	26
Évaluer les apprentissages	28
Partie pédagogique	
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES - SHS	
Géographie	
Visées et objectifs du PER	31
La classe	33
L'école: le bâtiment scolaire	47
L'école: la cour de récréation	59
Les alentours de l'école	71
Histoire	
Visées et objectifs du PER	87
Le temps d'une activité	89
Le temps d'une journée	105
Le temps d'une semaine, d'une année	117
Le temps de la vie, de la famille	133
MATHÉMATIQUES ET SCIENCES DE LA NATURE - MSN	
Sciences de la nature	
Phénomènes naturels et techniques	147
Corps humain	175
Diversité du vivant	199

en 2^e page de couverture
hors texte à la fin du classeur

TABLE DES MATIÈRES 1

La révolution copernicienne brunérienne est en marche, en Suisse romande aussi : le prof ne détient plus le monopole des questions ...

... avec l'enjeu de confier aux élèves le soin de traiter une problématique, voire de la poser !

Nous en serions donc plutôt au début d'un enseignement disciplinaire, en histoire, qui soit doté de moyens offrant aux élèves l'occasion d'appréhender leur destin et celui des sociétés, par l'histoire des historiens, en responsabilité, pour la vie, dans une perspective de meilleure maîtrise d'un développement "durable", sensible au destin des générations présentes et futures.

À ce titre, et en attendant de vérifier dans quelques années si les pratiques suivent la théorie (fondée sur l'expérience) et ses applications, on peut sans doute dire que la didactique de l'histoire avance et qu'elle confie aux enseignantes (en attendant les enseignants) du premier cycle Harmos la responsabilité d'initier aux apprentissages fondamentaux du temps des petits élèves à l'aube de leur éducation et de leurs formation scolaire : les MER du PER devraient les aider dans cette mission difficile et cruciale.

Mais si, au terme du processus éducatif initié par de tels moyens d'enseignement la version "construite par les élèves" se révélait correspondre à la version "bien propre" décrite par Bruner, transmise jusqu'ici, souvent, directement par le prof, dans ce cas, l'éducation proposée par de tels moyens aurait échoué ...