

Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant : le cas de « Construire l'Histoire »

Étude de la motivation des enseignants d'histoire en Belgique francophone et au Grand-Duché de Luxembourg

Mathieu Bouhon*, Jean-Louis Jadoulle**

* Université de Sherbrooke
 Faculté d'éducation
 2500, Boulevard de l'Université
 Sherbrooke, Québec
 QC J1K 2R1
 Mathieu.Bouhon@usherbrooke.ca
 ** Université catholique de Louvain
 14, Place du Cardinal Mercier
 1348 Louvain-la-Neuve
 Jean-Louis.Jadoulle@uclouvain.be
 ** Université de Liège
 1b, Quai Roosevelt
 4000 Liège
 jljadoulle@ulg.ac.be

RÉSUMÉ : Cette recherche vise à apprécier la motivation des professeurs d'histoire de l'enseignement libre catholique et des enseignants d'histoire du Grand-Duché de Luxembourg, motivation à utiliser la collection « Construire l'Histoire ». Celle-ci se démarquant nettement des manuels existants par son projet innovant, la question se pose de savoir dans quelle mesure elle suscite, chez les professeurs d'histoire, une motivation à en exploiter, en classe, les ressources et quelles sont les variables qui influencent cette motivation. Celle-ci a été abordée au départ du modèle de la motivation scolaire de Viau. Les résultats tendent à montrer que la majorité des enseignants se montrent motivés. Cette motivation est d'autant plus grande que les enseignants sont belges, les professeurs luxembourgeois manifestant des différences significatives au plan de leur motivation globale et de leur perception de la valeur de l'activité et de la contrôlabilité de la tâche. Les professeurs nourrissant des conceptions didactiques éloignées de l'« histoire-récit » sont également plus enclins à être motivés, de même que ceux qui sont proches de l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL au sein de laquelle cette collection a vu le jour. Enfin, les professeurs qui nourrissent la perception de travailler dans des classes intéressées par l'histoire, homogènes et d'un bon niveau scolaire sont aussi davantage motivés à utiliser dans leurs classes la collection « Construire l'Histoire ».

MOTS-CLÉS : didactique de l'histoire, manuels scolaires, innovation pédagogique, motivation, pensée historique, curriculum

Entre 2005 et 2008, les professeurs d'histoire travaillant dans les établissements affiliés à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESEC)¹ se sont vus proposer une nouvelle collection de manuels scolaires : « Construire l'Histoire » [JADOULLE & GEORGES 05-08]. Depuis 2008, cette collection est l'objet d'une adaptation pour les enseignants et les élèves des établissements secondaires du réseau « officiel » [HASQUIN & JADOULLE 08-09].

En 2007-2008 et 2008-2009, le troisième tome de la collection « Construire l'Histoire » a été adopté par le Ministère de l'Education du Grand-Duché de Luxembourg. Durant ces deux années scolaires, l'usage de ce manuel a donc été imposé à tous les enseignants de 4^e année de l'enseignement secondaire. En Belgique francophone, le choix d'un manuel relève par contre de la liberté de chaque professeur et/ou de chaque équipe enseignante.

Dans le contexte belge de liberté de choix, la collection « Construire l'Histoire » bénéficie de l'absence de concurrence. En effet, mise à part la collection *Racines du Futur* [GENICOT & GEORGES 91-93] publiée chez le même éditeur et que « Construire l'Histoire » est destinée à remplacer, il n'existe pas d'autre série de manuels pour l'enseignement de l'histoire aux deuxième et troisième degrés du secondaire. Cette situation explique sans doute le taux de pénétration du marché qu'enregistre la collection « Construire l'Histoire » : au deuxième degré, elle est utilisée par environ 68 % des élèves.

Cette collection « Construire l'Histoire » se distingue nettement tant de la production antérieure que des collections existantes ailleurs en francophonie. Son caractère « innovant » s'explique par une triple préoccupation [JADOULLE 05 & 07].

Il s'agit d'abord d'offrir les matériaux nécessaires pour permettre à l'enseignant de mettre en œuvre une pédagogie de l'intégration, c'est-à-dire une pédagogie orientée vers le développement des compétences que les programmes d'histoire enjoignent aux enseignants de faire apprendre à leurs élèves [JADOULLE 00, 04a et 06 ; JADOULLE & BOUHON 01 ; BOUHON & DAMBROISE 02]. Le projet consiste ensuite à offrir à la classe des matériaux de travail qui reflètent davantage les processus de connaissance à l'œuvre dans la fabrication de la pensée historique [MARTINEAU 99]. Enfin, la collection « Construire l'Histoire » entend favoriser la mise en œuvre de séquences d'apprentissage plus proches de la théorie socio-constructiviste [JADOULLE 98 & 09] et de la pédagogie de la médiation promue notamment par Britt-Mari Barth [JADOULLE 04b ; 04c], et donc, s'agissant d'apprendre l'histoire, amener l'enseignant à dépasser l'« exposé-récit » et le « discours-découverte » et à s'orienter vers la conception de séquences d'« apprentissage-recherche ».

En effet, jusque dans le courant des années 1960, l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en Belgique est marqué par la prédominance du récit du professeur. Celui-ci sélectionne et organise les contenus essentiels sous forme d'un récit synthétique qui doit offrir à l'élève une vision préétablie du passé. Elle trouve ses fondements dans l'*auctoritas* de l'enseignant et, le cas échéant, dans les matériaux documentaires qu'il donne à voir et qui, au-delà de leurs vertus illustratives et/ou récréatives, constitue autant de « preuves » à l'appui de son récit. Celui-ci est transmis à l'élève, lequel a pour tâche d'écouter, au besoin de recopier, puis de mémoriser et de restituer le discours du professeur. Cette prédominance du récit n'empêche toutefois pas le recours au document. L'examen des programmes et des manuels scolaires suggère toutefois que, si le professeur utilise assez fréquemment des documents, c'est essentiellement dans une perspective illustrative, en support ou en appoint de son discours.

Il faut attendre les années 1970-1980 pour que les programmes recommandent aux enseignants l'analyse, par les élèves, de documents d'histoire et ce, non plus au titre de simple illustration, mais comme matériaux au départ de l'observation desquels les élèves pourront découvrir l'essentiel des savoirs prescrits. Se met ainsi en place un « modèle » d'enseignement de l'histoire que nous avons qualifié de « discours-découverte ». Les premiers *curricula* à entamer ainsi le monopole de l'exposé du maître et à promouvoir le document au rang de matériau d'activité pour l'élève datent de 1969 pour le réseau de l'Etat et de 1972 pour le réseau catholique. Ce faisant, les auteurs des programmes sont amenés à introduire, à côté des matières qu'il s'agit toujours d'enseigner, un certain nombre de savoir-faire à exercer au départ des documents. Ces insistance nouvelles seront confirmées durant les années 1980-1990. Tous les programmes du réseau libre catholique (1981, 1989, 1991 et 1994) et du réseau de l'Etat puis de la Communauté française (1985 et 1989) en témoignent.

Ce modèle du « discours-découverte » introduit un certain nombre de déplacement par rapport à la manière antérieure de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire. La sélection et l'organisation des contenus essentiels en un récit articulé demeurent du ressort du professeur. Mais le récit ainsi « préconstruit » n'est plus transmis de manière directe à l'apprenant mais « masqué » par un ensemble documentaire qui, délivré à l'élève

¹ Ce réseau est subventionné par le Ministère de l'Education de la Communauté française de Belgique et scolarise près de 60% des élèves de l'enseignement secondaire en Belgique francophone.

progressivement, lui permet de découvrir pas à pas les contenus qui balisent le récit du professeur et donc ce récit lui-même dans son organisation initialement prévue. L'élève se voit ouvrir, du même coup, un espace d'activité qui n'existait pas dans le modèle de l'« exposé-récit » : l'élève n'est plus seulement réduit à écouter-copier-mémoriser-restituer. Cet espace d'activité lui permet, par la confrontation active à la documentation que lui soumet le professeur, de développer progressivement toute une série de savoir-faire lié au traitement de la documentation et, dans le même temps, de mettre au jour les savoirs essentiels qui balisent le récit que le professeur a entrepris de lui faire découvrir. Ces objectifs de savoir-faire visent à équiper l'élève au plan du traitement de la documentation et, sur un plan plus fondamental, à lui faire apprendre un certain nombre de postures méthodologiques et épistémologiques typiques de l'historien, lesquelles sont considérées comme essentielles dans le cadre d'un cours d'histoire qui, progressivement, évolue dans une optique de formation historique et citoyenne.

Ce passage au « discours-découverte » va donc de pair avec une évolution au plan des finalités de l'enseignement de l'histoire. Essentiellement orienté, depuis l'après seconde guerre mondiale, dans le sens de la transmission d'une « culture historique », celle de « l'honnête homme », il devient un cours qui, par la formation méthodologique offerte aux élèves et les contenus essentiels qu'ils auront été amenés à construire, à travers l'analyse et l'interprétation de la documentation, vise d'abord et avant tout à donner aux jeunes les clés pour comprendre et agir dans le monde qui les environne.

Ce « modèle » d'apprentissage de l'histoire nous semble cependant comporter un certain nombre de limites. En effet, en conférant à l'enseignant la tâche d'organiser les contenus à apprendre en une synthèse préétablie, le « discours-découverte » prive l'élève d'une dimension centrale de l'apprentissage, la mise en relation des contenus qu'il a pu découvrir et leur organisation constituant, à notre sens, un moment-clé de l'acte d'apprendre. Il conduit également l'enseignant, dans bien des cas, à privilégier la logique d'exposition du savoir avant sa logique de découverte. Ce faisant, il hypothèque, pour une large part, la possibilité de déployer en classe des logiques d'enquête qui soient en concordance tant avec l'épistémologie de l'histoire que les attendus du socio-constructivisme qui fait autorité en sciences de l'éducation.

Ces limites invitent à orienter la didactique de l'histoire dans une voie qui, tout en maintenant la possibilité pour l'enseignant de procéder à des apports d'informations, comme dans l'« exposé-récit », ou de mettre en œuvre des démarches dirigées dans l'esprit du « discours-découverte », ouvre de espaces d'« apprentissage-recherche » où l'élève, avec ses pairs, au départ d'une problématique de recherche et/ou d'une réflexion sur des enjeux présents ou passés, est mis en situation de mener l'enquête, à charge pour lui et la classe, au fur et à mesure de leur recherche et à son terme, de structurer les connaissances qu'ils auront construites et ainsi de fabriquer leur récit.

Cette triple préoccupation (équiper les enseignants pour faire apprendre des compétences à leurs élèves, refléter davantage les processus de construction de la connaissance historique et orienter les pratiques d'enseignement dans le sens de l'« apprentissage-recherche ») a donné lieu à la conception d'un moyen d'enseignement qui rompt avec le mode d'organisation traditionnel des manuels scolaires d'histoire et offre des ressources permettant aux professeurs d'élaborer et de mettre en œuvre des séquences d'apprentissage renouvelées. Celles-ci conduiront les élèves, tantôt à articuler l'étude du passé et la compréhension du présent, tantôt à confronter les représentations qu'ils se font du passé avec les témoignages des hommes d'hier et les savoirs historiens, tantôt à explorer des corpus documentaires complexes pour répondre à une ou plusieurs questions de recherche. La collection « Construire l'Histoire » offre également aux enseignants des ressources pour confronter les connaissances que les élèves auront découvertes avec l'état des connaissances historiques. Le professeur y trouvera également différents matériaux pour apprendre aux élèves à apprécier la valeur testimoniale d'une ou de plusieurs traces du passé, se doter de repères temporels et spatiaux et enrichir leur vocabulaire historique.

Le caractère « innovant » de ces manuels pose la question de sa réception. Dès la phase de conception de la collection, directeurs, auteurs et éditeurs se sont interrogés sur les risques de voir les enseignants s'en détourner. Quel accueil allaient-ils leur réserver ?

1. Apprécier la motivation des enseignants à utiliser « Construire l'Histoire »

L'objet de cette étude est de tenter de cerner la motivation des enseignants d'histoire belges et luxembourgeois à utiliser la collection « Construire l'Histoire ». Il ne s'agit donc pas d'étudier ni son efficacité au regard des performances des élèves, ni sa lisibilité, ni son usage par les enseignants... Dans un second temps, nous tenterons d'identifier quelques variables qui semblent influencer sur la motivation des professeurs.

1.1. Le modèle de la motivation de Roland Viau

Pour appréhender la motivation des enseignants face à la collection « Construire l'Histoire », nous avons pris appui sur le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau [94].

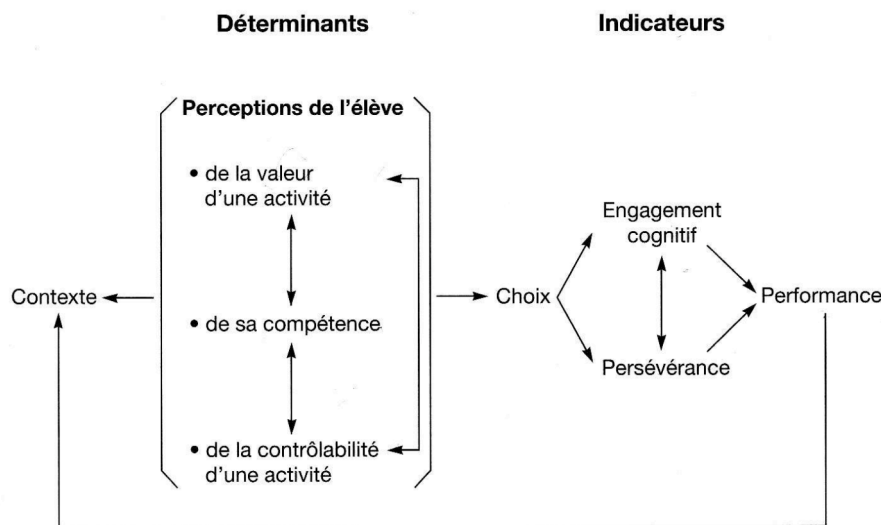


Figure 1. La motivation en contexte scolaire [VIAU 94]

Selon Viau, la motivation est déterminée par trois facteurs. Influencés par le contexte, ces facteurs orientent la manière dont le sujet perçoit l'activité qui lui est proposée et ce sur un triple plan. Le premier facteur déterminant concerne la perception que le sujet nourrit de la valeur de l'activité : il s'agit d'« un jugement [que le sujet] porte sur l'utilité de [cette activité] en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » [VIAU 03 : 44]. Le deuxième déterminant concerne la perception « par laquelle [le sujet], avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate » [VIAU 03 : 55]. Le troisième déterminant concerne la perception de la contrôlabilité de l'activité c'est-à-dire « la perception [qu'une personne] a du degré de contrôle qu'elle possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » [VIAU 03 : 64].

Dans ce modèle, le poids de ces trois déterminants explique l'importance de la motivation du sujet. Celle-ci peut s'apprécier au départ de quatre indicateurs. Le premier indicateur est le choix de s'engager ou non dans l'activité. La durée durant laquelle le sujet maintient son engagement dans l'activité peut être variable : la persévérance ou la ténacité qui peuvent être ainsi mesurées constituent le deuxième indicateur. Le troisième est l'engagement cognitif défini comme « l'utilisation par [le sujet] de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité » [VIAU 03 : 77]. Le quatrième indicateur est la performance du sujet. Produit de l'apprentissage, elle est une conséquence de la motivation et donc un indicateur de celle-ci. De plus, « la performance devient pour [le sujet] une source d'information qui influence les perceptions qu'il a de lui-même et qui sont à l'origine de sa motivation » [VIAU 03 : 93].

1.2. Dispositif de recherche

Sur base de ce modèle relatif à la motivation de l'élève en contexte scolaire, un questionnaire² a été élaboré en vue de mesurer le degré de motivation des enseignants. Les items qui le composent renvoient aux trois déterminants et au premier indicateur de la motivation selon Viau. Les questions relatives à la perception de la valeur de la tâche (questions n°4 à 9 et 14-15) portent sur les caractéristiques de la collection et visent à cerner sa qualité aux yeux des enseignants et les bénéfices qu'ils en escomptent où qu'ils ont expérimentés pour eux-mêmes et leurs élèves. Les items relatifs à la perception par le sujet de sa propre compétence (questions n°1 à 3 et 19 à 21) visent à cerner le degré d'insécurité, de complexité et d'investissement personnel que les enseignants perçoivent ou ont ressenti en utilisant « Construire l'Histoire ». Les items relatifs à la contrôlabilité de la tâche (questions 19 à 18) permettent de cerner le caractère facilitateur de la collection pour le travail enseignant. Le choix de l'activité est apprécié (question 23 à 27) en demandant aux enseignants s'ils ont fait ou comptent faire

² Il est reproduit en fin d'article dans l'annexe 1.

le choix de ne pas utiliser « Construire l'Histoire », de l'utiliser comme « une bibliothèque de documents complémentaires » à leur cours, de « mettre en œuvre l'une ou l'autre séquence » au départ du manuel ou de « repenser de manière assez fondamentale » leurs cours au départ de la collection.

Le questionnaire a été envoyé entre le 16 avril et le 17 juillet 2008 aux 914 enseignants d'histoire belges francophones travaillant dans les établissements de la FESEC et aux 83 professeurs d'histoire qui enseignent au Grand-Duché de Luxembourg. Le taux de réponse a été de 14,3% (N = 131/914 dont 120, soit 13,1%, utilisent effectivement « Construire l'Histoire ») en Belgique francophone (FESEC) et de 34,9 % (N = 29/83 dont 11, soit 13,2 %, utilisent effectivement « Construire l'Histoire ») au Grand-Duché de Luxembourg. En Belgique francophone, la comparaison du profil des répondants avec celui des enseignants de la population de référence ne met en exergue aucune différence statistiquement significative ni au plan de leur genre³ ni au plan de leur âge moyen⁴. Les différences de moyennes et d'écart-types entre la distribution du profil socio-économique des élèves qui fréquentent les établissements où les répondants enseignent⁵ d'une part, et la distribution du profil socio-économique de l'ensemble des élèves inscrits dans les écoles affiliées à la FESEC⁶ d'autre part, est également non significative⁷. Par contre, parmi les répondants, il faut souligner une surreprésentativité des enseignants qui par leur statut (maîtres de stages, collaborateurs pédagogiques, formateurs ou auteurs de publications de l'Unité) ou les formations qu'ils ont suivies, manifestent une proximité avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL, une Unité dont les auteurs de cette contribution ont été ou sont actifs et qui est à l'origine de la collection « Construire l'Histoire ».

1.3. Appréier la réception de la collection « Construire l'Histoire » par les enseignants : résultats

Deux questions sont donc au centre de cette recherche. Elles concernent toutes deux la réception par les enseignants de la collection « Construire l'Histoire ». Ceux-ci sont-ils motivés à l'utiliser ? Quelles sont les variables qui permettent d'expliquer leur plus ou moins grande motivation ?

Le degré de motivation a été mesuré à partir de la moyenne arithmétique des positions (1 à 6) adoptées par les sujets pour les items relevant des différents déterminants et de l'indicateur d'engagement dans la tâche.

	Moyenne	Ecart-type
Déterminants : perception de ...		
- la valeur de l'activité	4,57	0,84
- sa compétence	3,46	0,75
- la contrôlabilité de la tâche	4,67	1,21
Indicateur : engagement dans la tâche	3,17	0,67
Score motivationnel global	3,97	0,56

Tableau 1. Déterminants et indicateur de la motivation des enseignants par rapport à la collection « Construire l'Histoire » (échelle de 6 points)

Le tableau 1 permet de constater que l'ensemble des déterminants et l'indicateur recueillent des scores moyens supérieurs à 3, avec un score motivationnel global de 3,97, ce qui confirme le caractère majoritairement positif de la réception de la collection « Construire l'Histoire ». Les scores les plus élevés concernent la perception de la valeur de l'activité (4,57) et la perception de la contrôlabilité de la tâche (4,67). La dispersion des scores (écarts-types = 0,84 et 1,21) confirment toutefois le fait que ces perceptions positives ne sont pas partagées par tous. Les éléments qui semblent peser le plus sur la moindre ou la faible motivation de certains enseignants sont relatifs à la perception de sa propre compétence (3,46) et l'engagement dans la tâche (3,17).

Ces résultats se ventilent différemment suivant le système éducatif d'appartenance des enseignants, soit la FESEC pour les professeurs belges francophones, le système luxembourgeois pour les professeurs du Grand-Duché.

³ 59% de femmes parmi les répondants, 56% dans la population de référence (chiffres de 2001)

⁴ Un âge moyen de 43,2 pour les répondants, 42,8 pour la population de référence (chiffres de 2001)

⁵ Moyenne = 0,26 et écart-type = 0,55

⁶ Moyenne = 0,16 et écart-type = 0,61

⁷ P valeur = 0,547 [BOUHON 09]

	Moyenne		Des différences significatives ? (P valeur)
	FESEC (N=120)	Luxembourg (N=11)	
Déterminants : perception de ...			
- la valeur de l'activité	4,62	4,04	0,03
- sa compétence	3,46	3,47	0,97
- la contrôlabilité de la tâche	4,80	3,8	0,01
Indicateur : engagement dans la tâche	3,18	3,13	0,80
Score motivationnel global	4,01	3,61	0,03

Tableau 2. *La motivation des enseignants par rapport à la collection « Construire l'Histoire » : composantes et différentiels Belgique (FESEC) et Luxembourg*

Les enseignants belges et luxembourgeois recueillent des scores comparables à ceux des professeurs belges en ce qui concerne la perception de leur propre compétence (3,47 contre 3,46 pour les enseignants belges) et leur engagement dans la tâche (3,13 contre 3,18 pour leurs homologues belges) : les différences de score ne sont pas statistiquement significatives (seuil de signification $p \leq 0,05$). Par contre, les différences au plan de la perception de la valeur de l'activité d'une part, de la contrôlabilité de la tâche d'autre part sont significatives : la mesure de ces déterminants est respectivement de 4,04 et 3,8 pour les professeurs luxembourgeois au lieu de 4,62 et 4,8 pour les professeurs belges. Aussi, le score motivationnel moyen des enseignants luxembourgeois (3,61) est inférieur à celui de leurs homologues belges (4,01) ; ce différentiel est également statistiquement significatif.

L'effet de l'appartenance au système éducatif luxembourgeois ou belge a aussi été mesuré, non plus à partir des moyennes, mais à partir de la variance des réponses. Les réponses au questionnaire de motivation ont en effet fait l'objet d'une analyse factorielle en composante principale. Celle-ci a permis d'identifier un premier facteur qui explique 35 % de la variance (cf tableau 3). L'examen des items les plus saturés (saturations $\geq 0,40$ en valeur absolue) sur ce facteur met bien en évidence la dimension « motivation » que le questionnaire cherchait justement à mesurer. Plus les enseignants obtiendront un score élevé « positif », plus ils auront la perception que le manuel facilite le choix des contenus, des activités et de leur préparation, que son usage les conduit à remanier en profondeur leur cours, que la collection aide leurs élèves à acquérir un esprit critique et à comprendre le présent, que l'orientation didactique qui a présidé à sa conception est pertinente...

Items	Saturations
Facilite le choix des contenus et des activités	0,77
Facilite la préparation des activités	0,76
Usage pour un remaniement complet du cours	0,73
Facilite l'acquisition de compétences	0,71
Facilite la conception d'un fil conducteur	0,65
Usage pour quelques séquences	0,63
Facilite l'exploitation critique documents	0,61
Aide l'élève à comprendre le présent	0,57
Orientation didactique satisfaisante	0,55
Facilite l'acquisition de connaissances	0,55
Structure adaptée à l'apprentissage	0,51
Tâche qui en vaut la peine	0,50
Conception confirmée	0,49
Remise en question positive	0,43
Variance totale expliquée (après rotation varimax)	35 %

Alpha de Cronbach 0,82 ; Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin 0,85 et niveau de signification du test de Bartlett 0,000.

Seules les saturations importantes (supérieures à 0,40 ou inférieures à -0,40) sont prises en considération pour interpréter le facteur. L'analyse ne produit aucune saturation inférieure à -0,40.

Tableau 3. *La motivation des enseignants par rapport à la collection « Construire l'Histoire » : analyse factorielle*

La comparaison des moyennes des scores obtenus sur cette dimension factorielle entre les professeurs luxembourgeois et ceux de l'enseignement catholique en Belgique francophone montre également une différence statistiquement significative.

	N	Moyenne du score sur le facteur motivationnel (unité = écart-type)
Luxembourg	11	-0,80
Belgique (FESEC)	120	0,07

p valeur = 0,005

Eta² = 6 %

Tableau 4. *Les perceptions des enseignants par rapport à la collection « Construire l'Histoire » dépendent-elles du système éducatif auquel ils appartiennent ?*

Ces différences de réception de la collection « Construire l'Histoire » dans les deux systèmes éducatifs doit être rapprochée de la décision du Ministère de l'Education du Grand-Duché de Luxembourg d'interrompre l'utilisation de la collection dans les classes de 4^e année, dans lesquelles son usage avait été imposé aux enseignants en 2007-2008 et 2008-2009, et de ne pas l'étendre, comme il avait été initialement prévu, aux classes de 5^e et 6^e années. Notre recherche montre en effet que la nouveauté de l'outil semble avoir été moins favorablement perçue par les enseignants luxembourgeois que par les professeurs belges. La perception de la valeur de l'activité et de sa contrôlabilité y est sensiblement moins positive. A ces raisons, s'y ajoutent d'autres que nous avons pu dégager à la faveur de plusieurs séances d'information et de formation organisées au bénéfice des enseignants luxembourgeois. À fort juste titre, la plupart ont en effet regretté l'absence de documents et d'informations relatifs à l'histoire du Grand-Duché de Luxembourg et, d'une manière plus générale, le peu de place accordée à l'histoire du monde germanique. Ces professeurs ont également estimé que la collection était d'un accès trop difficile pour des élèves de langue maternelle luxembourgeoise qui, comme c'est le cas en 4^e année secondaire, pour la première fois dans leur scolarité, entament l'apprentissage de l'histoire en français. En effet, jusqu'en 3^e année, l'enseignement de l'histoire se pratique en allemand. La collection « Construire l'Histoire » ayant été conçue pour les élèves fréquentant l'enseignement secondaire en Belgique francophone, elle leur est apparue comme inadaptée à la réalité de l'enseignement de l'histoire au Grand-Duché de Luxembourg.

Sur le plan statistique, si ces différences sont significatives, il convient de remarquer que la part de variance expliquée par l'appartenance au système éducatif (Eta²) reste très faible : entre 3,7 % et 4,6 % de variance expliquée si l'on prend comme base les scores calculés sur base de l'échelle à six positions qui a servi d'instrument de mesure des déterminants de la motivation et de son indicateur (l'engagement), 6 % si l'on prend appui sur le score factoriel « Motivation ». Cette faible part de variance expliquée invite à s'interroger sur les autres facteurs qui peuvent expliquer les différences de moyenne ou la variance entre les sujets ?

2. Motivation des enseignants à utiliser « Construire l'Histoire » : quels facteurs explicatifs ?

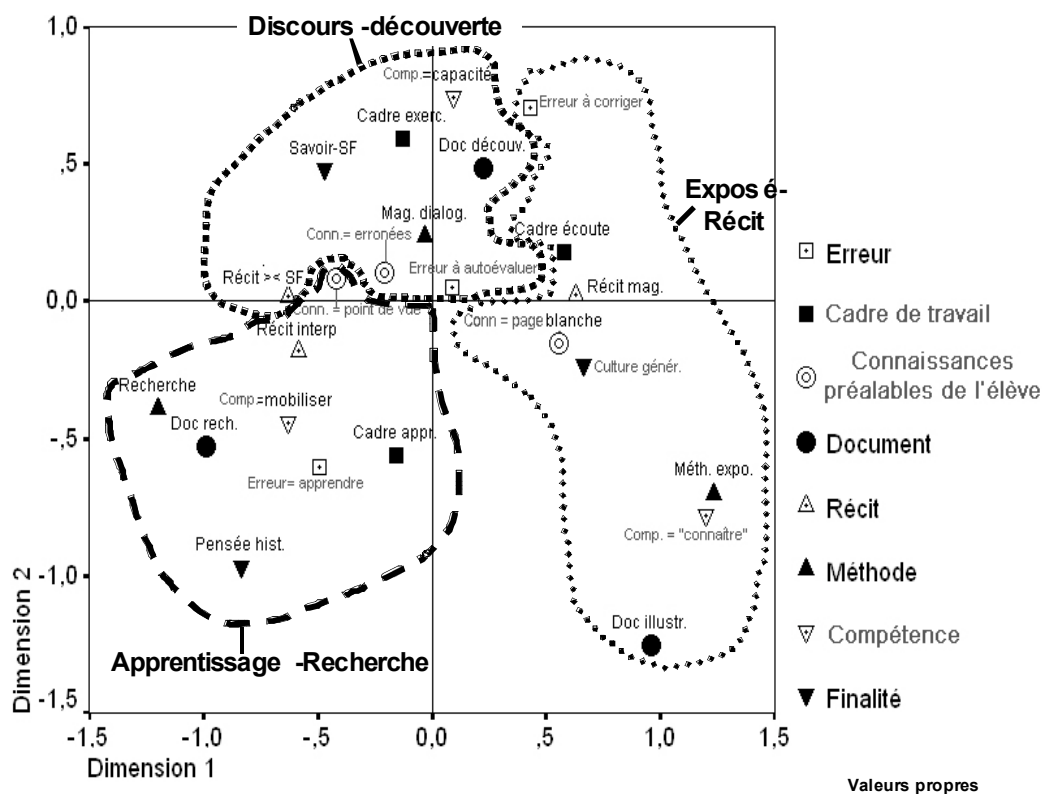
Pour approcher cette question, nous avons pris appui sur trois variables supplémentaires.

2.1. La proximité avec l'Unité de recherche conceptrice de la collection « Construire l'Histoire »

Lors de la description des répondants au questionnaire, nous avons mis en évidence la surreprésentation des enseignants proches de l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL qui est la promotrice de la collection « Construire l'Histoire ». Cette proximité a été appréciée d'une part en termes de participation aux formations que cette Unité a organisées, d'autre part en termes de collaboration dans l'accueil des étudiants-stagiaires, comme maître de stages, de supervision des étudiants, comme collaborateur pédagogique, ou encore en termes de collaboration, comme auteur d'outils pédagogiques.

2.2. Les prises de position didactiques relatives à l'enseignement de l'histoire

Dans notre recherche doctorale [BOUHON 09a], nous avons mis en évidence, sur base d'une analyse factorielle des correspondances (cf. fig. 2), l'existence, parmi les sujets qui ont participé à cette étude, de trois types de prises de position didactiques relatives à l'enseignement de l'histoire. Elles renvoient aux trois modèles d'enseignement-apprentissage de l'histoire que nous avons mis en exergue, au plan théorique : l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche » [JADOULLE 98 & 09].



L'intitulé complet des items du graphique est reproduit en fin d'article dans l'annexe 2.

Figure 2. Les prises de position didactiques : analyse factorielle de correspondance multiple [BOUHON 09]

Chaque sigle de la légende de la figure 2 correspond à un des 8 aspects par rapport auxquels les enseignants ont dû choisir une des trois positions qui leur étaient proposées. Chacun de ces aspects (par exemple la « méthode » ou \blacktriangle) se décline donc en trois positions (\blacktriangle « méth. expo. », \blacktriangle « méth. dialog. » et \blacktriangle « méth. rech. ») qui renvoient respectivement à l'« exposé-récit », au « discours-découverte » et à l'« apprentissage-recherche ». On constate que les affirmations relatives à un modèle didactique se regroupent de manière cohérente entre elles. Ce regroupement est mis en évidence par les trois ensembles de traits en pointillés. Un enseignant qui choisit un item correspondant à un des trois modèles aura donc tendance à choisir les autres associés à ce modèle. Nous en avons donc déduit [BOUHON 09] que ces trois modèles didactiques, qui ont imprégné les programmes, les outils d'enseignement et les discours sur l'enseignement de l'histoire depuis les années 60, constituent des instances face auxquelles les enseignants d'histoire prennent position de manière structurée et cohérente.

Sur cette base, nous avons procédé, au moyen d'une analyse en *clusters* (méthode des *K-means*), à un classement des enseignants en trois groupes, en fonction de leur adhésion à un des trois modèles didactiques de l'histoire : l'« exposé-récit », le « discours-découverte » ou l'« apprentissage-recherche ».

2.3. Le contexte de travail des enseignants

2.3.1. L'origine socio-économique des élèves

Les enseignants œuvrant avec un public plus favorisé au plan socio-économique sont-ils plus ou moins enclins à percevoir positivement la collection de manuels « Construire l'Histoire » ? Ou est-ce plutôt la tendance de leurs collègues qui fréquentent des élèves moins favorisés ? Faute de données relatives à cette variable pour le Grand-Duché de Luxembourg, nous n'avons pas pu la prendre en compte dans l'analyse de régression qui suit. Par contre, le test de corrélation réalisé sur base de l'indice socio-économique qui qualifie le recrutement de chaque établissement d'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique, donne un résultat non significatif⁸ : l'origine socio-économique des élèves ne prédit donc pas la motivation des enseignants à utiliser la collection « Construire l'Histoire ».

2.3.2. Les perceptions par les enseignants de leur école et de leurs élèves

- Les sujets qui ont répondu au questionnaire relatif à leur motivation à utiliser « Construire l'Histoire » ayant été aussi soumis à un questionnaire relatif à leur perception de leur école, nous avons procédé à une analyse factorielle. Celle-ci a permis de mettre en évidence trois facteurs. Le premier renvoie à la qualité de la communication et le rôle de la direction sur le plan du climat relationnel. Il explique 40% de la variance entre sujets. Il dessine un axe qui structure les positions des répondants autour d'un pôle « positif » qui met en évidence la qualité de la communication entre la direction, les professeurs et les élèves, l'attention que cette direction apporte au climat relationnel et aux problèmes personnels des enseignants... et un pôle « négatif » qui renvoie au peu de possibilités de collaboration entre professeurs au plan pédagogique, à la faible satisfaction du métier... Les deux autres facteurs (respectivement 9 % et 8 % de la variance expliquée) renvoient respectivement au travail collaboratif et au soutien que la direction apporte aux enseignants d'une part (facteur 2), à la qualité de la communication avec les élèves et la satisfaction par rapport au métier d'autre part (facteur 3).
- De même, ayant rassemblé des informations sur la perception que les enseignants, qui ont répondu au questionnaire relatif à « Construire l'Histoire », nourrissent de leurs élèves, nous avons tenté d'apprécier dans quelle mesure ces perceptions peuvent prédire le degré de motivation des professeurs par rapport aux manuels de la collection « Construire l'Histoire ». Pour ce faire, nous avons pris appui sur l'analyse factorielle des résultats d'un questionnaire relatif aux perceptions que les enseignants ont de leurs élèves. Cette analyse a permis de dégager trois facteurs, dont le premier est principal. Il renvoie à la perception que les enseignants nourrissent à propos de la motivation et de l'implication générale de leurs élèves dans les études : il dessine un axe qui s'organise autour d'un pôle « positif » qui manifeste l'impression d'être en présence de classes désireuses d'apprendre, motivées, « fortes »... et d'un pôle « négatif » qui renvoie à l'impression d'avoir affaire à des classes hétérogènes, peu respectueuses du professeur, peu intéressées par l'histoire... Ce facteur explique 48% de la variance entre sujets. Le deuxième facteur (11 % de variance expliquée) rassemble les perceptions des enseignants relatives à l'intérêt que les élèves nourrissent pour l'histoire et leurs impressions quant au caractère homogène vs hétérogène de leurs classes ainsi que des performances de leurs élèves. Le troisième facteur (11 % de variance expliquée) renvoie à la perception que les enseignants ont de la discipline en classe.

Prenant appui sur ces résultats, nous avons régressé le score du facteur « Motivation » (cf. tableau 3) sur les six facteurs décrits ci-dessus et relatifs aux perceptions par les sujets de leur école et de leurs élèves. Le traitement statistique permet de mettre en lumière un modèle de régression (cf. tableau 5) qui exclut tous les facteurs relatifs aux perceptions de l'école et ne retient que les deux premiers facteurs relatifs aux élèves.

⁸ Variable dépendante = score sur le facteur « Motivation » (cf. tableau 3). Variable indépendante = indice socio-économique (disponible pour les enseignants belges). Corrélation de Pearson : 0,303. P valeur : 0,723.

R² ajusté : 0,06	Coefficient standardisé	P valeur
Facteur 1 « Elèves » : motivation et implication générale dans les études	0,20	0,02
Facteur 2 « Elèves » : intéressés par l'histoire, classes fortes et homogènes	0,19	0,03

Régression pas à pas ; variable dépendante = score sur le facteur « Motivation » (cf. tableau 3) ; variables indépendantes = les 6 facteurs relatifs aux perceptions de l'école et des élèves.

Tableau 5. *La satisfaction des enseignants dépend-elle de leurs perceptions du contexte de travail ?*

Ce traitement suggère donc de ne retenir, parmi les six facteurs relatifs aux perceptions que les enseignants ont de leur école et de leurs élèves, que les deux premiers facteurs relatifs aux élèves.

2.4. Résultats finaux

Sur base de l'ensemble de ces variables prédictives (appartenance au système éducatif, proximité avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL, adhésion aux différents modèles de l'enseignement de l'histoire et perceptions des élèves), nous avons pratiqué une analyse de régression (cf. tableau 6). La variable dépendante est le score obtenu par les sujets au regard du facteur « Motivation » (cf. tableau 3). Cette analyse permet de mettre en exergue les résultats suivants :

- la combinaison de l'ensemble de ces variables indépendantes permet de rendre compte de 20% (R-deux ajusté) de la variance entre l'ensemble des sujets⁹.
- les variables qui exercent un effet significatif à $p \leq 0,05$ sont au nombre de cinq :
 - l'appartenance au système éducatif luxembourgeois ;
 - les prises de position didactique relevant de l'« exposé-récit » ;
 - la proximité « statutaire » (maîtres de stages ou collaborateurs pédagogiques) avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL ;
 - participation aux formations organisées par la même Unité ;
 - perceptions des enseignants relatives à l'intérêt que les élèves nourrissent pour l'histoire et leurs impressions quant au caractère homogène vs hétérogène de leurs classes ainsi que des performances scolaires de leurs élèves.
- les deux premières variables énoncées ci-dessus exercent un effet « négatif » (coefficients standardisés négatifs du tableau 6) sur la réception par les enseignants de la collection « Construire l'Histoire » : les professeurs luxembourgeois auront tendance à être moins satisfaits par cette collection que leurs collègues belges. De même, les enseignants qui partagent les présupposés de l'« exposé-récit » ou du « discours-découverte » seront moins satisfaits que ceux partageant les présupposés de l'« apprentissage-recherche »¹⁰.
- à l'inverse, les trois autres variables exercent un effet « positif » (coefficients standardisés positifs) sur la réception de la collection auprès des professeurs d'histoire : ceux-ci seront d'autant plus satisfaits de la collection « Construire l'Histoire » qu'ils sont proches de l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL, qu'ils ont participé aux formations qu'elle organise et qu'ils ont la perception de travailler dans des classes intéressées par l'histoire, homogènes et d'un bon niveau scolaire. Il faut noter l'importance de l'effet de la proximité statutaire avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL (0,27 soit le coefficient standardisé positif le plus fort).

⁹ Un résultat qu'on ne manquera pas de relativiser puisque 80 % de cette variance reste inexpliqué.

¹⁰ L'appartenance aux trois modèles didactiques étant à l'origine une variable catégorielle à trois modalités, deux de ces modalités (« exposé-récit » et « discours-découverte ») ont été transformées en variables muettes [BRESSOUX 08]. La troisième modalité (« apprentissage-recherche »), qui est exclue du modèle, sert alors de référence aux deux premières variables muettes créées.

Variables prédictives	Coefficient standardisé	P-valeur
Appartenance au système éducatif du Grand-Duché de Luxembourg	-0,18	0,03
Proximité « statutaire » avec l'Unité de didactique et de communication	0,27	0,01
Participation aux formations de l'Unité didactique et de communication	0,26	0,01
Enseignants adhérant à l'« exposé-récit »	-0,27	0,00
Enseignants adhérant au « discours-découverte »	-0,12	0,20
Classes motivées et impliquées dans leur scolarité	0,13	0,10
Classes fortes, homogènes et intéressées par l'histoire	0,19	0,02
R ² ajusté	0,20	

Régression pas à pas; variables indépendantes : score sur le facteur « Motivation » (cf. tableau 3)

Tableau 6. Réception d'un manuel innovant : quelles variables prédictives ?

3. Conclusions et discussion

La présente recherche a permis d'apprécier le degré de motivation à utiliser la collection « Construire l'Histoire ». Alors que le caractère « innovant » de ces manuels aurait pu amener à prédire une réception très réservée voire négative, celle-ci apparaît globalement plutôt positive. Cet accueil semble fortement affecté par la proximité avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL au sein de laquelle cette collection a vu le jour. Cet état de fait est sensible, tant à travers le différentiel de motivation entre enseignants belges et luxembourgeois, qu'à travers l'effet de cette variable sur la motivation des professeurs belges. Ce premier résultat illustre l'importance du travail de fond préparatoire à l'implémentation d'une innovation pédagogique, travail qui, en Belgique francophone, a été réalisé par l'Unité de didactique et de communication de l'UCL. Il convient également de souligner, à travers l'exemple luxembourgeois, les conditions particulièrement peu favorables que semblent constituer, d'une part, l'importation d'un manuel conçu pour des élèves vivant dans un autre contexte culturel, a fortiori quand cette différence de contexte se combine avec une différence de langue maternelle, d'autre part, la non-liberté de choix du manuel, en tout cas quand celui-ci est innovant. L'implémentation de « Construire l'Histoire » au Grand-Duché de Luxembourg combinant ces trois éléments (absence de travail préparatoire, importation d'un outil conçu pour un autre contexte et régime d'imposition du manuel), le choix d'interrompre anticipativement son expérimentation ne peut apparaître que logique.

L'analyse de régression a également permis de mettre en évidence un effet significatif joué par l'adhésion des enseignants à l'égard des différents modèles d'enseignement/apprentissage de l'histoire et par leurs perceptions de leurs élèves. La combinaison de l'ensemble de ces variables permet de se donner une idée du rôle spécifique joué par certaines d'entre elles sur la réception de la collection « Construire l'Histoire ». Celles qui exercent un effet « négatif » sont l'appartenance au système éducatif luxembourgeois et le fait de partager les présupposés de l'« exposé-récit » ; les variables qui exercent un effet « positif » sont la proximité avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL et le fait de travailler avec des classes perçues comme intéressées par l'histoire, homogènes et d'un bon niveau scolaire.

Ces résultats suggèrent un certain nombre de points de discussion et de pistes de recherche.

- Si la proximité avec l'Unité qui a conçu la collection « Construire l'Histoire » apparaît comme un facteur favorisant son implémentation, cela signifie-t-il qu'il serait vain d'entreprendre l'implémentation d'un outil pédagogique innovant sans un travail de préparation du terrain, un « labour » qui, en l'espèce, est l'œuvre de plusieurs décennies ? Il nous semble que, si pareil travail préparatoire peut se révéler fécond, l'implémentation d'un outil innovant peut, en lui-même et à certaines conditions, constituer un levier de changement des pratiques enseignantes [CÈBE & GOIGOUX 06].
- L'étude de l'impact des conditions de travail, tant du point de vue de l'établissement que des élèves, gagnerait à être approfondie, notamment pour tenter de dépasser le registre des perceptions et toucher celui des conditions de travail objectives.
- Il serait également intéressant d'analyser dans quelle mesure la motivation des enseignants à utiliser « Construire l'Histoire » perdure. Le questionnaire qui a servi de base à cette étude pourrait sans doute

être réadministré, complété par des items qui permettraient d'appréhender les deux indicateurs de la motivation que nous n'avons pas pris en compte : la persévérance et l'engagement cognitif. Ces données permettraient d'affiner la mesure de la motivation à utiliser « Construire l'Histoire ».

- Le dernier indicateur proposé par Viau (la performance), et que cette recherche n'a pas pris en compte, invite à engager un tout autre type de recherche. Elle viserait à évaluer l'efficacité et/ou l'équité de l'utilisation de la collection « Construire l'Histoire ». Le projet serait, dans ce cas, d'apprécier ses effets sur les apprentissages des élèves, leur conception de l'histoire et/ou de son enseignement, leur motivation à apprendre l'histoire...
- Enfin, la présente recherche laisse également dans l'ombre la question des usages de ce manuel : il nous paraîtrait du plus grand intérêt de l'explorer, en lien avec celles des effets de l'utilisation de la collection.

Bibliographie

- [CÈBE & GOIGOUX 06] Cèbe, S. & Goigoux, R. (2006). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- [BOUHON & DAMBROISE 02] Bouhon, M. & Dambroise, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.
- [BOUHON 08] Bouhon, M. (2008, décembre), "Décrypter le présent, comprendre ses enjeux..." Prises de position didactiques et représentations des enseignants d'histoire face aux nouvelles injonctions pédagogiques [CD-ROM]. Texte présenté au Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Nantes.
- [BOUHON 09a] Bouhon, M. (2009a). Entre logique linéaire et logique de recherche : la conception du "fil conducteur" auprès des enseignants d'histoire du secondaire. *Diversité canadienne*, 7, 61-68.
- [BOUHON 09b] Bouhon, M. (2009b). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte des réformes pédagogiques actuelles. In J.-F. Cardin, M.-A. Ethier et A. Meunier (Éd.). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. (pp. 29-55). Québec : MultiMondes.
- [BOUHON 09c] Bouhon, M. (2009c). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain.
- [BRESSOUX 08] Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- [GENICOT & GEORGES 91-93] L. Genicot & J. Georges (Éd.). (1991-1993). *Racines du Futur*. Namur : Didier Hatier.
- [JADOULLE 98] Jadoulle, J.-L. (1998). Vers une didactique "constructiviste ?". Dans J.-L. Jadoulle & P. de Theux (Éd.), *Enseigner Charlemagne* (pp. 73-85). Louvain-la-Neuve – Bruxelles : Unité de didactique de l'histoire de l'UCL - Média Animation.
- [JADOULLE 00] Jadoulle, J.-L. (2000, mai). Développer des compétences "historiennes" en classe d'histoire ». In *Actes du 1^{er} Congrès des chercheurs en éducation* (pp. 257-259). Bruxelles : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- [JADOULLE 01] Jadoulle, J.-L. & Bouhon, M. (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire* (2^e éd.). Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.
- [JADOULLE 04a] Jadoulle, J.-L. (2004a). Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique. *Le Cartable de Cléo. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, 4, 209-221.
- [JADOULLE 04b] Jadoulle, J.-L. (2004b). Conceptualisation et médiations des savoirs : l'approche sociocognitive de l'apprentissage de Britt-Mari Barth. In J.-L. Jadoulle, M. Bouhon & A. Nys, *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (pp. 15-36). Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.
- [JADOULLE 04c] Jadoulle, J.-L. (2004c). Apprendre l'histoire dans une perspective sociocognitive. In J.-L. Jadoulle, M. Bouhon & A. Nys. *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (pp. 53-75). Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.
- [JADOULLE 05] Jadoulle, J.-L. (2005), "Construire l'Histoire" : un manuel scolaire pour demain ? In J.-L. Jadoulle (Éd.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir* (pp. 176-212). Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.
- [JADOULLE & GEORGES 05-08] Jadoulle, J.-L. & Georges, J. (Éd.). (2005-2008). *Construire l'Histoire*, Namur : Didier Hatier.

-
- [JADOULLE 06] Jadoulle, J.-L. (2006), Les nouvelles orientations de l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en Communauté française de Belgique. In B. Caulier & L. Courtois (Éd.). *Québec-Wallonie. Dynamique des espaces et expériences francophones* (pp. 183-198). Sainte-Foy : Presses universitaires de Laval.
- [JADOULLE 07] Jadoulle, J.-L. (2007), "Construire l'Histoire". Quels manuels scolaires d'histoire pour demain ? [CD-Rom]. In M. Lebrun (Éd.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Montréal : Presses universitaires du Québec.
- [HASQUIN & JADOULLE 08-09] Hasquin, H. & Jadoulle, J.-L. (Éd.). (2008-2009). *FuturHist*. Namur : Didier Hatier.
- [JADOULLE 09] Jadoulle, J.-L. (2009). Du récit du professeur au récit construit par la classe ? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. In Ph. Georges (Éd.). *Malmedy. Art & Histoire. 20^{ème} anniversaire* (pp. 197-225). Liège-Malmedy : Université de Liège.
- [MARTINEAU 99] Martineau R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris, Montréal : L'Harmattan.

ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE

Depuis quelques décennies, l'enseignement de l'histoire au secondaire est soumis à des transformations. Les professeurs d'histoire sont confrontés à de nouveaux programmes, de nouvelles finalités, de nouvelles méthodes pédagogiques, de nouveaux manuels. L'introduction de la récente collection de manuels scolaires « Construire l'Histoire » dans les lycées publics en constitue un exemple parmi d'autres. À travers ces nouveautés, les professeurs sont invités à mettre en activité leurs élèves, à les faire travailler sur documents, à mener des « enquêtes » en classe, à développer chez eux des compétences critiques, à les initier à des modes de pensée spécifiques à la démarche historique. Même s'il existe de nombreuses variations entre les systèmes éducatifs nationaux, entre les outils diffusés, ces transformations souhaitées dans l'enseignement de l'histoire sont à replacer dans un contexte plus large d'évolution de la discipline historique, de la pédagogie et de la didactique de l'histoire.

1. A propos de la collection de nouveaux manuels d'histoire « Construire l'histoire »

Possédez-vous, à ce jour, un des manuels de la collection « Construire l'histoire » ?

☐ Oui ☐ Non

2. Si oui, répondez à cette question. Si non, passez directement aux questions de la page 29

En avez-vous utilisé un pour vos cours cette année (ne fût-ce qu'une seule fois) ?

3. Si oui, répondez aux questions qui suivent. Si non, passez directement aux questions de la page 29

Cochez la case qui correspond à votre appréciation : (1= pas du tout d'accord \Leftrightarrow 6= tout à fait d'accord)

D'une manière générale, les orientations didactiques de cette nouvelle collection me satisfont ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Par rapport à ma manière de concevoir l'enseignement de l'histoire, ce manuel :

- [illegible]

Par rapport au manuel précédent à disposition de mes élèves, le manuel « Construire l'Histoire » :

- [illegible]

Du point de vue de l'élève, l'usage de ce manuel dans le concret de la classe

- [illegible]

De mon point de vue d'enseignant, l'usage de ce manuel dans le concret de la classe devrait

- [illegible]

L'exploitation de ce nouveau manuel dans mon cours m'apparaît comme une tâche

- | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. qui nécessite un investissement personnel lourd | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. qui implique des remises en question importantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. complexe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. cette tâche me paraît en valoir la peine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. L'année scolaire prochaine, je compte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. ne pas utiliser le manuel d'une manière ou d'une autre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. utiliser le manuel comme une bibliothèque de documents complémentaires à mon cours | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. mettre en oeuvre l'une ou l'autre séquence d'enseignement en fonction des possibilités offertes par le manuel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. essayer de repenser de manière assez fondamentale la structure de mes séquences en fonction des possibilités offertes par le manuel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. je ne sais pas encore | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANNEXE 2 : PRISES DE POSITION PAR RAPPORT AUX TROIS MODÈLES DIDACTIQUES [BOUHON 09a]

Facettes	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Finalité	Culture génér. Elle est l'acquisition d'une culture générale, d'un bagage historique, d'ouverture d'esprit, de curiosité intellectuelle.	Savoir-SF Elle est l'acquisition de savoirs, de savoir-faire critiques et d'aptitudes intellectuelles (analyse, synthèse, rigueur...).	Pensée hist. Elle est l'acquisition du mode de pensée ou de connaissance historique et la prise de conscience de la dimension construite, interprétative de l'histoire.
Compétences	Comp.= "connaître" Un élève compétent en histoire, c'est d'abord un élève qui maîtrise bien la chronologie, les savoirs, les notions fondamentales du cours d'histoire, est capable de faire par lui-même des liens entre les différents chapitres du cours.	Comp.= capacité Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui développe de manière équilibrée des savoirs et des savoir-faire, est capable d'identifier, d'analyser, de critiquer un document.	Comp.= mobiliser Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui est capable de traiter des données nouvelles, c'est-à-dire de répondre à une question de recherche sur base de l'analyse de documents et en recourant aux connaissances factuelles et notionnelles du cours.
Méthodes	Méth. expo. Pour faire apprendre, il faut expliquer clairement, de manière structurée, les principaux faits et notions, en veillant à bien montrer les liens entre eux, notamment au plan chronologique.	Mag. dialog. Pour faire apprendre, il est important de bien encadrer la découverte des principaux faits et notions ... en alternant efficacement, des temps d'analyse de documents et des temps de synthèse, des phases de dialogue, de questions-réponses et des moments d'explication.	Recherche Pour faire apprendre, il faut donner le temps et l'occasion aux élèves d'observer, de découvrir, de se poser des questions à propos de ces faits, de ces notions... Ils doivent pouvoir se les approprier et, pour cela, les utiliser, les manipuler par eux-mêmes, les expérimenter, les confronter...
Récit	Récit mag. Un récit passionnant et bien structuré permet à l'élève de comprendre une situation complexe, de saisir un contexte ou une évolution, d'identifier des causes ou des conséquences...	Récit >< SF Le récit ne permet pas de développer des savoir-faire et ne rend pas l'élève actif. Or, celui-ci, pour s'approprier un savoir, doit d'abord être mis en activité avec des documents. Par contre, le récit permet de structurer les savoirs.	Récit interp. L'étude de récits, que ce soit celui du professeur, du manuel ou celui d'historiens, doit permettre à la classe de construire le sien et de découvrir que tout récit est construit et porteur d'une interprétation du passé.
Document	Doc illustr. Les documents en classe viennent en appui du cours, pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. Les élèves ont besoin, de temps en temps, d'illustrations, d'exemples pour comprendre.	Doc. découv. Les documents en classe permettent de travailler les savoir-faire et d'extraire les principaux savoirs. Leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien encadrée : le professeur doit poser des questions aux élèves, les guider dans l'analyse, et cela de façon à avancer sans perdre de temps dans le cours.	Doc rech. Les documents en classe doivent être analysés en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes, en suscitant les échanges, les mises en question et en variant les points de vue. Cela nécessite évidemment d'y consacrer beaucoup de temps.
Connaissances préalables des élèves	Conn. = page blanche Les élèves ont peu de connaissances en histoire, ce qui pose problème pour aborder une matière riche et complexe. À part l'un ou l'autre qui dispose d'un bon bagage culturel et notionnel en relation avec la matière abordée, on doit très souvent partir de zéro.	Conn.= erronées Les élèves ont des représentations du passé. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Elles sont cependant souvent pauvres et erronées. Il faut donc leur enseigner des connaissances correctes.	Conn. = point de vue Les élèves ont déjà des connaissances en ce qui concerne les matières abordées. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Il est indispensable de bien en tenir compte si l'on veut les faire progresser, les faire évoluer.
Cadre de travail	Cadre écoute Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut qu'un climat d'écoute soit garanti, que les élèves soient calmes, concentrés, qu'ils disposent de leurs affaires, qu'ils soient attentifs et prêts à entrer dans la matière et à suivre le fil	Cadre exerc. Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que les élèves soient attentifs et bien actifs, fassent attention aux consignes de travail, exécutent les tâches, répondent aux questions, prennent note lorsque c'est le moment.	Cadre appr. Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que le climat soit propice aux échanges, à l'expression, à l'implication de chacun. Il faut que l'élève n'ait crainte de prendre la parole pour avancer une réponse, une idée, une nouvelle explication, même si elle s'avère erronée.

	conducteur de l'exposé.		
Erreur	Erreur à corriger L'élève a le droit de se tromper lorsqu'il apprend, mais une fois les corrections apportées, il est de son devoir de ne plus refaire les mêmes erreurs.	Erreur à autoévaluer L'erreur peut être bénéfique à l'apprentissage si l'élève en devient conscient. Il faut apprendre aux élèves à repérer et corriger par eux-mêmes leurs erreurs.	Erreur = apprendre L'erreur est le reflet d'une autre façon de comprendre, de raisonner, d'appréhender le monde. Elle permet à l'enseignant de mieux adapter son enseignement.