

# ***Pour une « didactique de l'enquête » : quels fondements, quels outils ?***

1. Mes **constats initiaux** à propos des pratiques d'enseignement et des manuels
2. Essai de théorisation des **modèles d'enseignement de l'histoire**
3. Elaboration d'une « **didactique de l'enquête** »
4. Mise au point d'un **nouveau concept de manuel scolaire** (*RESBO, RESources for learning textBOok*)

# 1. Constats initiaux (années '90)

## A propos des pratiques enseignantes

- recours généralisé au **document** pour **faire découvrir** le **savoir** & exercer des **savoir faire**
- **haut degré de guidance**
- **faible niveau de sollicitation cognitive**
- **problématisation souvent absente**
- **peu d'articulation passé-présent** (>< finalité prédominante)
- **conceptualisation souvent absente**
- **savoir pas présenté comme un construit**
- **peu d'implication des élèves dans la structuration**

# 1. Constats initiaux (années '90)

## **A propos des manuels scolaires d'histoire :**

conçu sur un mode *rationnel* = frein à mettre en œuvre des démarches *fonctionnelles*  
(Jadoulle, 2005)

# **Modes « rationnel » vs « fonctionnel »**

(M. Minder, 1983, 2007)

# Modes « rationnel » vs « fonctionnel »



(M. Minder, 1983, 2007)

Mode d'organisation de l'apprentissage qui privilégie une mise en ordre « naturel » et *a priori* des connaissances : des causes aux conséquences, du plus ancien au plus récent, du plus simple au plus complexe...

# Modes « rationnel » vs « fonctionnel »

(M. Minder, 1983, 2007)



Mode d'organisation de l'apprentissage qui privilégie une mise en ordre « naturel » des connaissances : des causes aux conséquences, du plus ancien au plus récent, du plus simple au plus complexe...



Mode d'organisation de l'apprentissage qui privilégie une logique de découverte des connaissances : des conséquences aux causes, du plus récent au plus ancien, du plus complexe au plus simple...

# Modes « rationnel » vs « fonctionnel »

(M. Minder, 1983, 2007)

Mode d'organisation de l'apprentissage qui privilégie une mise en ordre « naturel » des connaissances : des causes aux conséquences, du plus ancien au plus récent, du plus simple au plus complexe...

Mode d'organisation de l'apprentissage qui privilégie une logique de découverte des connaissances : des conséquences aux causes, du plus récent au plus ancien, du plus complexe au plus simple...

***Concrètement en histoire ?***

## « Démarches fonctionnelles » en histoire : concrètement... (Jadoulle, 2015)

- Arpenter la chronologie « à rebours » : approche rétrospective ou rétrogressive
- Arpenter la chronologie de manière discontinue (« approche mosaïque »)
- Naviguer d'un espace à l'autre
- Démêler des dimensions entremêlées
- Trier causes et conséquences



Tisser un fil rouge  
fonctionnel, *heuristique*

# Modes « rationnel » vs « fonctionnel »

(M. Minder, 1983, 2007)

Mode d'organisation de l'apprentissage qui privilégie une mise en ordre « naturel » et *a priori* des connaissances : des causes aux conséquences, du plus ancien au plus récent, du plus simple au plus complexe...

Mode d'organisation de l'apprentissage qui privilégie une logique de découverte des connaissances : des conséquences aux causes, du plus récent au plus ancien, du plus complexe au plus simple...

**Logique dominante = celle de celui qui « sait » et qui transmet ce qu'il « sait »**

# Modes « rationnel » vs « fonctionnel »

(M. Minder, 1983, 2007)

Mode d'organisation de l'apprentissage qui privilégie une mise en ordre « naturel » et *a priori* des connaissances : des causes aux conséquences, du plus ancien au plus récent, du plus simple au plus complexe...

**Logique dominante = celle de celui qui « sait » et qui transmet ce qu'il « sait »**

Mode d'organisation de l'apprentissage qui privilégie une logique de découverte des connaissances : des conséquences aux causes, du plus récent au plus ancien, du plus complexe au plus simple...

**Logique dominante = celle de celui qui apprend et qui « enquête »**

# Dans le cas des manuels d'histoire



Conception « rationnelle »

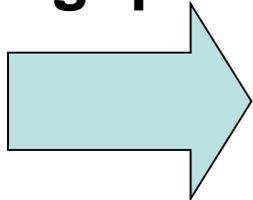
-> des modes de  
présentation ou de  
découverte des  
connaissances qui **pré-  
structurent les  
connaissances** à  
apprendre dans un ordre  
rationnel: **chronologique,  
spatial, thématique ou  
logique**

# Dans le cas des manuels d'histoire



Conception « rationnelle »

-> des modes de  
présentation ou de  
découverte des  
connaissances qui **pré-  
structurent les  
connaissances** à  
apprendre dans un ordre  
rationnel: **chronologique,  
spatial, thématique ou  
logique**

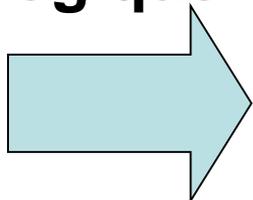


**le récit >**

# Dans le cas des manuels d'histoire



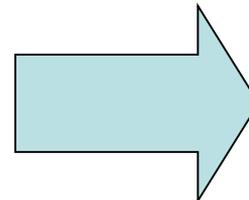
Conception « rationnelle »  
-> des modes de  
présentation ou de  
découverte des  
connaissances qui **pré-  
structurent les  
connaissances** à  
apprendre dans un ordre  
rationnel: **chronologique,  
spatial, thématique ou  
logique**



**le récit >**



Conception « fonctionnelle »  
-> des modes de  
présentation ou de  
découverte des  
connaissances qui  
**laisseraient à l'élève un  
espace de structuration a  
posteriori** (dans un ordre  
chronologique, spatial,  
thématique, logique...)



**??????????**

# Dans le cas des manuels d'histoire



Conception « rationnelle »

-> des modes de présentation ou de découverte des connaissances qui **pré-structurent les connaissances** à apprendre dans un ordre rationnel: **chronologique, spatial, thématique ou logique**



Amène l'enseignant à **pré-structurer les savoirs**



Conception « fonctionnelle »

-> des modes de présentation ou de découverte des connaissances qui **laisseraient à l'élève un espace de structuration a posteriori**, dans un ordre **chronologique, spatial, thématique ou logique**

# Dans le cas des manuels d'histoire



Conception « rationnelle »

-> des modes de présentation ou de découverte des connaissances qui **pré-structurent les connaissances** à apprendre dans un ordre rationnel: **chronologique, spatial, thématique ou logique**

 Amène l'enseignant à **pré-structurer les savoirs**



Conception « fonctionnelle »

-> des modes de présentation ou de découverte des connaissances qui **laisseraient à l'élève un espace de structuration a posteriori**, dans un ordre **chronologique, spatial, thématique ou logique**

 Incite l'enseignant à **laisser la classe structurer les connaissances**

# 1. Constats initiaux (années '90)

## A propos des manuels scolaires d'histoire

(Jadouille, 2005)

- Mode de conception *rationnel* = frein à mettre en œuvre des démarches *fonctionnelles*
- Inadéquation des ressources documentaires pour problématiser, développer des habiletés de haut niveau, articuler présent-passé, conceptualiser...

# 1. Constats initiaux (années '90)

## A propos des manuels scolaires d'histoire

(Jadoulle, 2005)

- Mode de conception *rationnel* = frein à mettre en œuvre des démarches *fonctionnelles*
- Inadéquation des ressources documentaires pour problématiser, développer des habiletés de haut niveau, articuler présent-passé, conceptualiser...
- **Faible reflet des processus de la connaissance historique**

## 2. Essai de théorisation des modèles d'enseignement de l'histoire

**Sur base des manuels, programmes, travaux des didacticiens en Belgique francophone** (J.-L. JADOULLE, 1994, 1998, 2008, 2015)

**-> trois modèles théoriques :**

- « exposé-récit »
- « discours-découverte »
- « apprentissage-recherche »

## 2. Essai de théorisation des modèles d'enseignement de l'histoire

**Sur base des manuels, programmes, travaux des didacticiens en Belgique francophone** (J.-L. JADOULLE, 1994, 1998, 2008, 2015)

**-> trois modèles théoriques :**

- « exposé-récit »
- « discours-découverte »
- « apprentissage-recherche »

**-> trois modèles-référents effectifs pour les enseignants d'histoire en Belgique francophone** (M. BOUHON, 2009)

# Mise en évidence du modèle sous-jacent aux pratiques enseignantes des années '90 :

- recours au document pour découvrir le savoir & exercer des savoir faire
- haut degré de guidance
- faible niveau de sollicitation cognitive
- problématisation souvent absente
- peu d'articulation passé-présent
- conceptualisation souvent absente
- savoir pas présenté comme un construit
- peu d'implication des élèves dans la structuration

## **À partir de la fin années '70 – début des années '80 :**

- programmes de 1979 et 1981

(// programmes du MEQ de 1964 et 1982)

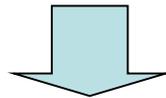
- travaux de J. Georges

- Manuels : « Histoire et Humanités »,  
« Racines du futur »...

**À partir de la fin années '70 – début des années '80 :** - programmes de 1979 et 1981

(// programmes du MEQ de 1964 et 1982)

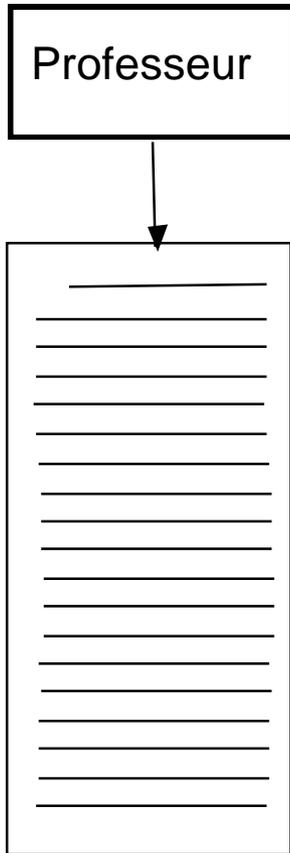
- travaux de J. Georges
- Manuels : « Histoire et Humanités », « Racines du futur »...



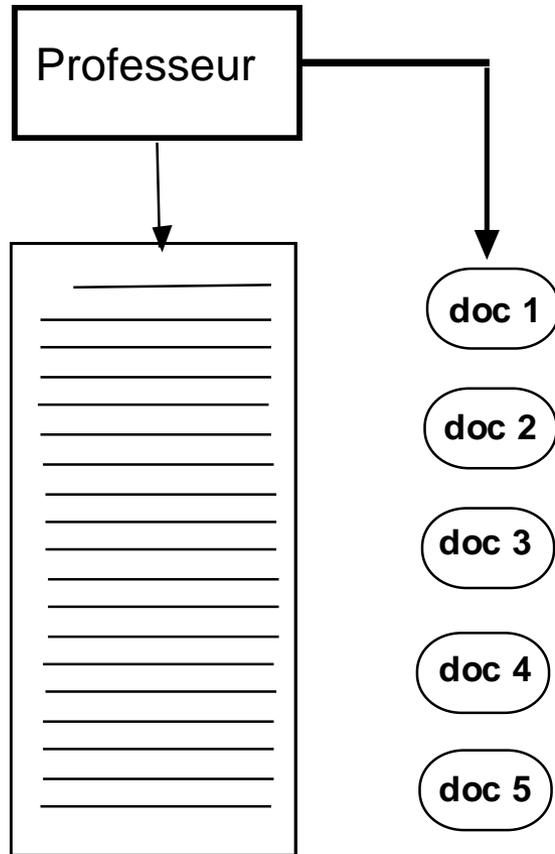
**« Discours-découverte »**

(J.-L. JADOULLE, 1994, 1998, 2008, 2015)

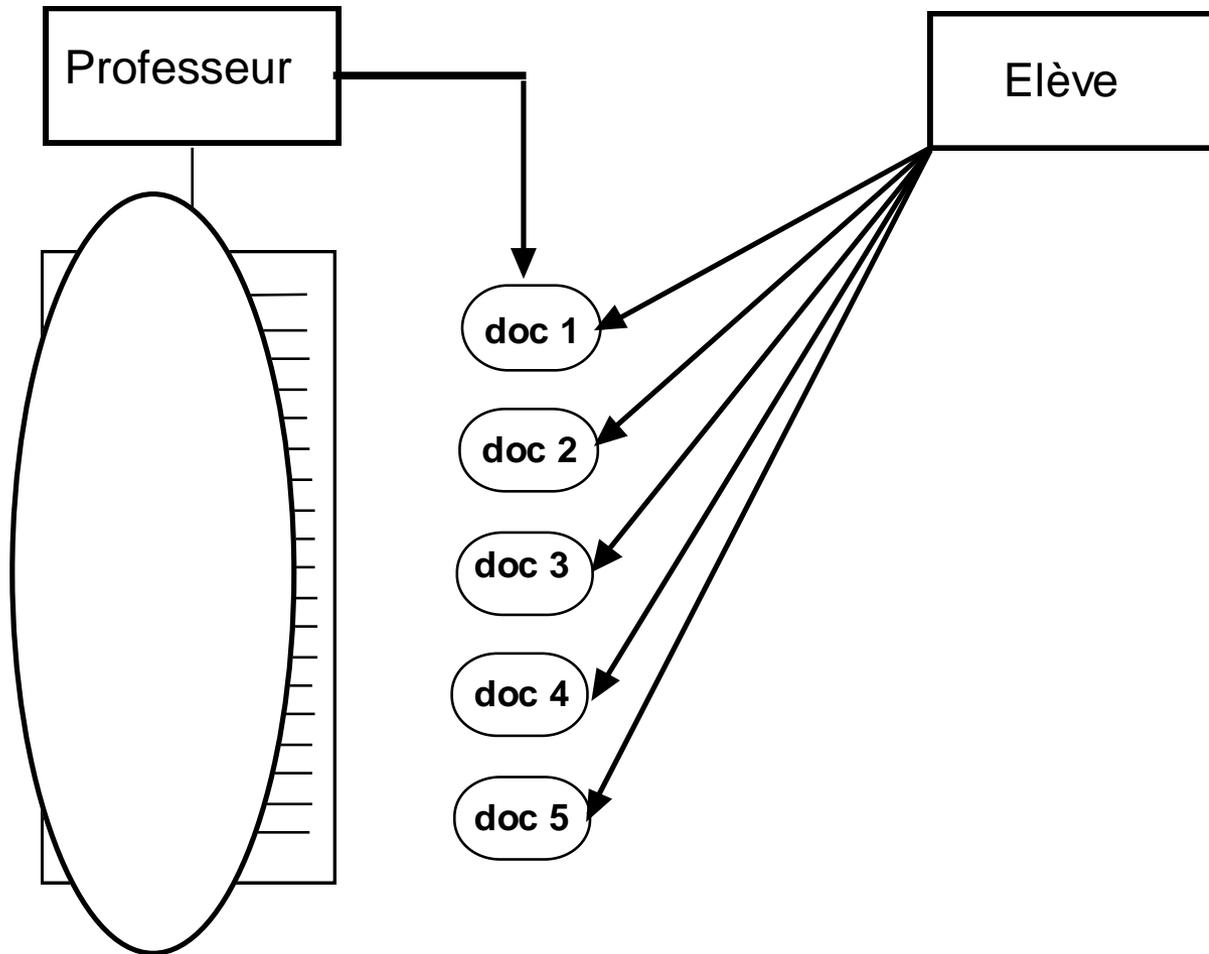
# Le « discours-découverte »



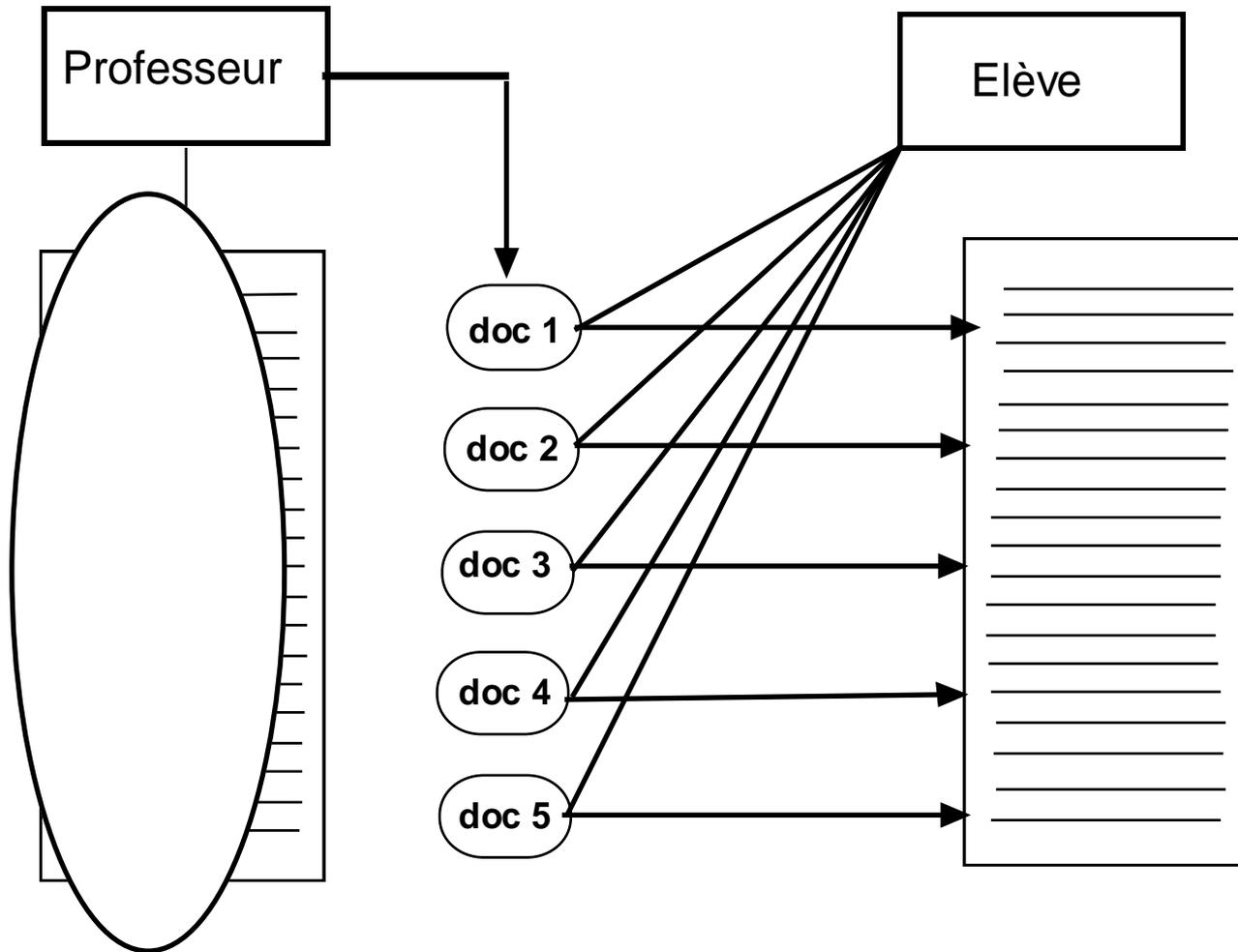
# Le « discours-découverte »



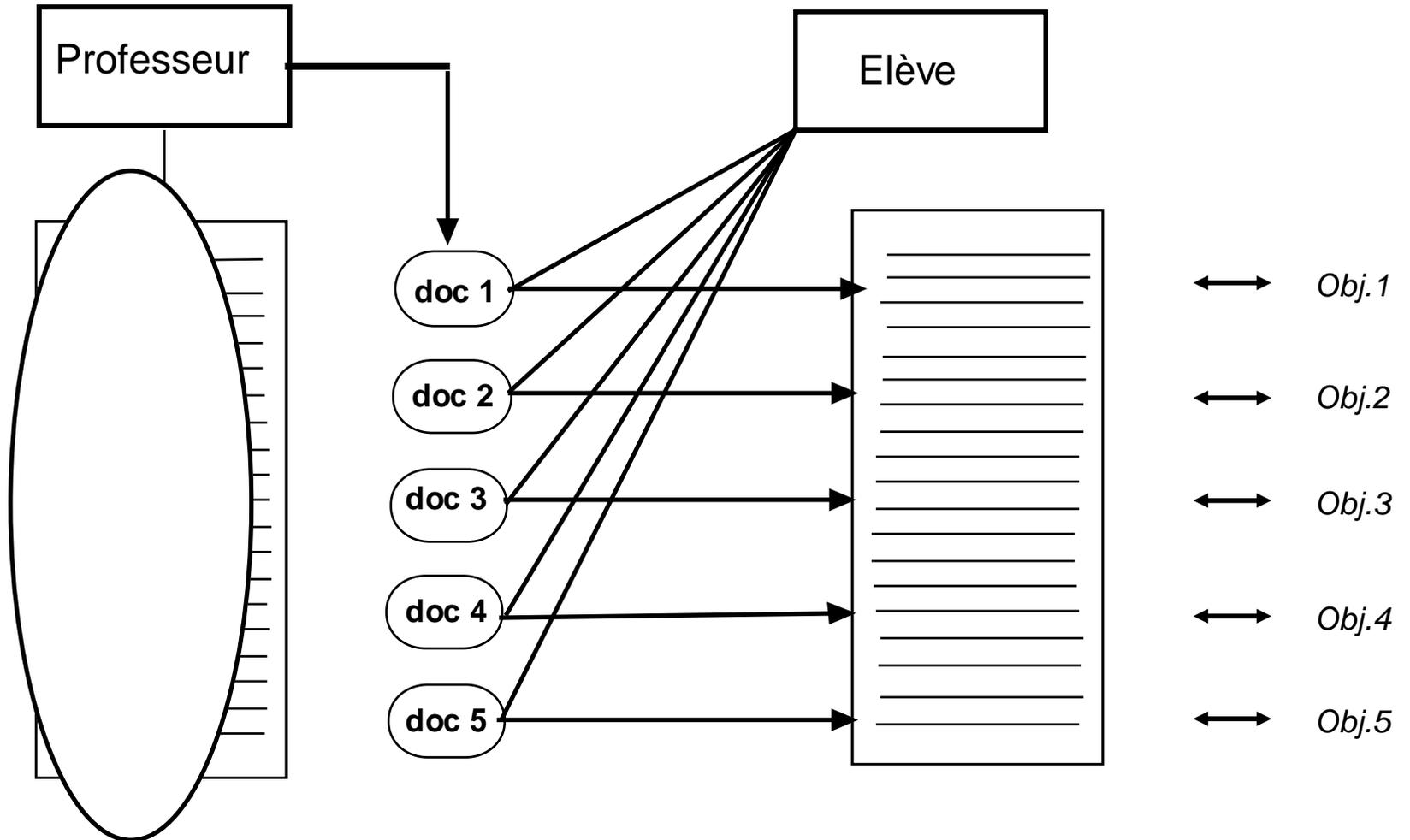
# Le « discours-découverte »



# Le « discours-découverte »



# Le « discours-découverte »



# Le « discours-découverte » : quels fondements ?

- Négativement : rejet de l'« exposé-récit »
- Positivement :
  - L'historien élabore ses connaissances à partir des documents
  - Plaidoyer pour les méthodes actives
  - *L'histoire, une « matière à penser »*

(MARTINEAU, 1999)

# Joseph Halkin, Ed. Wesmael-Charlier, 1920

## CHAPITRE II.

### LA GUERRE DES INVESTITURES.

*X*  
*word* Cause et objet. — Depuis qu'Otton le Grand, empereur d'Allemagne, s'était emparé de l'Italie et avait fondé le Saint-Empire romain en 962, les papes se trouvaient placés sous la dépendance directe des souverains de la Germanie, et leur élection ne devenait définitive qu'après avoir reçu l'approbation de l'empereur. D'un autre côté, il existait alors en Allemagne de riches abbayes, fiefs ecclésiastiques aux vastes domaines, qui relevaient directement des empereurs. Ceux-ci s'étaient attribué la nomination des évêques et des abbés en leur donnant, non seulement l'investiture par le *sceptre* et l'*épée*, insignes du pouvoir temporel, mais aussi par l'*anneau* et la *croisette*, symboles du pouvoir spirituel. Mais quand, en 1073, Grégoire VII monta sur le trône pontifical, il s'éleva avec force contre cet état de choses; et comme l'empereur Henri IV refusait d'y mettre un terme, il lança contre lui l'excommunication : c'est alors que commença la *guerre des Investitures*.

Principaux faits; Canossa (1077). — Henri IV, excommunié, voyait avec dépit ses grands vassaux et ses sujets se détacher de lui. A la fin, il se décida à implorer le pardon du pontife. Au mois de janvier 1077, il vint au château de Canossa, entre Parme et Modène, où se trouvait alors Grégoire VII; il dut attendre trois jours que le pape voulût bien le recevoir; puis, admis en sa présence, pieds nus et vêtu d'une robe de bure, il s'humilia devant lui et l'excommunication fut levée. — Cependant, rentré en Allemagne, Henri IV dut combattre Rodolphe de Souabe, élu souverain par les princes allemands; Rodolphe fut vaincu et mourut peu après. — L'empereur franchit ensuite les Alpes et s'empara de Rome; mais Grégoire fut délivré par le Normand Robert Guiscard, qu'il accompagna à Salerne : le pontife y mourut peu après. — Quant à Henri IV, il vit bientôt se dresser contre lui son propre fils, Henri V, qui le détrôna : après avoir vainement essayé de reprendre le pouvoir, il vint mourir à Liège, en 1106, dans l'indigence et l'abandon.

Concordat de Worms (1122). — La guerre des Investitures se termina, en 1122, par le *Concordat de Worms* : il attribuait l'investiture spirituelle au pape et l'investiture temporelle à l'empereur.

## CHAPITRE III.

### LA PUISSANCE COMMUNALE.

Origine. — Du temps de Charlemagne, il existait déjà, dans notre pays, des associations nommées *gildes* (du mot allemand *geld*, argent) : elles étaient composées d'hommes libres qui voulaient s'entraider dans le travail ou le malheur. Pendant les troubles incessants de la féodalité, les gildes se multiplièrent rapidement : une foule d'artisans des campagnes se réfugièrent dans les villes, ou dans le voisinage du *burg* ou château de quelque seigneur puissant et généreux; ils s'y constituèrent en gilde défensive et purent travailler en toute sécurité sous la protection de leur bienfaiteur. A la longue, toutes les gildes de la même localité s'enrichirent par le travail, se réunirent en un seul faisceau et s'affranchirent de l'autorité seigneuriale et devinrent des *communes*.

*libertés*  
*indiv-*  
*vidues*  
*les*  
Libertés communales. — Les bourgeois des communes jouissaient de nombreux privilèges, qui rendaient leur condition bien supérieure à celle des serfs assujettis aux seigneurs féodaux. Contrairement aux infortunés manants attachés à la glèbe, ils avaient la *liberté* d'aller et de venir selon leur bon plaisir; ils pouvaient acheter et vendre, voyager et commercer à leur fantaisie; posséder des biens, en disposer à leur gré, et hériter de la fortune d'autrui. Au lieu d'être, comme les serfs, taillables et corvéables à merci, ils ne payaient les taxes et les impôts qu'après les avoir *librement consentis*; ils n'étaient justiciables que du tribunal des *échevins* et nommaient eux-mêmes les magistrats chargés d'administrer la commune et de gérer les deniers publics. Ils pouvaient se réunir en assemblée générale et s'associer, soit pour leur agrément, soit pour la défense de leurs droits et de leurs intérêts.

Organisation des communes. — Les libertés ou *franchises* accordées aux communes étaient écrites sur des parchemins nommés *chartes* ou *keuren*, qui devaient faire foi dans la suite des temps : les chartes, revêtues du sceau du seigneur, étaient conservées, à l'égal de précieux trésors, par les échevins. Comme signes visibles de leur indépendance, les communes possédaient un *sceau* pour légaliser leurs actes, une *caisse* communale où

L'Université eut pour tâche de maintenir le culte de la majesté impériale.

Le caractère de Napoléon devenant de plus en plus brutal



(Biblioth. roy. de Brux. Sect. des estampes.)

**NAPOLÉON LE GRAND (1805)**

(D'après le tableau de Gérard.)

On comparera le costume du sacre de Napoléon à celui des rois de France sous l'Ancien Régime (p. 113). L'empereur est couronné de lauriers; le manteau est parsemé d'abeilles d'or; la robe et les brodequins sont « à l'antique ». Sur la pèlerine d'hermine, le collier de la Légion d'honneur, ou fondé par Napoléon lui-même en 1802.

et cassant, il s'ensuivit une désaffection croissante entre les Français et lui. Cependant il ne cessa de protéger le commerce et l'industrie. Il fit exécuter dans toute la France des travaux d'art considérables et fit élever à Paris, dont il voulait faire la plus belle ville du monde, des monuments magnifiques : la colonne Vendôme, l'arc de triomphe de l'Étoile. D'autre part, le peuple souffrait des lourdes contributions indirectes nommées les « Droits réunis », des appels constants de jeunes conscrits. Enfin, dans son amour du pouvoir, l'Empereur voulut mettre le clergé à son service. Il annexa les États pontificaux (1809) et retint le Pape prisonnier à Fontainebleau; par là, il perdit les sympathies du clergé et des catholiques.

### Les guerres de Napoléon de 1805 à 1809.

Tout le règne de Napoléon fut caractérisé par de grandes guerres européennes. La cause en fut double :

a) Napoléon, héritier de la Révolution, dut conserver ses conquêtes : la Belgique, la rive gauche du Rhin, la Savoie et Nice, outre l'hégémonie en Italie. Les grandes Puissances, au contraire, voulaient ramener la France dans ses limites de 1790. L'Angleterre en particulier se sentait menacée, autant au point de vue économique que par l'occupation d'Anvers et des provinces belges.

b) L'Empereur était d'une ambition démesurée. Il voulait devenir le chef suprême de l'Europe, éblouir ses contemporains! Dans sa passion de gloire, il ne put plus s'arrêter. Le besoin de rétablir l'équilibre européen rapprocha de plus en plus les différents souverains du continent.

Dès 1803, l'Angleterre recommença la lutte en saisissant tous les navires français et hollandais qui se trouvaient dans ses ports. Napoléon massa 150.000 hommes au camp de Boulogne, dans le but d'opérer un grand débarquement en Grande-Bretagne (1804-1805). La victoire navale du cap Trafalgar (près du détroit de Gibraltar), remportée par l'amiral Nelson, en 1805, sur les flottes réunies de la France et de l'Espagne, rendit vain tout espoir de descente en détruisant complètement la puissance de l'Empire sur mer.

Trois grandes coalitions se formèrent contre Napoléon, de 1805 à 1809. On y vit figurer d'une manière permanente : l'Angleterre (George III. R. 1760-1820), et d'une manière

# Coll. L. Gothier-G. Moreau, Ed. Dessain, 1966

LE XVII<sup>e</sup> SIÈCLE

*audience aux ambassadeurs [...]. Chaque Province peut y envoyer deux ou trois députés mais ils n'ont qu'une seule voix.* »

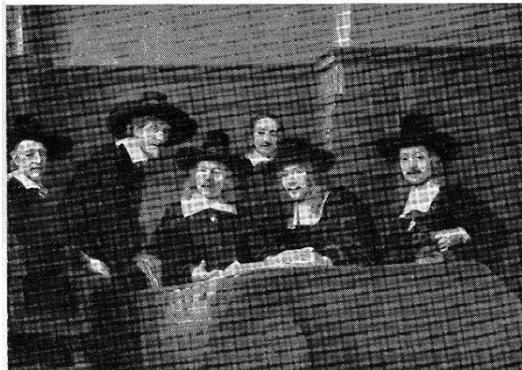
Cité d'après *l'Histoire abrégée des Provinces-Unies...* (1701), carte 4.

Mais, pour toutes les questions importantes, les députés doivent en référer à leurs mandants, c'est-à-dire aux États provinciaux qui, dans chaque province, exercent le pouvoir législatif et désignent :

1. le **stathouder**, autrefois lieutenant du roi, qui commande les troupes de la province et nomme certains fonctionnaires.

2. le **pensionnaire** qui est le conseiller juridique de la province, le chef de la bureaucratie. Il accompagne les députés aux États généraux.

Les **États provinciaux** comprennent, en majorité, les représentants des villes. Ceux-ci sont nommés par le **collège des Régents**, où seule la bourgeoisie riche est représentée. Ainsi, quelques familles de riches bourgeois, parce qu'ils sont les maîtres des villes, dominent les États provinciaux et les États généraux. Les **Provinces-Unies** sont donc une **république bourgeoise**.



LES SYNDICS DES DRAPERS de Rembrandt

Les cinq syndics, des bourgeois, portent tous des vêtements noirs avec des cols blancs et des chapeaux noirs. Au fond, le serviteur est vêtu de brun foncé.

(Rijksmuseum Amsterdam)

## 8. LES PARTIS

La province de Hollande, qui acquitte 58 % des dépenses de la république et qui arme la plus grande partie de la flotte, joue

LES PROVINCES UNIES

un rôle prépondérant aux États généraux. Au début du XVII<sup>e</sup> siècle, son porte-parole, le pensionnaire **Jean van Olden-Barnevelt** — qui exerça cette charge pendant plus de trente années — était devenu, avec le titre de **Grand Pensionnaire**, le principal personnage de la République.

Cette prépondérance était contestée par la **maison d'Orange**, dont le prestige était considérable, car c'est en grande partie à elle que les Provinces-Unies étaient redevables de leur indépendance.

Guillaume I<sup>er</sup> prince d'Orange  
(1533-1584)

Maurice  
(1567-1625)

Frédéric-Henri  
(1584-1647)

Guillaume II  
(1626-1650)

épouse Marie, fille de Charles I<sup>er</sup> d'Angleterre

Guillaume III  
(1650-1702)

épouse Marie, fille de Jacques II d'Angleterre

Les services rendus par les princes d'Orange les firent désigner d'office comme stathouder par presque toutes les provinces.

Deux partis se constituent donc :

1. le **parti des États**. Il s'appuie sur les bourgeois des villes. Il est républicain, défend l'autonomie provinciale, s'oppose aux charges militaires et aux guerres.

2. le **parti orangiste** qui a pour chef **Maurice de Nassau**, fils de Guillaume d'Orange. Il groupe tous ceux qui détestent les bourgeois, c'est-à-dire les nobles, les paysans, les ouvriers des villes et les matelots. Il peut compter sur l'appui de l'armée. Les orangistes sont centralisateurs et belliqueux.

## 9. L'ÉVOLUTION POLITIQUE

Au début, les nécessités de la guerre contre l'Espagne obligèrent les deux partis à collaborer. Toutefois, la Trêve de douze ans est à peine signée (1609) que les Provinces-Unies sont menacées dans leur existence même par une très grave crise intérieure.



## L'Europe en construction

Atlas d'histoire

pt. 159

Petit atlas d'histoire

pt. 160

### 1. La naissance d'une idée

#### 1.1 La déclaration de Robert Schuman

Déjà avant la Seconde Guerre mondiale, des mouvements européens, en faveur d'une coopération européenne, avaient vu le jour. Avec la fin du conflit et le déclin manifeste de l'Europe sur la scène mondiale au profit des États-Unis et de l'URSS, l'idée d'une alliance des pays européens se renforce. Toutefois, il faut trouver les modalités de cette collaboration. C'est dans ce contexte que le ministre français des affaires étrangères, **Robert Schuman**, fait une **déclaration, le 9 mai 1950**, proposant une coopération des pays européens – notamment de l'Allemagne et de la France – sur le plan économique, en particulier dans les secteurs du charbon et de l'acier. Cette idée n'est pas précisée de lui, mais a été mise au point par le français **Jean Monnet**



Jean Monnet, grand artisan de la construction européenne. Photographie de 20 août 1952.

qui est à l'époque Commissaire général au Plan de modernisation et d'équipement. Ce poste lui avait permis de reconstruire l'industrie française après la libération ; il avait acquis une très bonne réputation auprès des différentes sphères politiques et avait développé de nombreuses amitiés internationales. Toutefois, il ne faisait pas partie du gouvernement, ce qui était un handicap dans l'optique de la proposition officielle de son idée aux autres pays.

Il se tourne donc vers Schuman, qu'il sait particulièrement sensible aux relations franco-allemandes de par ses origines. En effet, né en 1888 et ayant grandi dans la Lorraine alors allemande, il ne devient français qu'après la Première Guerre mondiale. Car ce sont ces deux pays qui sont principalement visés par la déclaration.

Si les objectifs exposés sont de mettre en commun les productions de charbon et d'acier de manière à soutenir la reprise économique en évitant une concurrence trop sévère entre les pays européens, l'objectif caché est bel et bien d'éviter une nouvelle guerre entre la France et l'Allemagne. De fait, le charbon et l'acier sont deux composants de base pour l'armement ; une autorité supranationale aurait donc un œil sur la production allemande de manière à s'assurer qu'aucun réarmement n'était à l'ordre du jour.

La construction européenne a donc pour premiers objectifs de **rétablir une paix durable en Europe** et de **remettre sur pied l'économie européenne**.

#### 1.2 Vers un premier traité

Très rapidement, l'Allemagne, dont le président **Konrad Adenauer** avait été interrogé juste avant

*Un modèle... toujours actuel ?*

De Boeck, 2013

## 10. VERDUN, 1916

Vendredi 25 février 1916. Depuis trois jours, les Allemands ont déclenché une attaque formidable contre nos lignes du nord de Verdun. (...) Une grosse partie se joue. Jusqu'ici nous ne paraissions pas, hélas, supporter le coup sans faiblir : nos troupes ont cédé du terrain sous l'avalanche de fer de la grosse artillerie et sous l'impétuosité de l'attaque.

Mardi 29 février (...) Le carnage est immense. La débauche des projectiles d'artillerie est incroyable : 80 000 obus en quelques heures, sur un espace de 1 000 mètres de long sur 3 à 400 mètres de profondeur. Trois millions d'obus en quelques jours. On se demande comment des êtres vivants arrivent à se maintenir et à combattre dans un pareil enfer, où il ne reste pas un seul pied carré qui ne soit labouré par les obus de gros calibres. (...)

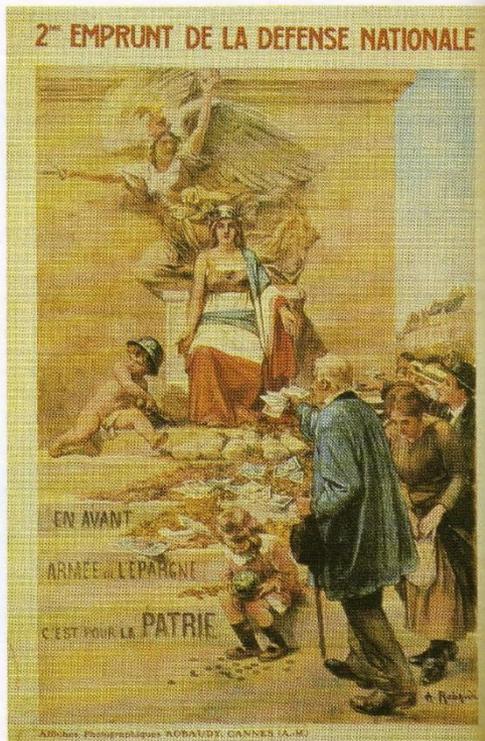
Mercredi 22 mars. Les derniers communiqués boches (...) mentent : ils ont affirmé la prise du fort de Vaux au nord de Verdun (...). Les Allemands ont jeté contre nos lignes (...) une division fraîche précédée de soldats munis d'appareils lançant des liquides enflammés à grande distance (...). Les procédés de guerre honteux et barbares se généralisent, non seulement sur le front, mais partout où existent des Allemands. La mentalité de ces êtres confine à la folie (...).

Mercredi 29 mars (...) Nos poils héroïques tiennent bon, malgré les déluges d'acier, de liquides enflammés et de gaz asphyxiants (...).

23 avril. Pâques. Qui eût osé prévoir, il y a un an, à Pâques 1915, que la guerre durerait encore à Pâques 1916 et que les armées ennemies seraient sur le front d'Occident, dans les mêmes et immuables tranchées : aujourd'hui, qui oserait espérer qu'elles n'y seraient plus à Pâques 1917 ! (...)

Vendredi 23 juin. Les Allemands ont déjà perdu 500 000 hommes devant Verdun; ils en sacrifieront encore autant si cela est nécessaire, mais ils n'abandonneront pas la partie. C'est une question de vie ou de mort. Pour nous, hélas, c'est la ventouse qui peu à peu suce le sang de notre armée : 350 000 hommes, dit-on, dont la moitié sont tués (...).

Extraits du journal de guerre manuscrit du docteur Marcel POISSOT (D'après L'Histoire, n° 107, janvier 1988, pp. 74-76)



11. *Deuxième emprunt de guerre*. Affiche française de A. ROBAUDI, Cannes, 1916.



12. *Artisans de la victoire*. Affiche britannique éditée par le Parliamentary Recruiting Committee, s. d., 50 x 65 cm (Bruxelles, Musée Royal de l'Armée et d'Histoire Militaire, Cabinet des Estampes, n° c.7.2.a.4).

## II LA GUERRE

### 1. UNE GUERRE NOUVELLE

#### *Une guerre mondiale*

La guerre de 1914-1918 se distingue des conflits précédents par son **extension géographique**. Tour à tour, les Ottomans, les Italiens, les pays balkaniques, le Japon, les États-Unis, plusieurs États sud-américains... s'engagent dans le conflit. Les combats, relativement localisés, se situent en Europe occidentale, à l'ouest de la Russie, dans le nord de l'Italie, dans les Balkans, à la périphérie de l'empire ottoman. Des conflits éclatent dans les colonies, comme au sud-ouest africain. C'est la première guerre mondiale.

#### *La première guerre « moderne »*

La guerre commence avec la cavalerie, les ballons et les dirigeables. Elle se termine avec les chars d'assauts et les avions. Elle marque une **évolution importante en matière d'armement** et annonce la seconde guerre mondiale. En 1914, l'armée française comprend 80 % de fantassins. Quatre ans plus tard, elle n'en compte plus que 50 %. Outre les blindés et l'aviation, de nombreuses armes apparaissent ou se perfectionnent : les gaz asphyxiants, l'auto-mitrailleuse, le lance-flammes, la grenade, la mitrailleuse et le fusil-mitrailleur, le mortier, le sous-marin...

L'**usage de la propagande** se développe. Les belligérants tiennent les journalistes à l'écart des zones de combat et instaurent la censure. Les services d'information officiels trient celle-ci et diffusent des fausses nouvelles, parfois appuyées par des photographies manipulées. Des tracts sont distribués aux militaires sur le front. Le moral des troupes est essentiel dans une guerre d'usure. À l'arrière, les affiches patriotiques fleurissent. Le cinéma naissant se met au service de la propagande en diffusant des « actualités ».

#### *Une guerre économique*

La guerre de position exige la mobilisation de toutes les ressources, humaines et matérielles : la victoire appartient à celui qui parviendra à faire plier l'autre. Les États se lancent dans une guerre économique sans précédent : *toute l'économie est mobilisée pour soutenir l'effort de guerre*. Les ouvriers spécialisés sont retirés du front et ramenés dans les usines. La main-d'œuvre féminine est mobilisée dans l'industrie et les services publics. Les civils sont invités à souscrire à des emprunts pour financer la guerre. Les Alliés empruntent également des sommes importantes aux États-Unis.

#### *Une guerre inhumaine et meurtrière*

Cloués dans leurs tranchées, les fantassins (les *poilus*, comme on les appelle en France) vivent dans des conditions matérielles très pénibles : la maladie, la boue, le froid, l'isolement, le danger, la mort des camarades... marquent à jamais leur existence. Seuls loisirs : les jeux, la presse des tranchées, le courrier.

La première guerre mondiale a fait environ 10 millions de victimes parmi les combattants et des millions de blessés et d'infirmes.

On dénombre presque autant de morts du côté des civils. Ceux-ci ont souffert des déportations, des réquisitions et des restrictions alimentaires. L'occupation pousse certains à choisir la **résistance**. En 1915, Victor Jourdain, ancien rédacteur en chef du *Patriote*, interdit par l'occupant, fonde un journal clandestin : *La Libre Belgique*.

La **répression** allemande avait souvent impitoyable. Les exécutions des « combattants de l'arrière » se multiplient : ainsi, en Belgique, celles de l'infirmière Edith Cavell et de l'architecte Philippe Bauco (1915) et celle de la petite vendeuse Gabrielle Petit (1916).

## 13. LA GUERRE VÉCUE

(...) Feu roulant, tir de barrage, rideau de feu, mines, gaz, tanks, mitrailleuses, grenades, ce sont là des mots, des mots, mais ils renferment toute l'horreur du monde.

Nos visages sont pleins de croûtes : notre pensée est anéantie; nous sommes mortellement las. Lorsque l'attaque arrive, il faut en frapper plus d'un à coup de poing pour qu'il se réveille et suive. Les yeux sont enflammés, les mains déchirées, les genoux saignent, les coudes sont rompus.

Sont-ce des semaines, des mois ou des années qui passent ainsi ? De simples journées. Nous voyons le temps disparaître, à côté de nous, sur les visages décolorés des mourants; nos cuillères versent des aliments dans notre corps, nous courons, nous lançons des grenades; nous tirons des coups de feu; nous tuons, nous nous étendons n'importe où, nous sommes étendus et abrutis et une seule chose nous soutient : c'est qu'il y en a encore de plus étendus; de plus abrutis, de plus désespérés, que nous, les yeux grand ouverts nous regardent comme des dieux, nous qui, parfois, pouvons échapper à la mort.

Erich-Maria REMARQUE, *À l'Ouest rien de nouveau*, 1928 (D'après A. HELLA et G. BOLRINAC (trad.), Paris, 1929, p. 143)



14. *Les Pieds Nickelés à l'heure de la guerre*. Couverture de L'Épatant, Paris, 9e année, n° 423, jeudi 24 août 1916. Abonnements : 3 F.F. (France) / 3,50 F.F. (Étranger) par an.

# **Le « discours-découverte » : quelles limites ?**

- étroitesse des espaces d'activité : haut degré de guidance, faible niveau de sollicitation cognitive, pas de travail sur corpus de documents
- problématisation souvent absente et peu d'articulation passé-présent
- savoir pas présenté comme un construit
- peu d'implication des élèves dans la structuration

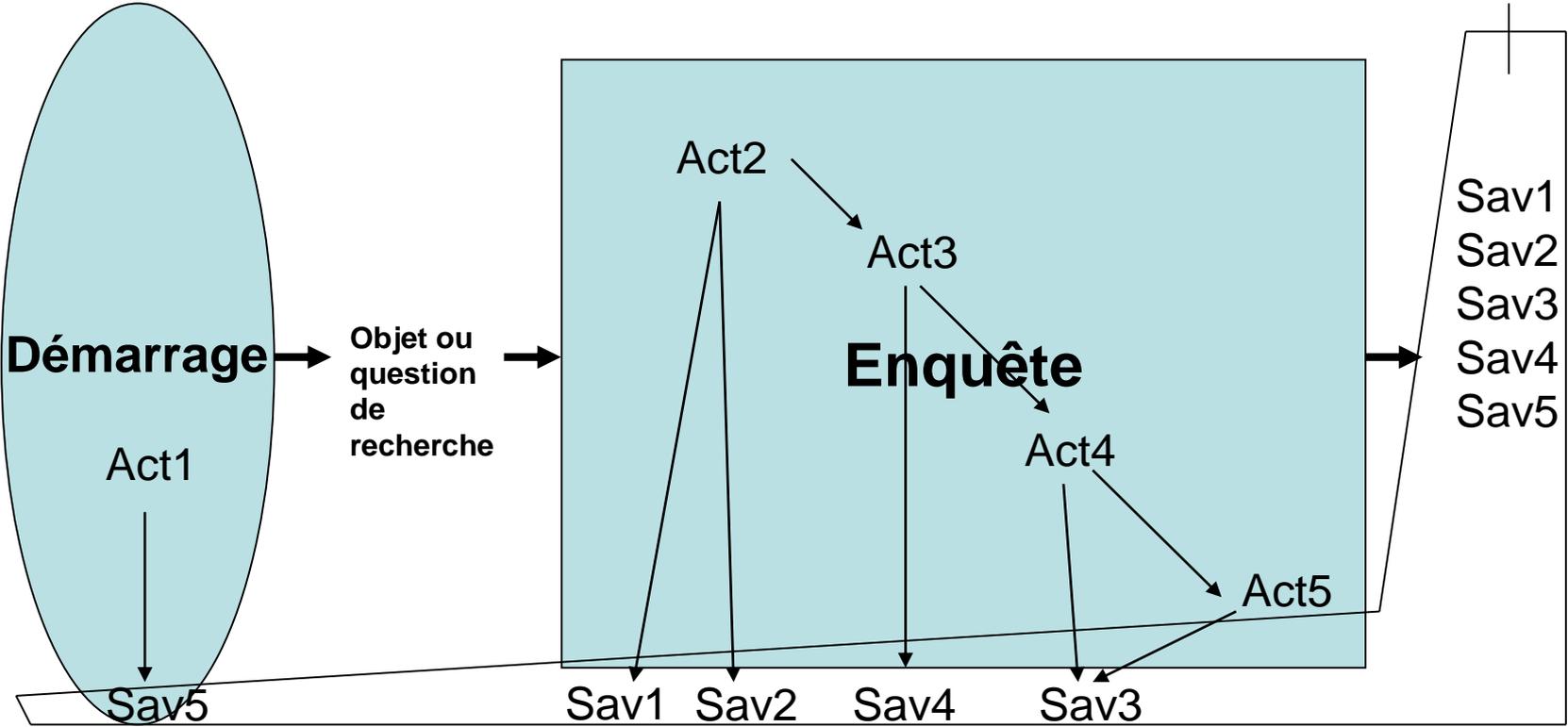
# **Pour une dynamique d'« apprentissage-recherche »**

(J.-L. JADOULLE, 1994, 1998, 2008, 2015)

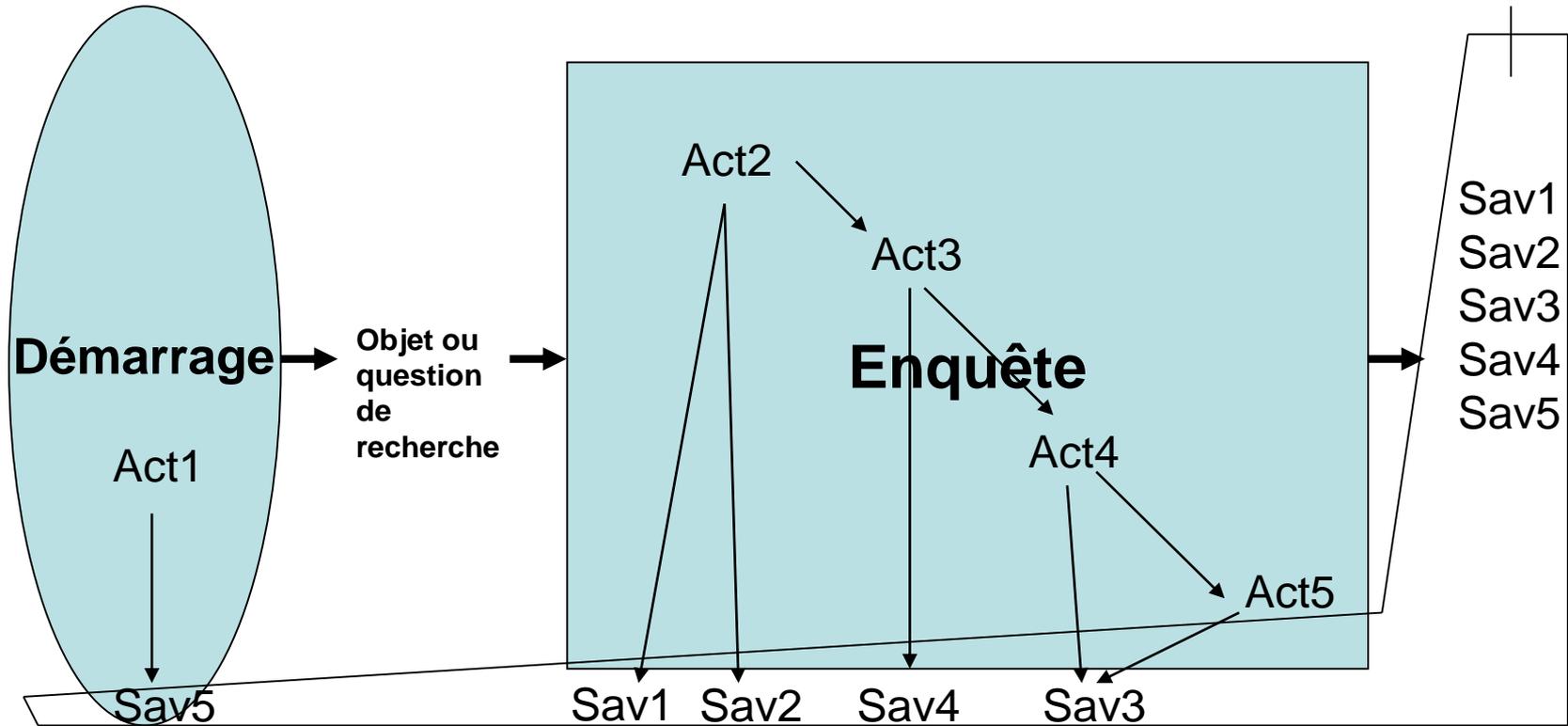
- ouvrir des espaces d'activités plus complexes
- problématiser le passé et/ou le présent
- ouvrir des espaces de structuration en privilégiant un fil rouge fonctionnel ou heuristique
- impliquer l'élève dans la structuration
- autoriser une part d'interprétation dans la construction du savoir

// programme du MELS de 2004

# Structuration



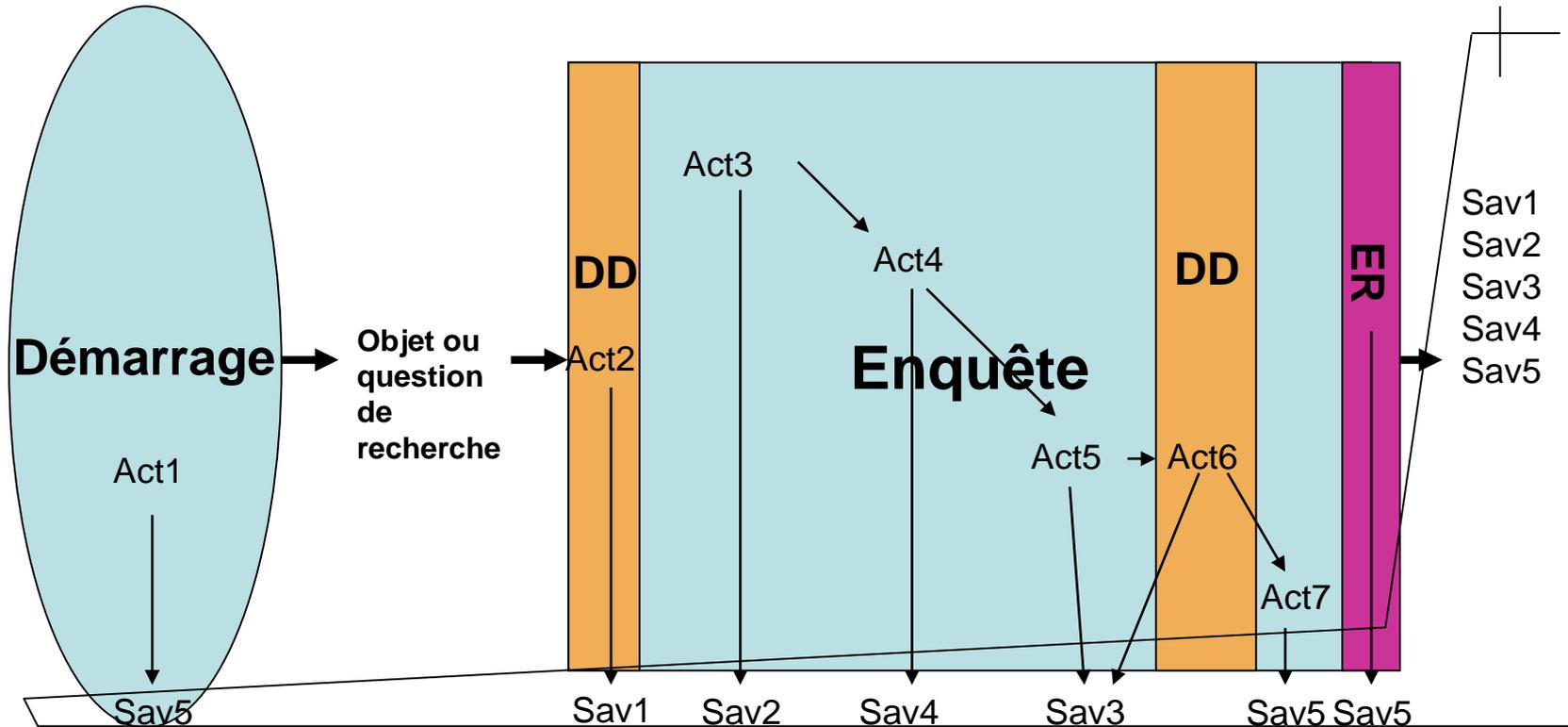
## Structuration



Mais quid du « discours-découverte »  
et de l'« exposé-récit » ?

# 3. Elaboration d'une «didactique de l'enquête»

Structuration

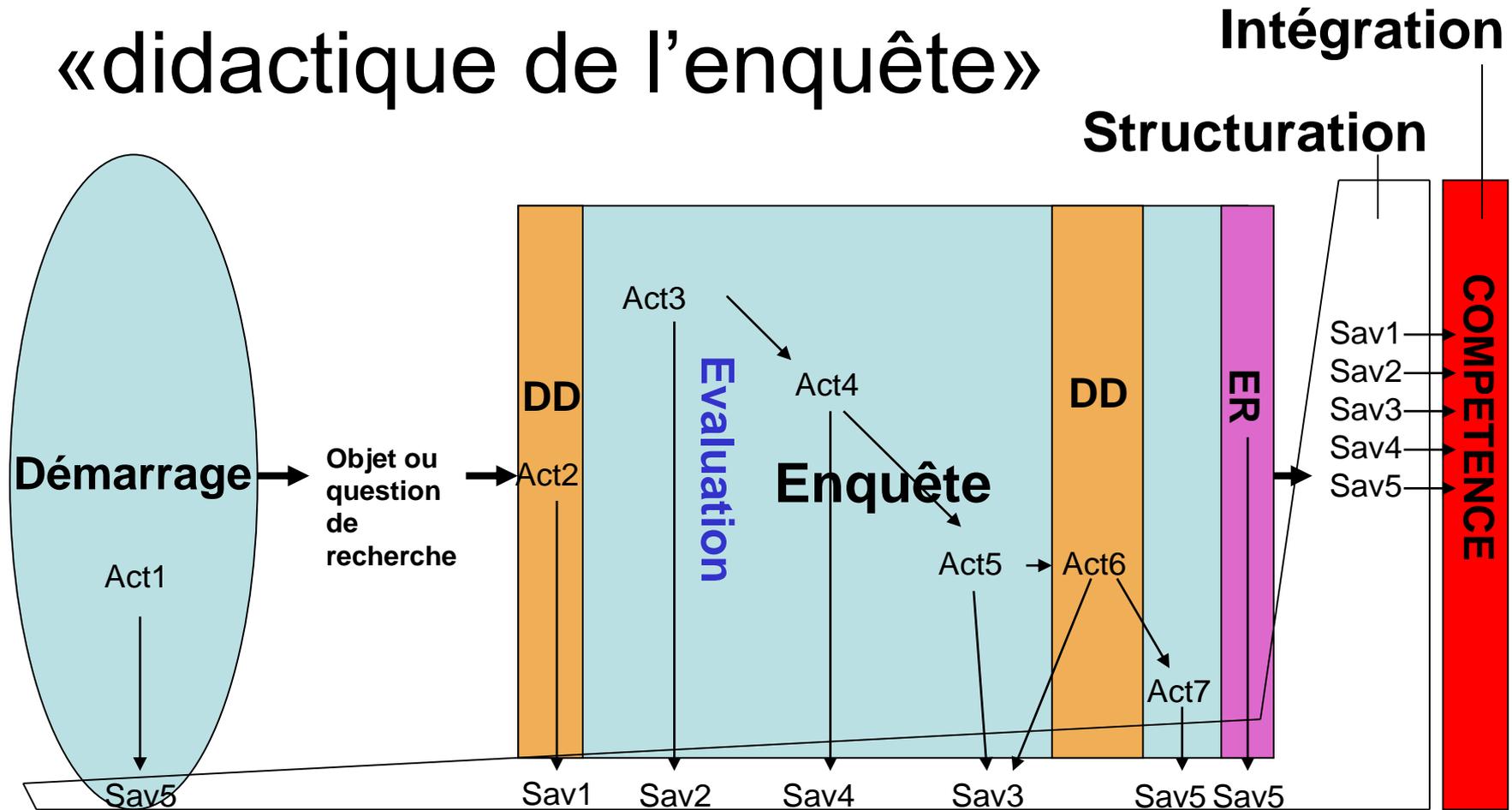


-  *Apprentissage-recherche*
-  *Discours-découverte*
-  *Exposé-récit*



Une « didactique pluraliste » !

# 3. Elaboration d'une «didactique de l'enquête»



-  *Apprentissage-recherche*
-  *Discours-découverte*
-  *Exposé-récit*



Une « didactique pluraliste » !

# Développer des démarches d'« apprentissage-recherche » : **un obstacle = les manuels scolaires**

- Ouvrir des espaces d'activités complexes ?
- Problématiser le passé et/ou le présent ?

 Les ressources des manuels sont insuffisantes !

- Privilégier des démarches fonctionnelles et ouvrir des espaces de structuration ?

 Le récit pré-établi obture l'espace de structuration !

## 4. Mise au point d'un nouveau concept de manuel scolaire (*RESBO*)

A la faveur de l'«approche par compétences»

- En Communauté française de Belgique : dès 1999-2001
- « Approche par compétences » et « apprentissage-recherche » se rejoignent : activités complexes, problématisation des savoirs, structuration aux mains de l'élève
- L'« approche par compétences » a mis les enseignants en position de « demandeurs »

# 4. Mise au point d'un nouveau concept de manuel scolaire (*RESBO*)



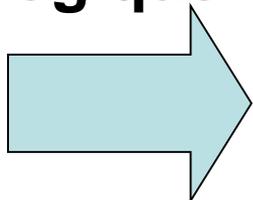
Un manuel qui n'énonce pas les connaissances à apprendre mais offre des **ressources** pour :

- *articuler les objets à enseigner avec le **présent** et **construire des problèmes***
- *mettre les élèves dans des situations d'**enquête***
- *leur fournir des **référentiels** pour valider, nuancer, enrichir les connaissances construites*

# Dans le cas des manuels d'histoire



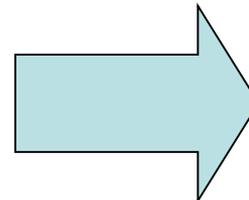
Conception « rationnelle »  
-> des modes de  
présentation ou de  
découverte des  
connaissances qui **pré-  
structurent les  
connaissances** à  
apprendre dans un ordre  
rationnel: **chronologique,  
spatial, thématique ou  
logique**



**le récit >**



Conception « fonctionnelle »  
-> des modes de  
présentation ou de  
découverte des  
connaissances qui  
**laisseraient à l'élève un  
espace de structuration a  
posteriori** (dans un ordre  
chronologique, spatial,  
thématique, logique...)



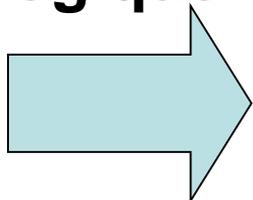
**??????????**

# Dans le cas des manuels d'histoire



Conception « rationnelle »

-> des modes de présentation ou de découverte des connaissances qui **pré-structurent les connaissances** à apprendre dans un ordre rationnel: **chronologique, spatial, thématique ou logique**

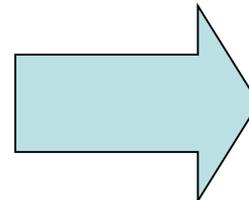


**le récit >**



Conception « fonctionnelle »

-> des modes de présentation ou de découverte des connaissances qui **laisseraient à l'élève un espace de structuration a posteriori** (dans un ordre chronologique, spatial, thématique, logique...)





- Fournir des **référentiels** pour valider, nuancer, enrichir les connaissances construites

- Articuler les objets à enseigner avec le **présent** et construire des **problèmes**

- Construire des **problèmes** et mettre les élèves dans des situations d'**enquête**



• Fournir des **référentiels** pour valider, nuancer, enrichir les connaissances construites

• Articuler les objets à enseigner avec le **présent** et construire des **problèmes**

• Construire des **problèmes** et mettre les élèves dans des situations d'**enquête**



• **Discours-  
découverte**



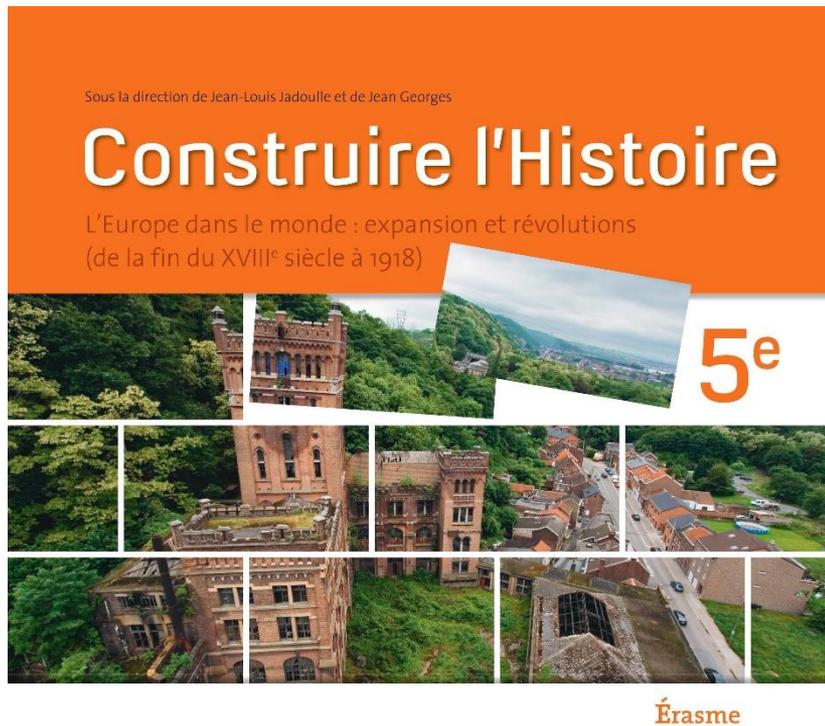
• **Didactique  
de l'enquête**

• *Fournir des  
**référentiels**  
pour valider,  
nuancer,  
enrichir les  
connaissances  
construites*

• *Articuler les  
objets à  
enseigner avec  
le **présent** et  
construire des  
**problèmes***

• *Construire des  
**problèmes** et mettre  
les élèves dans des  
situations d'**enquête***

# Conception et édition de *Construire l'Histoire* et *FuturHist*



Didier Hatier, 2005-2008, 12 vol.  
(nouv. éd., 2014-2016)

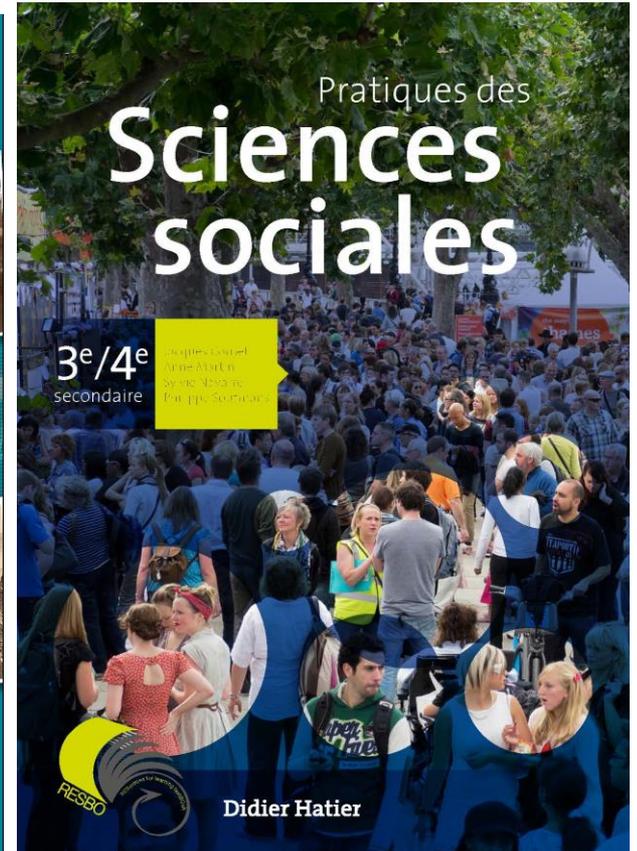
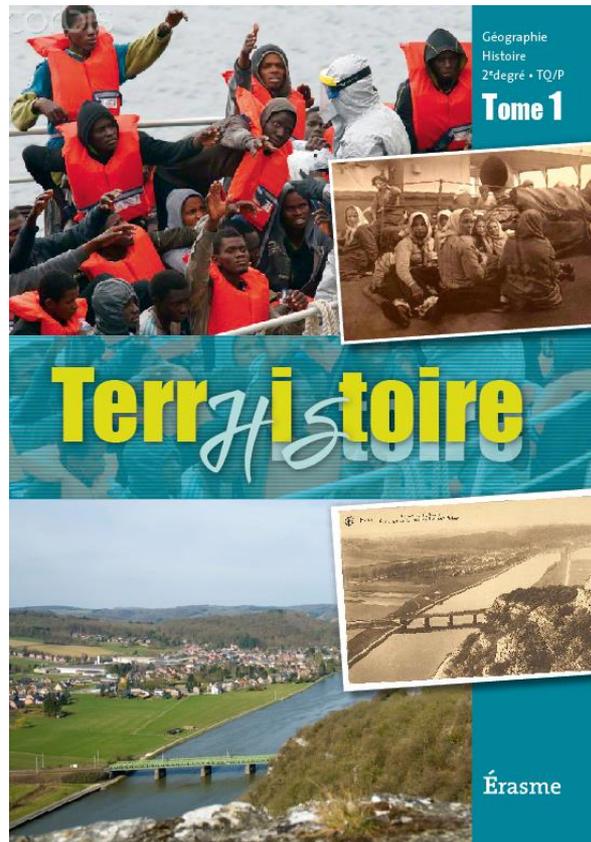
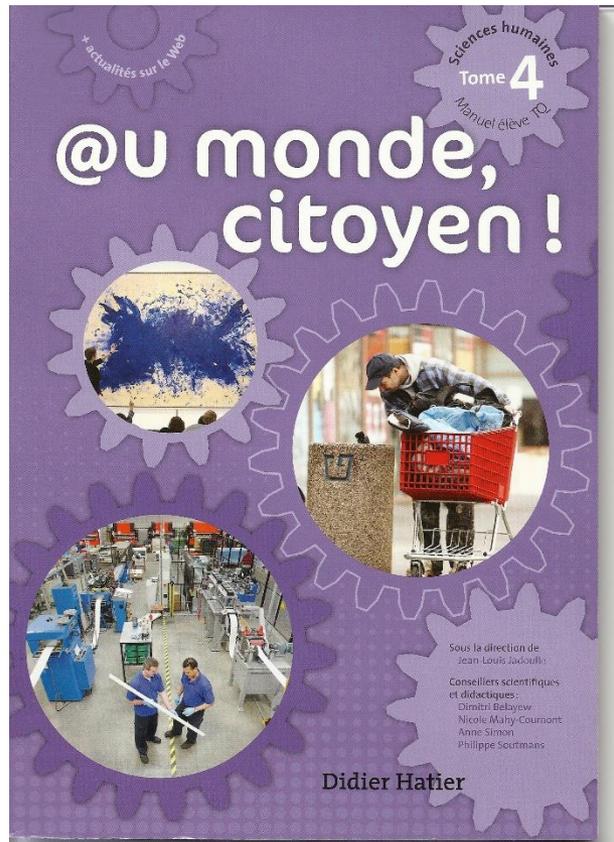


Didier Hatier, 2008-2012, 8 vol.

# Pratiques des sciences sociales

@u monde, citoyen !

TerrHistoire



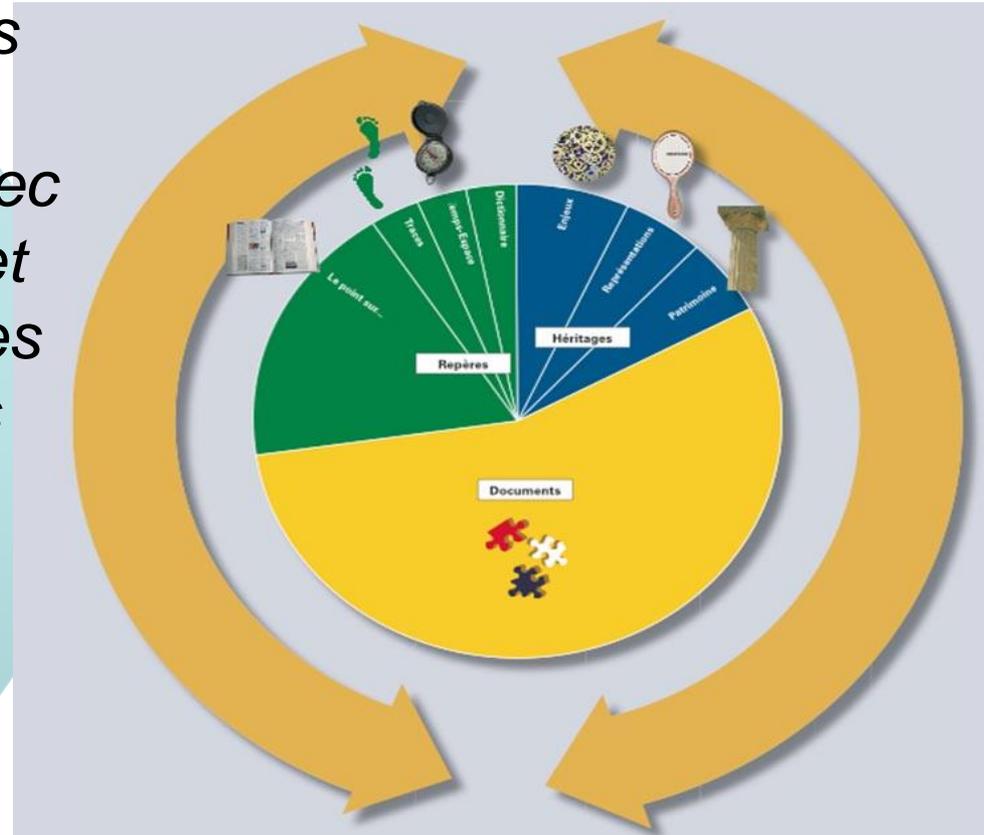
Didier Hatier, 2010-2012, 3 t. Érasme, 2016-2017, 2 t.

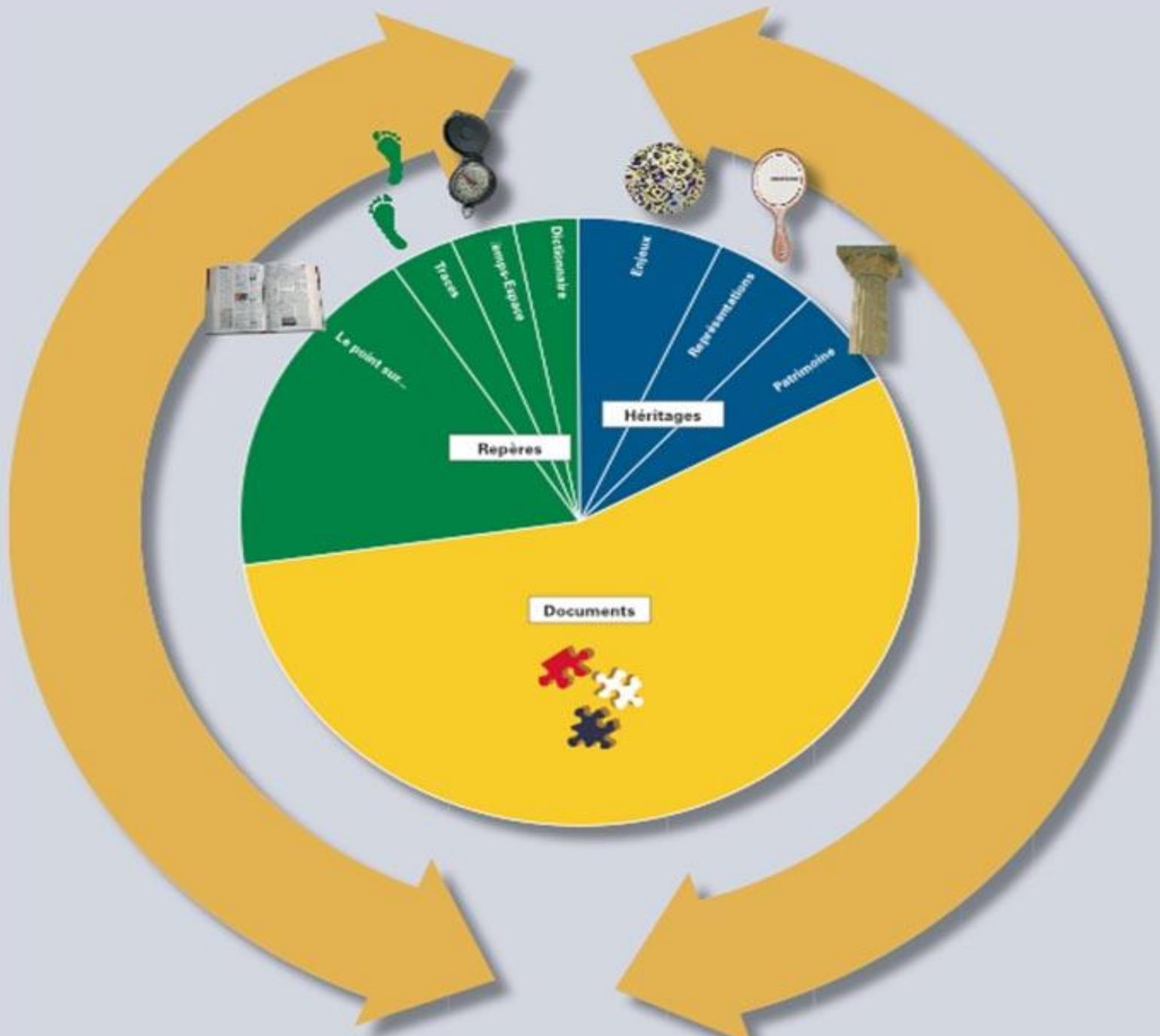
Didier Hatier, 2014-2016, 2 t.

• Fournir des **référentiels** pour valider, nuancer, enrichir les connaissances construites

• Articuler les objets à enseigner avec le **présent** et construire des **problèmes**

• Construire des **problèmes** et mettre les élèves dans des situations d'**enquête**





# « Enjeux »

Héritages 4

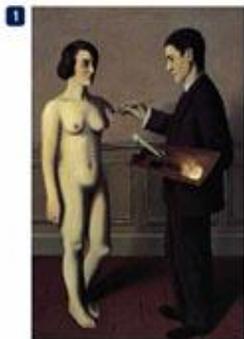
Enjeux



## La peinture nous est-elle devenue étrangère ?

« Ça, de l'art ? Un enfant ferait mieux ! On n'y comprend rien ! »

Fréquents, ces jugements catégoriques sont le signe que la peinture contemporaine est incompréhensible pour beaucoup d'entre nous. Et pour cause : depuis un peu plus d'un siècle, la peinture explore des voies audacieuses et rompt avec la conception de l'art telle qu'elle s'est affirmée en Occident depuis la Renaissance.



1 René MAGRITTE, *Traîtrise de l'impossible*, 1928, huile sur toile, 105,6 x 81,1 cm (Collection privée)



2 Nicolas de STAËL, *Paysage*, 1965, huile sur toile, 116 x 89 cm (Zürich, Collection Dr. Peter Nathan)

3 Pourquoi la pratique de l'art est-elle devenue si problématique ? Dès le début de la modernité, le régime de transformations permanentes de l'ère industrielle a radicalement remis en cause la notion de beau. Oublié, l'idéal harmonique et transcendant : la beauté a commencé à se concevoir comme une notion qui évolue avec le temps et qui accompagne cette évolution à travers le concept de nouveauté. En d'autres termes, il y a longtemps que l'idée dominante selon laquelle l'art doit être le lieu de l'harmonie, de la stabilité, appartient au passé (...). Pour le critique colombien José Roca, la question fondamentale à notre époque consiste à être capable de remplacer la question : « Est-ce bon, beau, original ? » par « Dans quelle mesure suis-je ouvert à d'autres possibilités artistiques ? »

Flavia COSTA et Ana BATTISTOZZI, *Mais est-ce de l'art ?*, dans *Courrier International*, 24 décembre 2003 - 7 janvier 2004, p. 27

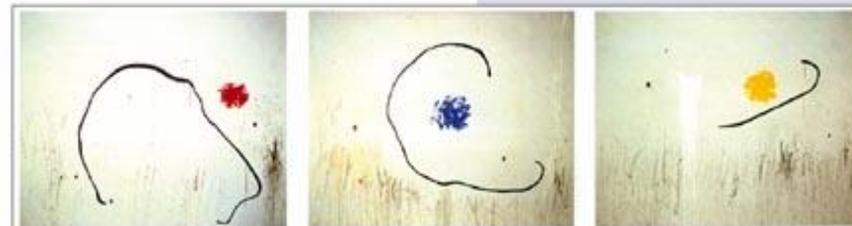


4 Pablo PICASSO, *La femme en bleu*, 1937, huile sur toile, 60 x 49 cm (Londres, Collection particulière)



5 Martha WERRY, *Fountain 2*, 2001, acrylique sur aluminium, chaque panneau 150 x 135 cm (Bruxelles, Palais royal)

- 6
- L'œuvre n'est plus le reflet du monde, mais une expression de l'univers intime de son auteur. Le beau n'est plus à découvrir, comme autrefois, mais à inventer. (Luc FERRY)
  - En regardant un tableau, il faut oublier ce qu'il représente. (Henri MATISSE)
  - Pour qu'une œuvre d'art soit vraiment immortelle, il faut qu'elle sorte complètement de l'humain : le bon sens et la logique y feront défaut. De cette façon, elle s'approchera du rêve et de la mentalité enfantine. (Giorgio DE CHIRICO)



7 Joan MIRÓ, *L'espoir du condamné à mort*, 1974, triptyque, acrylique sur toile, chaque panneau 267 x 351,5 cm (Barcelone, Fundació Joan Miró)

# « Représentations »

Héritages 12

Représentations



## Humanisme et Renaissance : regards actuels

1 Sac publicitaire de la FNAC, 2005



2 Publiété Toyota, 2005



3 Nous voulons construire (...) une nouvelle voie politique : « l'humanisme démocratique ». (...) Nous parlons d'« humanisme » car nous considérons le bonheur et l'épanouissement de l'homme, de tous les hommes, comme notre seul objectif politique (...). Nous parlons d'« humanisme » car nous avons une conception exigeante et valorisante de l'homme, considéré dans toute sa dimension d'identité et de spiritualité. L'« humanisme » que nous voulons défendre en politique n'est pas celui qui peut décider de sacrifier quelques individus au profit de la collectivité. Il n'est pas non plus celui qui croit que l'homme peut se définir indépendamment des relations qu'il a avec les autres hommes. Il est encore moins celui qui considère l'homme comme étant un être soumis à la nature. L'humanisme que nous voulons défendre est celui qui considère que l'homme existe avant tout dans sa relation à l'autre, et que cette relation lui confère son sens et sa dignité. (...) Avec le manifeste intitulé « L'humanisme démocratique » (...), le PSC s'affirme comme un parti résolument moderne qui s'inscrit dans le changement.

Charte de l'humanisme démocratique, Congrès du PSC, Liège, 9 juin 2001 (D'après <http://www.100th.be>, page consultée le 23 novembre 2005)

4

L'humanisme constitue un des fondements de la laïcité\*. La philosophie humaniste remonte à Protagoras, sophiste grec du V<sup>e</sup> siècle avant notre ère, pour qui « l'homme est la mesure de toutes choses ». Socrate, certains penseurs indiens, la Renaissance italienne puis française, combien d'auteurs, de philosophes développent une vision humaniste : recherche d'un modèle d'homme libre, heureux et épanoui. L'humanisme laisse intactes les possibilités de cohabitation entre des hommes différents qui tiennent à leurs différences, s'ils arrivent à se mettre d'accord sur quelques principes communs. Quels sont donc ces principes ? Les intérêts et le respect de l'homme doivent toujours passer avant les autres. (...) L'humanisme moderne est formé de l'apport de nombreuses traditions différentes : philosophie des Lumières<sup>1</sup>, christianisme, judaïsme, Grèce antique, islam<sup>2</sup>. Une de ses caractéristiques est d'avoir été capable d'intégrer un ensemble de valeurs et pas seulement quelques-unes d'entre elles. Pour cette raison et par la priorité qu'il donne à l'homme, l'humanisme a été et est toujours contesté par tous ceux qui prônent une organisation de la société au service d'un groupe, d'une idéologie ou d'une religion qui prétend détenir la Vérité.

<sup>1</sup> Pensées des philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle qui, en Occident, défendent, au nom de la raison, les valeurs de liberté, d'égalité, de tolérance et l'esprit critique (—> 78).

Laïcité de A à Z, Centre d'Action laïque, Bruxelles, 2003 (D'après <http://www.ula.ac.be>, page consultée le 23 novembre 2005)

5

C'est un humanisme plénier qu'il faut promouvoir. Qu'est-ce à dire, sinon le développement intégral de tout l'homme et de tous les hommes ? Un humanisme clos, fermé aux valeurs de l'esprit et à Dieu qui en est la source, pourrait apparemment triompher. Certes, l'homme peut organiser la terre sans Dieu, mais « sans Dieu il ne peut en fin de compte que l'organiser contre l'homme. L'humanisme exclusif est un humanisme inhumain. »<sup>1</sup> Il n'est donc d'humanisme vrai qu'ouvert à l'Absolu (...).

<sup>1</sup> Paul VI cite le jésuite et théologien français, Henri de Lubac, dans son livre sur *Le drame de l'humanisme athée*<sup>1</sup> (1946).

PAUL VI, Encyclique *Humanae Progenis*, 26 mars 1967, § 42 (D'après Documents pontificaux de Paul VI, VI, Saint-Maurice, Éd. Saint-Augustin, 1970, p. 228-229)

6

Contrairement à certains termes utilisés pour définir un style artistique (...) (« gothique », « baroque »), le mot de Renaissance a eu, dès le début de son emploi, un sens extrêmement positif ; il marque, en effet, une rupture nette avec le passé (...). Après plus d'un millénaire de décadence (après la chute de l'Empire romain et malgré le succès du christianisme), on aurait enregistré un renouveau qui touche non seulement les arts, mais la littérature et la pensée philosophique. Telle est (...) la théorie de la Renaissance énoncée par ceux-là mêmes qui en furent les artisans. Les historiens ont considéré de façon un peu mythique que (...) comparé à la pauvreté créatrice qui régnait auparavant, ce renouveau (...) assez rapide, (...) [aurait entraîné] d'extraordinaires réussites dans tous les domaines (...) ; du fait des grandes invasions ou de l'attitude anticléricale de l'Église,

tous les talents avaient été étouffés (...). La technique architecturale était devenue barbare (...), la peinture sombrait dans la naïveté, la sculpture était gauche et avait perdu le sens des proportions. (...) [L'art antérieur à la Renaissance] ne découlerait que d'activités techniques qui copiaient probablement de façon mécanique des exemples et des modèles (...). [La Renaissance et les arts appelés modernes] sont au contraire élaborés en fonction de conceptions, de raisonnements (...) [Par exemple], avant de les prendre pour modèles, les artistes commentent et vérifient les règles énoncées par Vitruve (...).

Eugenio BATTISTI, article Renaissance, dans *Encyclopaedia Universalis*, XX, Paris, Universalia, 1996, p. 780

# « Patrimoine »

Héritages 21

## Bruxelles du XI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle

Patrimoine



Vue actuelle de la Grand-Place, côté nord-est



Vue actuelle de la cathédrale\* Saint-Michel

Pour connaître les origines de la ville de Bruxelles, les historiens ne disposent que de quelques rares sources textuelles et archéologiques. Le texte le plus ancien, un récit de miracles, date d'environ 1015-1020. Il indique l'existence, peut-être depuis le X<sup>e</sup> siècle, d'un portus du nom de *Broesela* (issu de *broec* : marais et de *sele* : hameau), situé entre la Senne et un de ses affluents, le Broek, à proximité du futur « flot Saint-Géry ». Ce portus, c'est-à-dire petit port, étape marchande sur un cours d'eau, est installé à proximité d'un pont.

De plus, l'archéologie révèle l'existence, aux alentours, de quelques points d'habitat, notamment à l'emplacement de la future *halles\** aux blés. Le portus permet aux paysans d'écouler leurs surplus agricoles.

**Au début du XI<sup>e</sup> siècle**, Lambert I<sup>er</sup>, comte\* de Louvain (1101-15), intègre cette agglomération dans sa sphère d'influence. Il y frappe monnaie et y fonde une église sur pilotis, dédiée à saint Géry et où sont déposées les reliques\* de sainte Gudule.

**Entre 1041 et 1062** vraisemblablement, Lambert II établit son lieu de résidence sur la colline du Coudenberg. Il installe aussi une communauté religieuse sur la colline voisine. Une église romane dédiée à saint Michel y est construite, sans doute à l'emplacement d'un ancien oratoire. Les reliques\* de sainte Gudule y sont transférées.

**À la fin du XI<sup>e</sup> et au début du XII<sup>e</sup> siècle**, les comtes\* de Louvain, devenus ducs\* de Brabant, soutiennent le développement de l'activité économique, notamment en aménageant le cours de la Senne (digues, aires d'accostage...) et en attirant des habitants à qui ils offrent des terres pour s'établir, notamment sur le versant est de la vallée. Aux X<sup>e</sup>-XII<sup>e</sup> siècles, l'espace occupé aujourd'hui par le centre de Bruxelles se compose donc de différents noyaux de peuplement : le château du Coudenberg, l'église Saint-Michel, l'église Saint-Géry et les abords de la Senne ainsi qu'un quartier commerçant, dont on trouve la trace pour la première fois dans un document daté de 1174, comprenant l'église Saint-Nicolas et un marché, la future Grand-Place.

**À partir du XII<sup>e</sup> siècle**, la ville est dirigée par un bourgmestre et des *échevins\** et dispose de sa propre justice. Une première enceinte défensive, longue de 4 km et entourant les différents quartiers d'habitation, est construite dès la fin du XII<sup>e</sup> siècle. Mais le commerce et la production du drap attirant une grande quantité de main-d'œuvre, l'espace situé à l'intérieur de cette



3 Vue actuelle de la place Royale

4 Georg BRAUN et Frans HOGENBERG, *Bruxella, civis antiquorum Praeventia, fontium copia...*, 1572 (Knokke, Mappamundi)



1. Cathédrale\* Saint-Michel
2. Église Saint-Nicolas
3. Hôtel de ville
4. Palais du Coudenberg
5. Église de Saint-Jacques sur Coudenberg
6. Église du Sablon
7. Église de la Chapelle
8. Canal de Willembroek
9. Église Saint-Géry
10. Halles\* aux blés

enceinte est rapidement trop étroit. Pour protéger les nouveaux quartiers construits à l'extérieur, une seconde muraille est érigée dans la deuxième moitié du XIV<sup>e</sup> siècle.

**Du XII<sup>e</sup> au XVII<sup>e</sup> siècle**, la ville de Bruxelles est très prospère. Au XV<sup>e</sup> siècle, elle devient même le lieu de résidence principal du duc\* de Bourgogne. De nombreux édifices sont construits comme des halles\*, des hôpitaux, des églises, etc. La Grand-Place est aménagée au XIII<sup>e</sup> siècle et le beffroi\*, construit au XIV<sup>e</sup> siècle, est remplacé par l'hôtel de ville au siècle suivant. En 1561, le canal de Willembroek est inauguré : il doit faciliter les relations commerciales avec la ville d'Anvers, un des grands centres économiques de nos régions.

En 1695, Bruxelles est bombardée par les troupes de Louis XIV en guerre avec l'Espagne. La Grand-Place, notamment, est ravagée. Une partie de la ville est reconstruite dans le style baroque, plus au goût du jour. En 1731, c'est le palais du Coudenberg qui est détruit par les flammes. Il est remplacé par un grand ensemble de style classique : le quartier de la place Royale et le nouveau palais Royal. La ville change de visage...

# La société médiévale : un « ordre » idéal ?

Comment les hommes qui ont vécu du XI<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle voient-ils la société de leur temps ? Quels groupes y reconnaissent-ils ? Les images qu'ils en donnent évoluent-elles ? Dans quelle mesure l'historien peut-il se fier à ces représentations ?

1 [Gérard, évêque\* de Cambrai-Arras] a démontré que, depuis l'origine, le genre humain est divisé en trois : les gens de prière, les agriculteurs et les guerriers. Il fournit la preuve évidente que chacune de ces catégories est rattachée à droite et à gauche par les deux autres. Les gens de prière, débarrassés des affaires du monde tandis qu'ils se vouent à Dieu, doivent aux guerriers de voyager en sécurité à leur saint lieu : ils doivent aux agriculteurs et à leurs travaux de disposer de la nourriture de leurs corps. De leur côté, les agriculteurs sont élevés vers Dieu par les prières des ecclésiastiques\* et défendus par les armes des guerriers. De pareille façon, les guerriers sont ravitaillés par les revenus des champs et approvisionnés par les taxes sur les marchandises, tandis que la sainte prière des hommes pieux qu'ils protègent lave les fautes commises par l'usage des armes.

Geste apocryphe Comte-Geoffroy... à partir de 1034 (Ibid. R. Heu, d'après L. Serravallo, Monumenta Germaniae Historica, scriptores, V, Hanovre, 1839, p. 455)

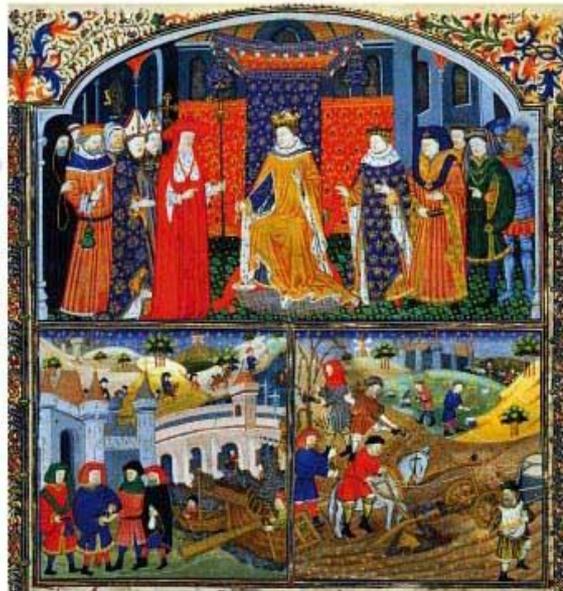
2 Adalbéron écrit ce texte à la fin de sa vie et l'adresse au roi de France, Robert le Pieux. Face aux désordres (→ 81) du début du XI<sup>e</sup> siècle et nostalgique de l'ancien ordre carolingien, il rappelle l'idéal d'organisation sociale que le roi devrait suivre afin de remettre de l'ordre dans la société.

Les lignées des nobles descendent du sang des rois (...). Il y a (des hommes) qu'aucune puissance ne contraint s'ils s'abandonnent des crimes que réprime la justice des rois. Ce sont les guerriers, les protecteurs des églises : ils défendent tous les gens du peuple, grands et petits, et, du coup, ils se protègent de la même façon. Autre catégorie est celle des non-litres. Cette race accablée ne possède rien sans peine. Qui pourtant, en comptant avec les signes d'une table à calcul, reconstruit les efforts des non-litres, le cours de leur vie et leurs tâches si nombreuses ? (...) Car nul homme libre ne peut vivre sans les non-litres. (...) Donc, la maison de Dieu, que l'on croit une, est tripartite-litres, les uns prient, d'autres combattent et d'autres travaillent. Ces trois catégories coexistent (...) Elles prêtent, jour à jour, secours à tous.

ADALBÉRON DE LAON, Prêtre au roi Adalbéron, env. 1027 et 1031 (Ibid. R. Heu, d'après G. Cozic, Coll. « Les grands euss de l'histoire de France au Moyen Âge », Paris, Les Belles Lettres, 1979, p. 2, 29-32)

4 Miniature illustrant un manuscrit de Nicole ORESME, Paris, env. 1375-1376 (Bruxelles, Bibliothèque royale Albert I<sup>er</sup>)

Cette miniature illustre un manuscrit rédigé par Nicole Oresme à la demande du roi de France, Charles V. L'auteur traduit deux traités d'Aristote, *De Politica* et *De Economicis*. Dans le premier, Aristote compare les différentes formes de vie en société qui existaient dans l'Antiquité et tente de repérer les plus appropriées à l'intérêt de tous.



5 Ce texte est le résumé d'un discours prononcé en 1024 par Gérard, évêque\* de Cambrai-Arras. Il a été rédigé par son secrétaire, un chanoine\* anonyme. Ce dernier a assisté au discours de l'évêque\* et l'a inséré dans la Geste épiscopale\* Comte-Geoffroy ou récit des actions des évêques\* de Cambrai dont Gérard lui a confié l'écriture, en 1024. Ce type de récit est notamment l'occasion, pour les évêques\* ou les abbates\* qui en prennent l'initiative, de rappeler les grandes actions qu'ils ont accomplies et de défendre leurs droits, notamment par rapport au pouvoir royal.

6 Miniature illustrant le manuscrit de GILLES DE ROUE, Le régime des prières, entre 1277 et 1279 (Paris, BnF)

# Documents



7 Miniature illustrant le manuscrit d'Henri BOUTER, *L'arbre des batailles*, XV<sup>e</sup> siècle (Paris, Bibliothèque de l'Assemblée)

8 Miniature tournaise illustrant le manuscrit de Jacques LESGOU, *Livre des bonnes mœurs*, env. 1420 (Bruxelles, Bibliothèque royale Albert I<sup>er</sup>)



Le *Livre des bonnes mœurs* est une traduction française du *Sophilogium*, une œuvre en latin écrite par le moine\* augustin, Europe au XV<sup>e</sup> siècle. Dans cet ouvrage, il propose, pour chaque catégorie de la population, des conseils de types religieux et moraux pour éviter le péché et l'enfer. La traduction, dont une miniature est reproduite ici, a été réalisée par l'auteur lui-même, vers 1420, à la demande du duc\* de Bourgogne, Philippe le Bon. L'auteur de la miniature est anonyme.

# « Le point sur »

## Du roman au gothique

Le passage de l'art roman à l'art gothique ne s'est fait ni en un jour ni par hasard.  
Quand le situe ? Comment l'expliquer ?

### Du roman

Après 1000, de nombreux lieux de culte sont rénovés ou reconstruits. Les maîtres d'œuvre, à qui abbés et évêques confient la responsabilité des travaux, remplacent l'habituel planfond en bois par une voûte en pierre et inaugurent ainsi un nouveau style architectural : l'art roman. Cette voûte limite considérablement le risque d'incendies et assure l'aérodynamisme pour le chœur fleurant. Le toit est donc couvert d'une voûte en berceau constituée en forme d'arc en plein cintre. Celle-ci pousse cependant un incommensurable poids : son poids exerce une poussée verticale au centre et une poussée latérale sur l'ensemble du bâtiment. Trois problèmes sont alors posés pour résoudre ce problème :

- pour soutenir la voûte, on construit, à intervalles réguliers, des **arts doubleaux** soutenus par des colonnes ;
- pour limiter les poussées latérales, les maîtres d'œuvre élèvent des **piers massifs** et des **murs très épais**, percés de rares fenêtres, et souvent renforcés à l'intérieur par des contreforts ;
- enfin, on utilise un procédé, déjà appliqué à l'époque carolingienne, et qui permet de mieux contrôler les poussées : la **voûte d'ogives**. Elle est formée par l'interpénétration de deux voûtes en berceau qui se coupent à angle droit et dont se rencontrent à l'about au-dessus des voûtes, des arcs saillants en diagonale. Chaque voûte d'arêtes est supportée par quatre colonnes. Au lieu de visiter l'édifice de façon continue, on crée des **travées**, d'est-à-dire qu'on compartimente l'espace en modules constitués de quatre colonnes, arçonnés entre deux arts doubleaux. À partir de 1100, soit en plein épanouissement, la voûte en berceau est remplacée, dans certains édifices, par la voûte en berceau brisé, constituée sur la forme d'un arc brisé, et non plus d'un arc en plein cintre. Cette technique oriente plus efficacement les poussées vers le sol vertical.

### en gothique

Vers 1140, en Île-de-France, la technique de l'arc brisé est reprise et perfectionnée et donne naissance à un style architectural nouveau : l'art gothique. Le motif de l'arc de foibe de saint Denis, cité de Paris, répond à la demande de son abbé, Suger, en est le premier exemple. La voûte d'arêtes est remplacée par la voûte en **arête d'ogives brisées** sur des arts brisés qui se coupent en croix et forment des nervures saillantes.

Cette technique permet de construire des **édifices plus hauts**, d'**alléger les murs** et de les percer de **grandes fenêtres**. Alors que les murs des églises romanes ne dépassaient guère les 20-25 m de hauteur, celles des édifices gothiques atteignent 30, voire plus de 40 m de hauteur. La lumière peut y entrer à flots à travers de vastes vitraux colorés.

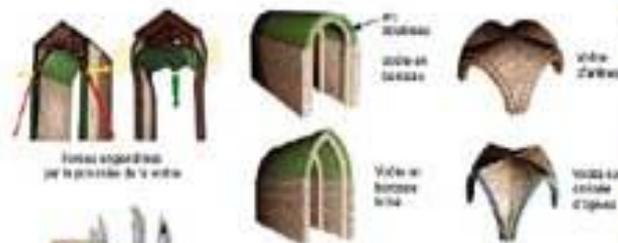
La taille de ces bâtiments nécessite trouver l'équilibre d'équilibre qui rejoignent les bas-côtés et transmettent la poussée latérale de la voûte à un pilier vertical placé à l'extérieur de l'édifice, le **contrefort**. Celui-ci est orné d'un **pinacle** dont le poids est calculé de manière précise en fonction de la poussée de la voûte.

### Progrès techniques, pensée religieuse et développement urbain

Le souci de faire entrer la lumière et d'en glorifier les effets est en accord avec l'évolution de la pensée religieuse au XII<sup>e</sup> siècle. Ainsi, Suger s'efforce à manifester que Dieu est la Lumière des hommes. De même, l'évolution de la dévotion scolastique est à rapprocher de l'évolution de la pensée religieuse. À l'époque romane, outre quelques scènes de la vie du Christ et des saints, « **châsseaux** », **lunettes** et **portifs** mettent en scène les forces du mal (démons fantasmatiques) qui se défont, dégringolent et moquent marginaux d'ennemis, diables effrayants ou diaboliques et présentent l'image d'un Christ-Juge-à-côté. Les sculptures gothiques présentent moins l'humilité sereine. Ce n'est plus un Dieu amoureux qui accueille les fidèles, ni des animaux menaçants qui ornent les chapiteaux. Avec Marie, Joseph, les apôtres et les saints, Jésus est présenté avec des traits plus humains, dans des situations qui l'a connu dans sa vie d'homme. Tous sont prêts à aider les fidèles à se libérer du péché. À Amiens, le Christ est même appelé le « **Bon Dieu** ». Enfin, constitués à l'initiative des évêques qui recréent des lieux importants, les cathédrales gothiques sont l'expression de la préférence de l'Église et des villes alors en plein essor.

#### 1 Techniques de construction romanes et gothiques

(D'après M. HERR, CURSI, L. SPINALE, V. CASALI, S. FOUNET et A. RICH, Principes et éléments de l'architecture médiévale, coll. Les Éditions du Signe, 1997, p. 16, 21, 26, 27)



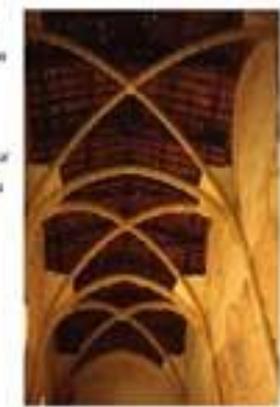
#### 2 Coupe de la cathédrale Saint-Pierre de Beauvais

(D'après M. HERR, CURSI, L. SPINALE, V. CASALI, S. FOUNET et A. RICH, Principes et éléments de l'architecture médiévale, coll. Les Éditions du Signe, 1997, p. 21)

- 1. Arcs brisés
- 2. Contrefort

- 1. Voûte en arête d'ogives
- 2. Arc brisé
- 3. Contrefort
- 4. Pinacle

#### 3 Église de Saint-Pierre (Beauvais, Catalogne), AP abbas



Près de l'occasion de la restauration de la nef, cette photographie montre les nervures de pierre qui supportent la voûte en arête d'ogives.

# « Traces »

## La miniature, reflet du Moyen Âge ?

Au Moyen Âge, les manuscrits précieux et certaines lettres venant sont illustrés par des peintures. Par tradition, les livres des premiers temps de l'imprimerie sont encore ornés. Ces illustrations sont appelées des **miniatures** ou des **enluminures**.

- Le terme « **miniature** » renvoie à l'encre rouge à base d'oxyde de fer, le **minium**, employé pour dessiner les lettres en tête des chapitres ou des paragraphes du texte.
- Le terme « **enluminer** » renvoie à la « mise en lumière » des illustrations par l'emploi de couleurs vives, d'or d'argent et de cuivre.

Trois caractéristiques d'identifier la miniature de la peinture monumentale (fresque, peinture sur bois ou sur toile) :

- son **support** : un feuillet de parchemin ou de papier, et non un mur, un panneau de bois ou une toile ;
- sa **fonction** : illustrer un texte. La miniature n'est donc pas destinée à être regardée. Elle s'offre au lecteur qui

ouvre et feuillette le manuscrit ;

- sa **dimension** : de petit format en général, mais s'est considérablement qu'on a rapproché, au XVIII<sup>e</sup> siècle, le terme « miniature » de « manuscrit ».

Les miniatures se répartissent en **deux catégories principales** : les **initiales ornées** ou **lettres**, les **illustrations proprement dites**.

- L'**initiale de mot** ou **lettre** ou **chapitre** ou un **paragraphe** est souvent décorée, et forme une **lettre**. Par sa taille, sa couleur, elle se distingue du reste du texte. Certaines lettres sont décorées de dessins, de motifs végétaux ou animaux. D'autres sont illustrées par des personnages que l'auteur met en scène. On parle alors de lettres **historées**.
- Les **illustrations proprement dites** couvrent une partie ou la totalité d'une page. À partir de 1190, elles envahissent aussi les marges.

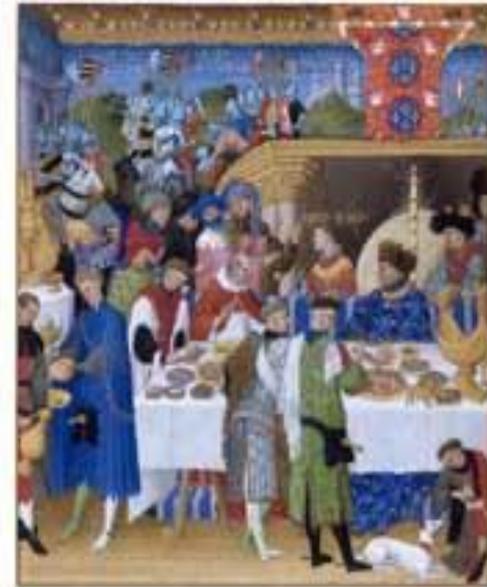


**1**  
**GRÉGOIRE LE GRAND**,  
Manuscrit de Jds, 2<sup>e</sup> moitié  
du XII<sup>e</sup> siècle. Bruxelles,  
Bibliothèque royale Albert I<sup>er</sup>.



**2**  
**CHRISTINE DE TOURNAI**,  
Paroisse, nord de la France,  
Fin du XIV<sup>e</sup> siècle. Paris,  
Université de Paris-Sorbonne.

**3**  
**Miniature**  
des livres de  
**LIMBOURG**  
Bibliothèque de  
Monsieur de Berry, avant  
1410. Musée Condé,  
Chantilly.



Cette miniature, qui représente le mois de janvier, occupe une pleine page. Elle illustre le Livre d'heures (un livre d'heures est un livre de prières destiné aux laïcs) commandé par le prince Jean de Berry à deux artistes, les frères Limbourg, interrompus brutalement par le départ de son père Limbourg en 1410. L'attention du lecteur est attirée surtout par d'autres scènes. De nombreux personnages y sont habillés selon la mode en vigueur à la cour du prince au XV<sup>e</sup> siècle.

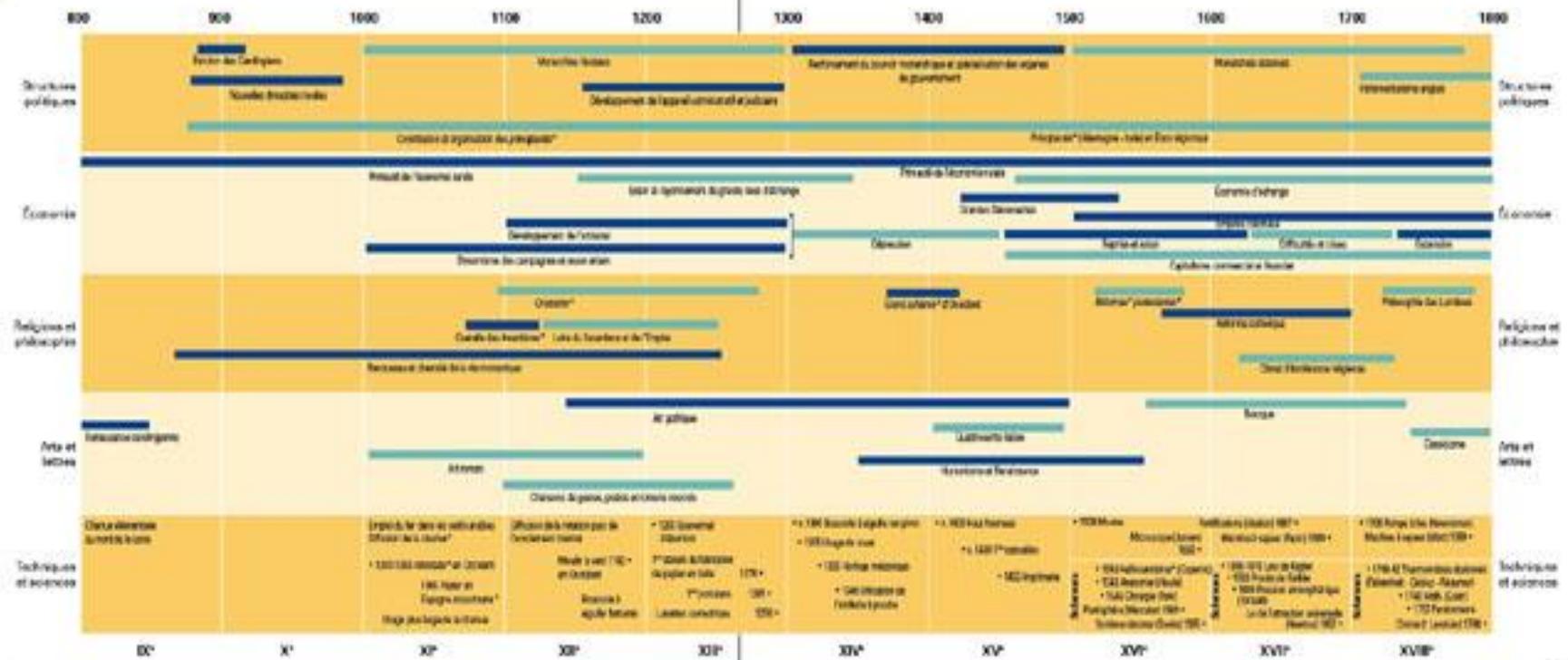
### De quoi les miniatures témoignent-elles ?

Conservées en bon état par dizaines de milliers, les miniatures constituent un précieux réservoir d'images artistiques dans des manuscrits de tout genre : Bibles, livres liturgiques, chroniques, ouvrages de droit, de politique, de science ou d'astrologie, œuvres littéraires... Elles fournissent des informations sur :

- les **réalités matérielles** : vêtements, meubles, costumes, armes, outils, ustensiles domestiques... ;
- les **habitudes de vie** : l'alphabétisation, l'éducation, le mariage, la vie de famille, le travail des paysans et des artisans, les tournois, les fêtes... ;
- la **vie politique et sociale** : les insignes du pouvoir, les couronnements, les cérémonies vestimentaires, les groupes sociaux... et, à partir du XII<sup>e</sup> siècle, certains grands événements ;
- les **représentations et les mentalités** : les manières de se représenter Dieu et le diable, les pratiques religieuses, les croyances populaires...

# « Temps et espace »

## 800-1800 : des mouvements de longue durée







# ***Ressources for learning textbook***

[www.resbo.be](http://www.resbo.be)

- Des manuels qui **ne sont pas** organisé en fonction d'un récit préconstruit...
- ... mais en fonction des **outils/ressources disciplinaires** nécessaires **pour permettre à la classe de construire le récit qu'elle aura appris**
  - des matériaux pour **articuler le présent et le passé**
  - des corpus documentaires rassemblés autour de **questions de recherche**
  - des éléments de **synthèse**
  - des matériaux pour apprendre à **analyser de manière critique certains types** de documents
  - un **référentiel spatio-temporel**
  - un **référentiel notionnel**
  - un **référentiel biographique**

# ***Merci !***

**Prof. Jean-Louis JADOULLE – Université de Liège**  
**Service de didactique de l’histoire**  
**Unité de recherche en didactique des disciplines et**  
**formation des enseignants (DIDACTIfen)**

*Université Laval, 25/10/17*

# Prolongements

- 1/ Quelle réception parmi les enseignants d'histoire ?
- 2/ Quel(s) usage(s) ?
- 3/ Quelle cohérence entre usages du manuel et conceptions des enseignants ?

# 1/ Quelle réception parmi les enseignants d'histoire ?

Sur base du modèle motivationnel de R. Viau (1994), **apprécier la motivation des enseignants d'histoire à utiliser *Construire l'Histoire*** (Bouhon et Jadouille, 2010)

Questionnaire administré en 2008 aux 914 enseignants d'histoire belge francophones (Fesec) : 13,1 % de taux de réponse (n = 120)

# 1/ Quelle réception parmi les enseignants d'histoire ?

<b>Perceptions :</b>	
- de la valeurs de l'activité	4,62
- de sa compétence	3,46
- de la contrôlabilité de la tâche	4,80
<b>Engagement</b> dans la tâche	3,18
<b>Score motivationnel global</b>	<b>4,01</b>

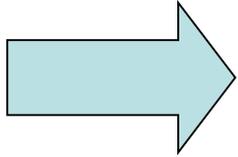
Max = 5

# 1/ Quelle réception parmi les enseignants d'histoire ?

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 %

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

Analyse factorielle en composante principale (Bouhon & Jadouille, 2010)



## Quels facteurs explicatifs ?

**Négativement** : adhésion à l'« exposé-récit »

**Positivement** :

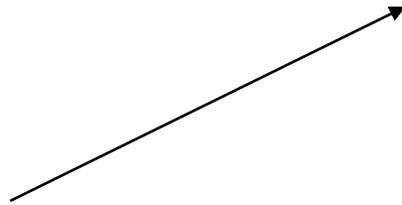
- Statut de maître de stages à l'UCL
- Participation aux formations continuées organisées à l'Unité de didactique de l'histoire de l'UCL
- Perception des enseignants par rapport à leurs élèves : motivés, impliqués dans leurs études, intéressés par l'histoire, classes « fortes » et homogènes

Analyse de régression: variable dépendante = score motivationnel

20% de variance expliquée

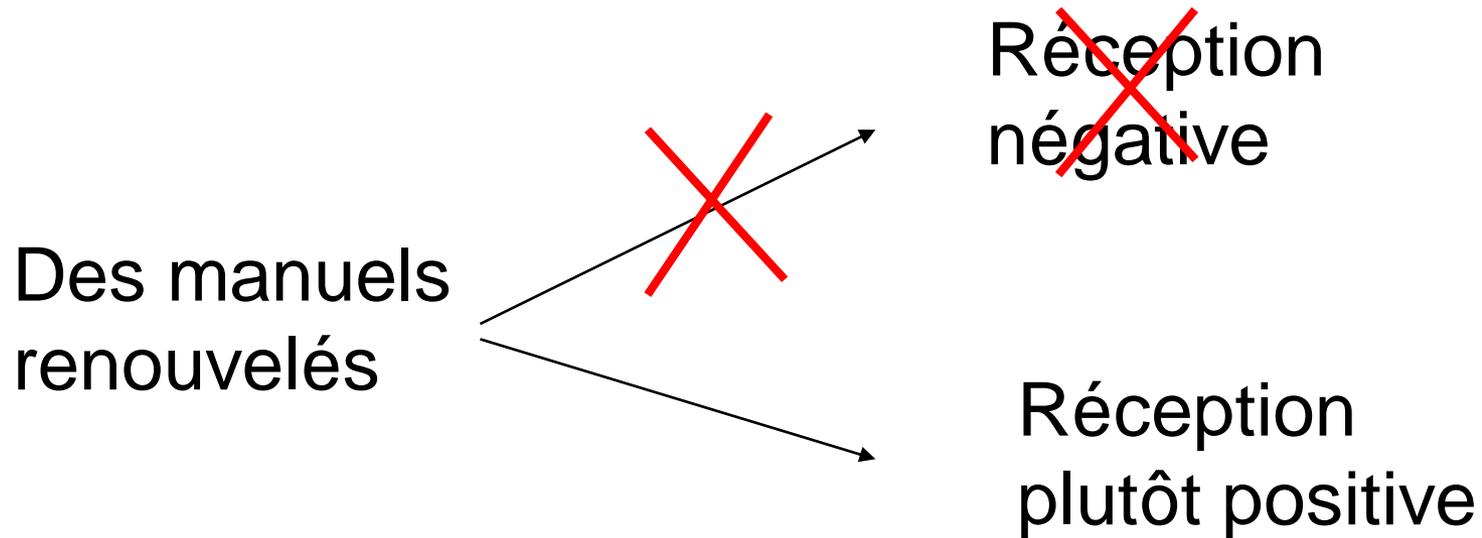
# 1/ Quelle réception parmi les enseignants d'histoire ?

Des manuels  
renouvelés

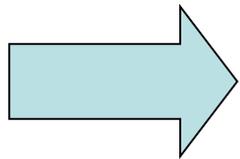
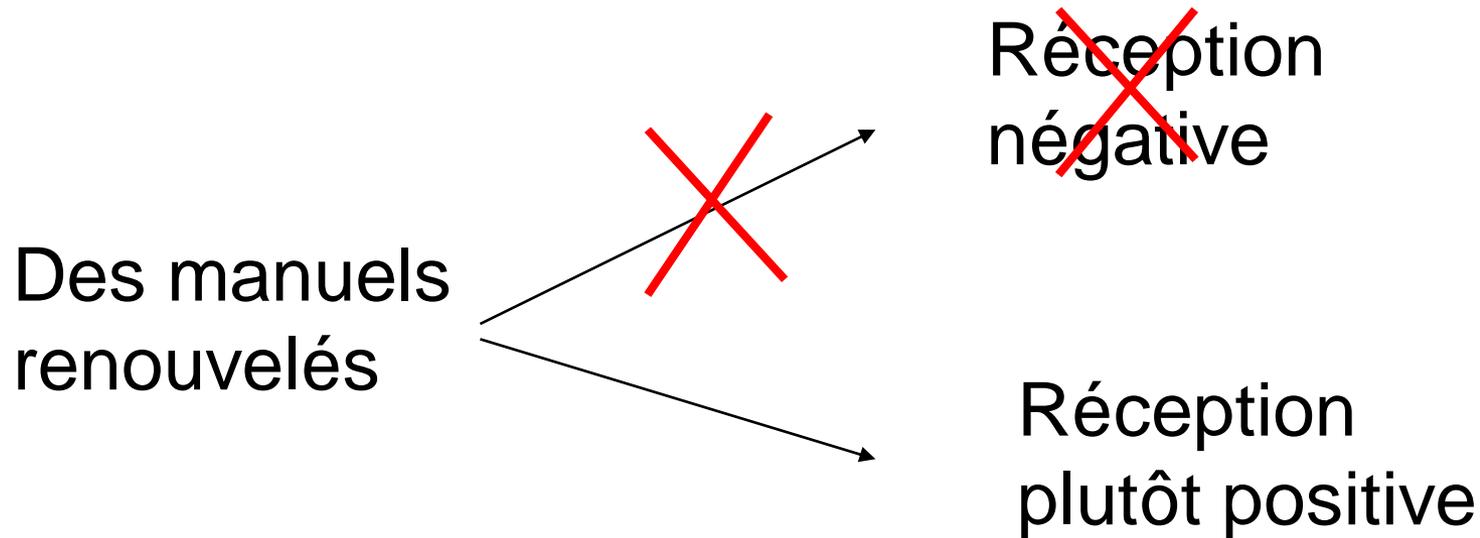


Réception  
négative

# 1/ Quelle réception parmi les enseignants d'histoire ?



# 1/ Quelle réception parmi les enseignants d'histoire ?



Quels usages ?

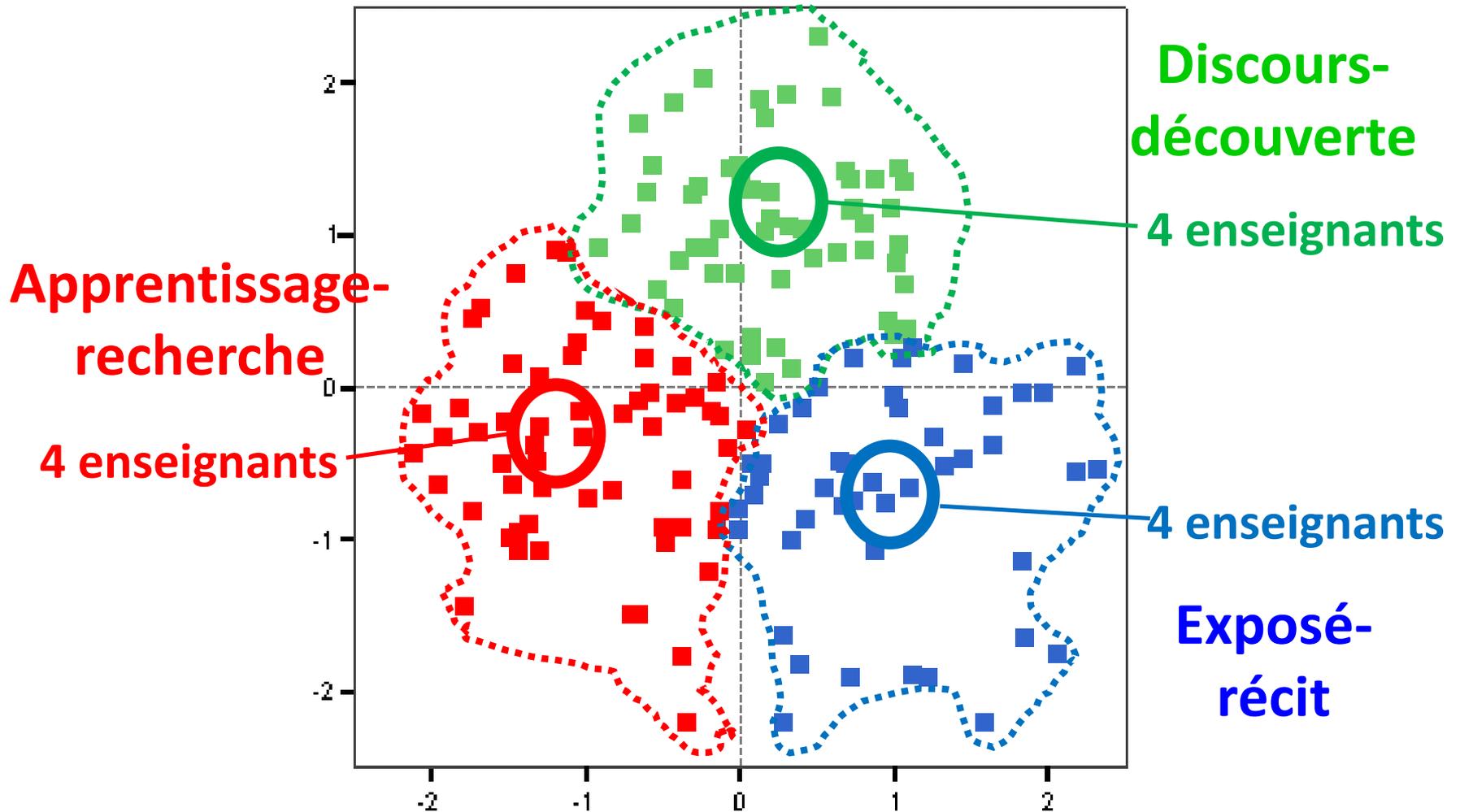
## 2/ Quels usages ?

### Dispositif de recherche

(Bouhon, Jadoulle & Vaeremans, 2012)

- 2 x 6 enseignants : deux objets de même nature
- Ds chaque groupe : 2 enseignants de chq conception

# Echantillon : 12 enseignants



Prises de position des enseignants sur les trois modèles d'enseignement  
(Bouhon, 2009)

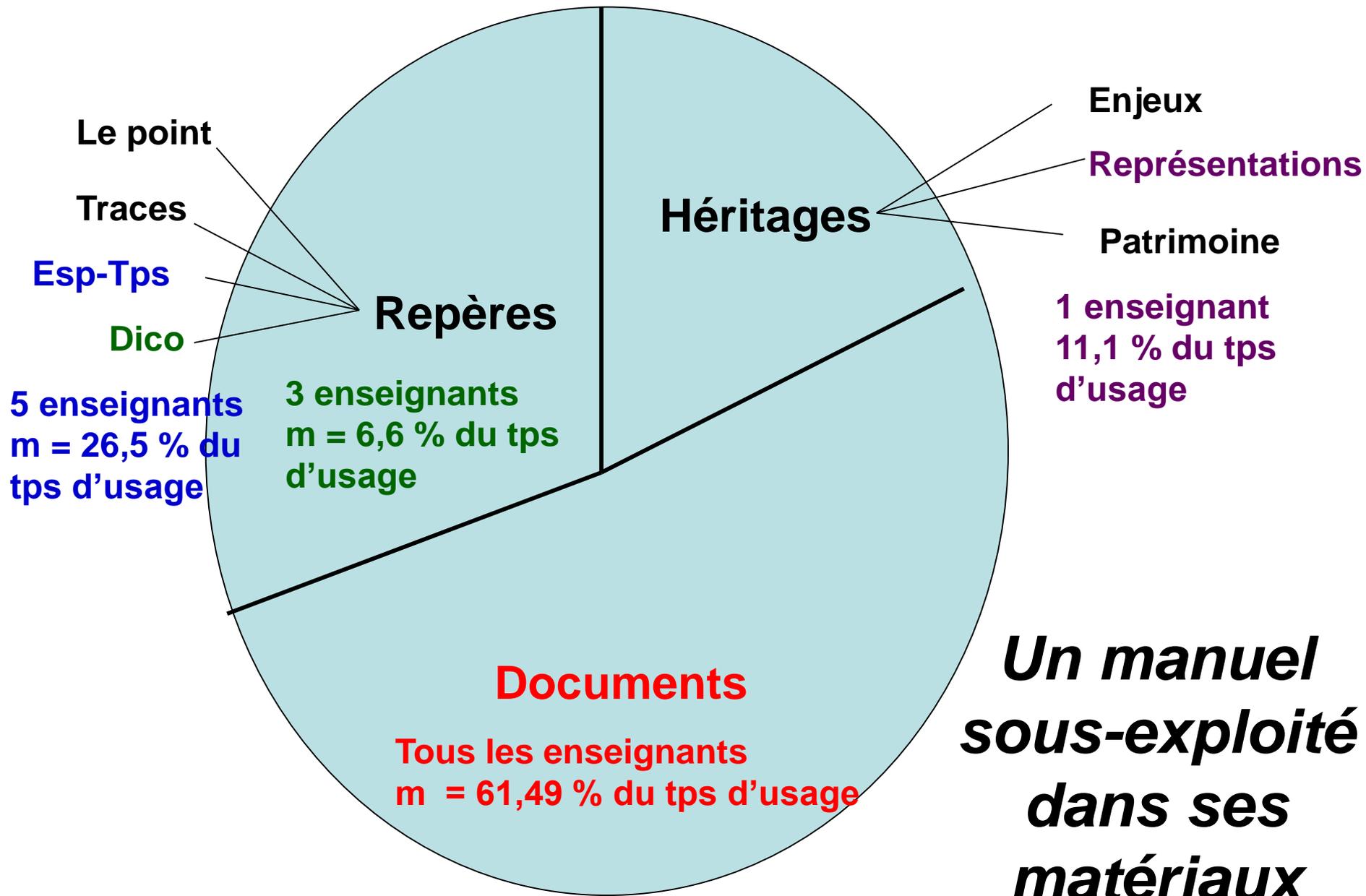
## 2/ Quels usages ?

### Dispositif de recherche

(Bouhon, Jadouille & Vaeremans, 2012)

- 2 x 6 enseignants : deux objets de même nature
- Ds chaque groupe : 2 enseignants de chq conception
- Une leçon (50')
- Un même outil à disposition : *Construire l'Histoire*
- Consigne :
  - Concevoir et mettre en œuvre une leçon représentative :
    - de leur pratique habituelle
    - de ce qu'est enseigner l'histoire pour eux
    - relative à l'objet de savoir convenu
  - Aucune invitation à utiliser le manuel

## **2.1 Temps d'usage des différentes parties du manuel**



## **2.2. Fonctions que le manuel remplit dans la leçon**

**-> élaboration d'une typologie des fonctions du manuel scolaire d'histoire : JADOULLE (2012)**

## 2.2. Fonctions que le manuel remplit dans la leçon

-> **élaboration d'une typologie des fonctions du manuel scolaire d'histoire** : JADOULLE (2012) sur base de RICHAUDEAU, F. (1979), GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (1993), REY, B. (2001), LAROSE, F. et RATTÉ, S. (2001), LENOIR, Y., ROY, G.-R., REY, B. & LEBRUN, J. (2001), LEBRUN, J. (2001), LEBRUN, M. (2006), OLIVEIRA, A.A., LISÉE, V., LENOIR, Y. et LEMIRE, J. (2006), LEBRUN, J., MORESOLI, CH., HASNI, A, OWEN, M.-E. ET LESLIE, R. (2007), LEBRUN, J., HASNI, A. ET JEMEL, S. D. (2007), DUBOIS, A. & CARETTE, V. (2010).

l'apprentissage...

... de l'histoire

Réactivation de pré-requis

Référence à un savoir historique appris

**Elaboration d'une « situation-problème »**

2

**Construction d'une question de recherche****Mise en relation du passé avec le présent****Recueil des représentations**

Assimilation de connaissances

Prise d'informations : lecture du texte de synthèse...

**Illustration**

1

**Illustration par le recours au document****Assimilation de connaissances**

10

**Découverte d'informations par analyse de documents avec guidance****Construction de connaissances par tâche complexe**

2

**Recherche d'informations par analyse de documents avec peu ou pas de guidance**

Développement de capacités, savoir-faire, procédures

Développement de savoir-faire transversaux...

Développement du « raisonnement historique »

Exercisation

Application de de savoir-faire transversaux...

Mise en œuvre du « raisonnement historique »

**Prise de connaissance d'informations de référence**

4

**Contextualisation d'un document à fin d'analyse critique**

5

**Contextualisation spatio-temporelle**

Aide à la structuration

Confrontation des connaissances construites avec l'état des connaissances historiennes à fin de structuration

Intégration des acquis : développement de compétences

Exercice d'une des quatre compétences

Evaluation des acquis

Evaluation de la maîtrise d'un savoir, s-f, compétence

Education citoyenne

Mise en évidence de valeurs, d'attitudes, de droits...

Remédiation

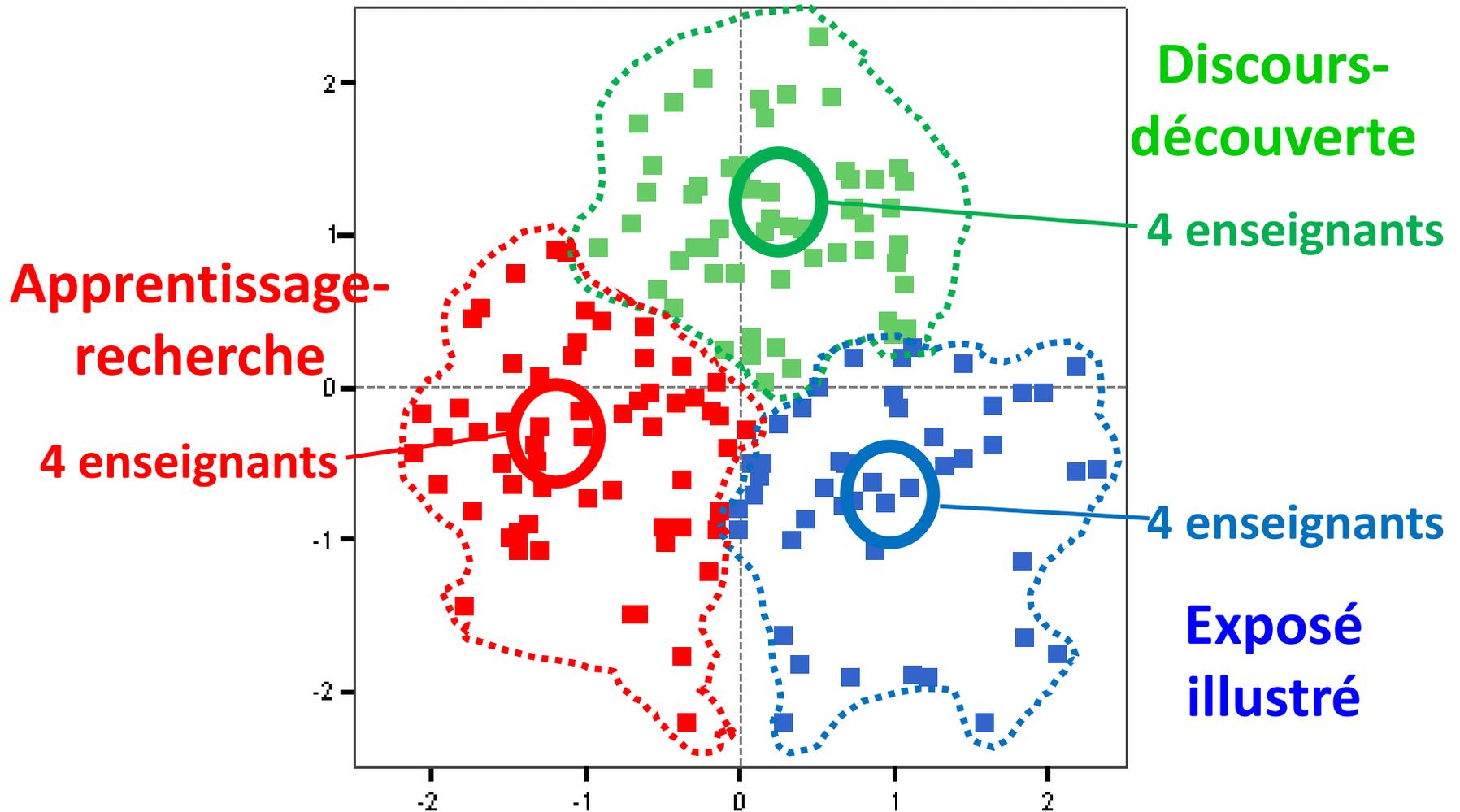
Activités de remédiation

## **2/ Quels usages ?**

- 1. Un manuel sous-exploité dans ses matériaux**
- 2. Des usages peu diversifiés qui semblent marqués par l'influence du modèle du « discours-découverte »**

**3/ Quelle cohérence entre usages  
du manuel et conceptions des  
enseignants ?**

# Echantillon : 12 enseignants



Prises de position des enseignants sur les trois modèles d'enseignement  
(Bouhon, 2009)

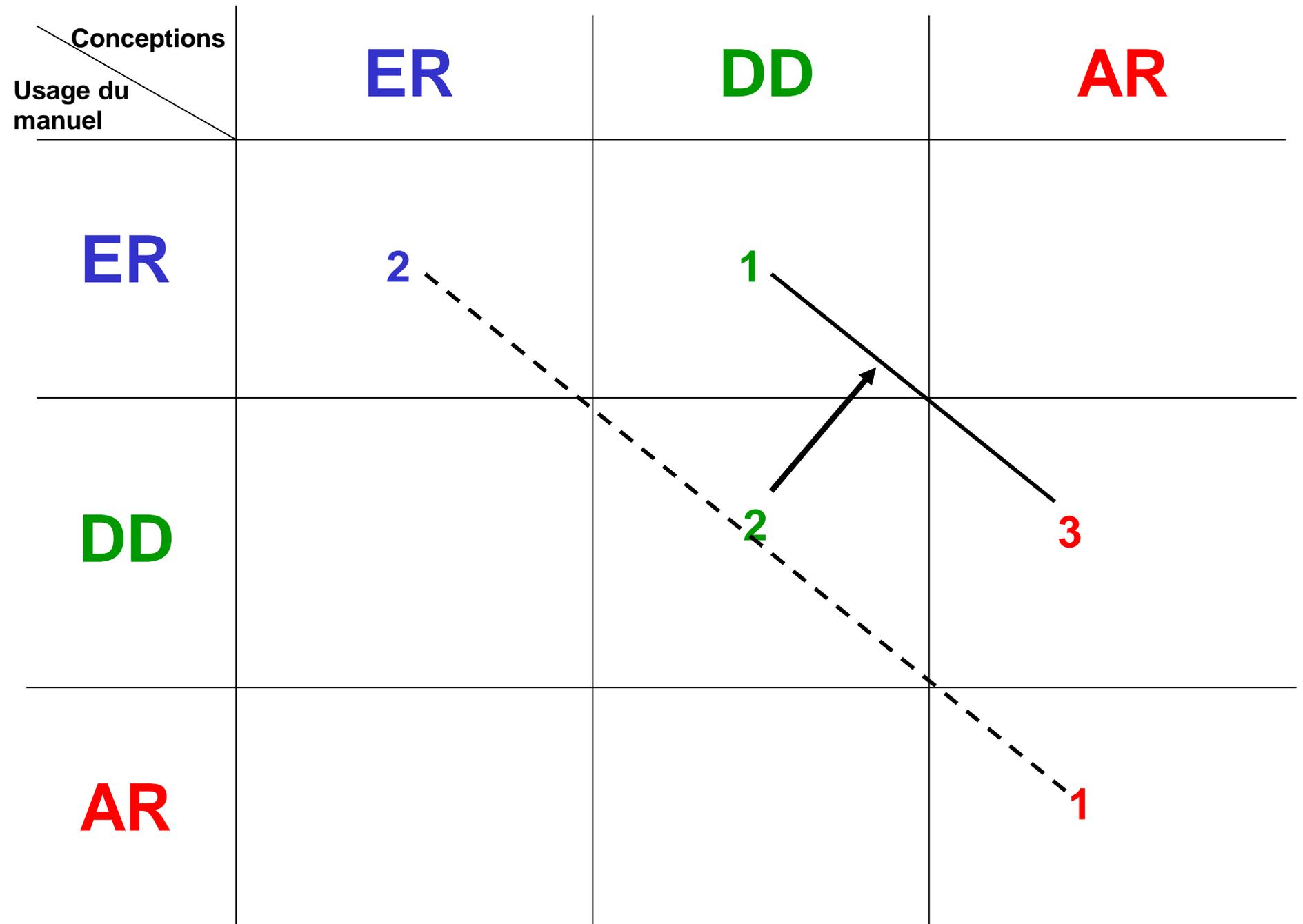
Conceptions Usage du manuel	ER	DD	AR
ER	2		
DD		2	
AR			1

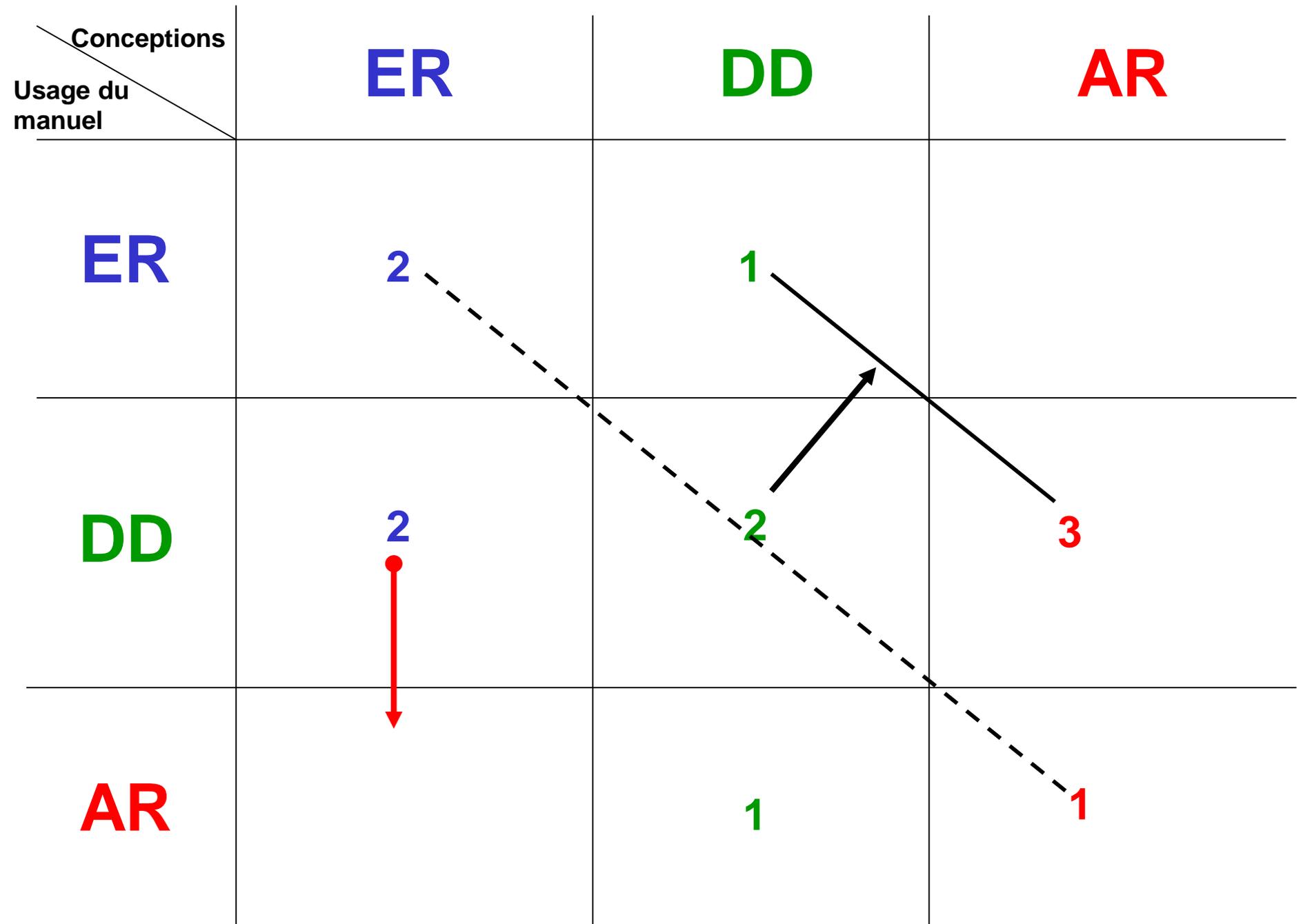
Conceptions Usage du manuel	ER	DD	AR
ER			
DD			
AR			

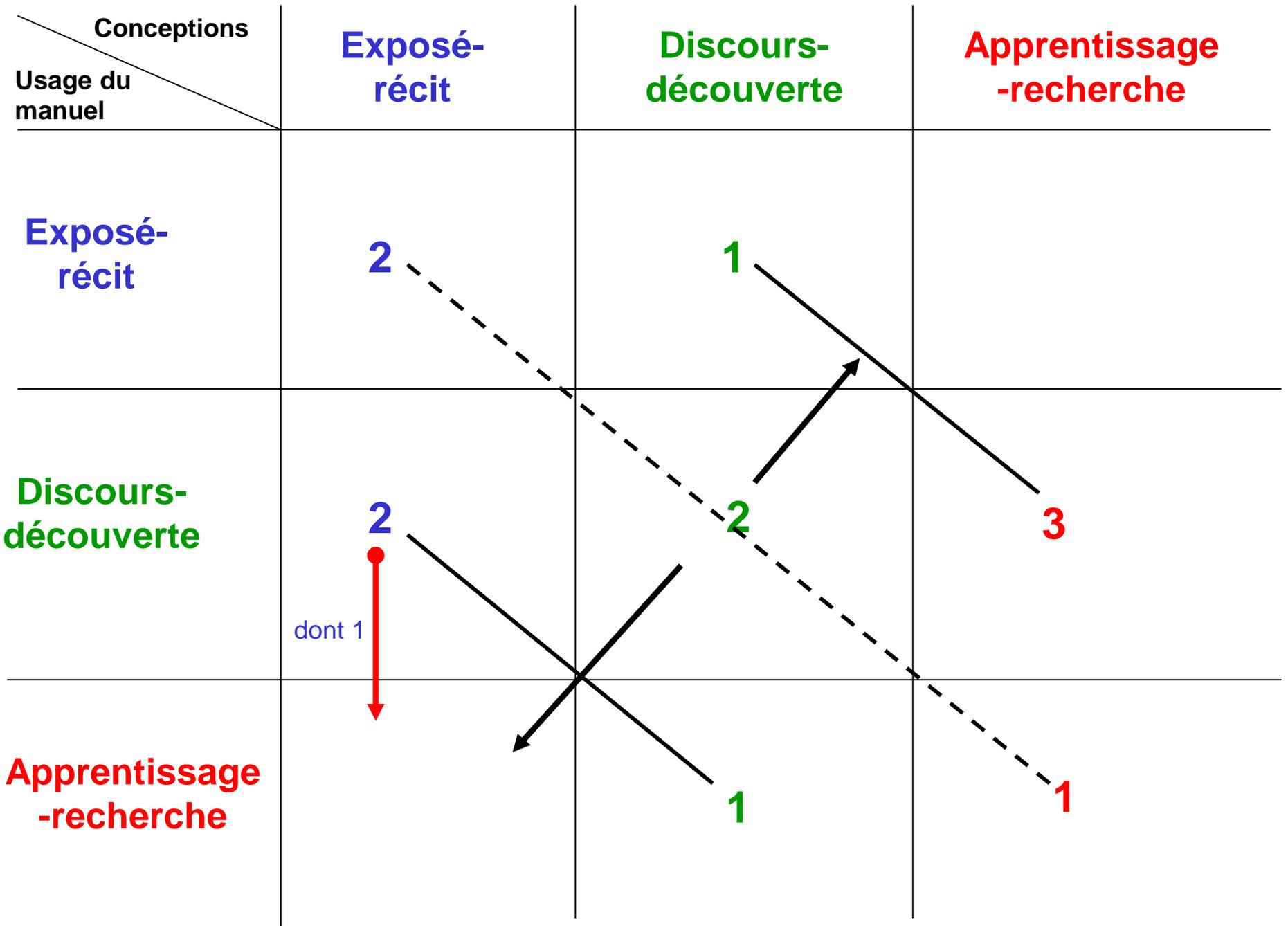
The diagram is a 3x3 matrix with a dashed diagonal line. The diagonal cells contain the numbers 2, 2, and 1 from top-left to bottom-right. The matrix is labeled with 'ER', 'DD', and 'AR' in both the header and the first column.

Conceptions Usage du manuel	ER	DD	AR
ER	2		
DD		2	
AR			1

Conceptions Usage du manuel	ER	DD	AR
ER	2	1	
DD		2	3
AR			1







# Conclusions

1/ Un manuel « bien reçu »...

2/ ... mais :

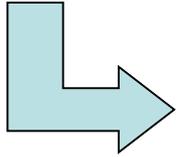
- sous-exploité dans ses matériaux
- des usages peu diversifiés qui semblent marqués par l'influence du modèle du « discours-découverte »

3/ Pour 7 enseignants sur 12, pas de cohérence entre conceptions et pratiques d'usage du manuel

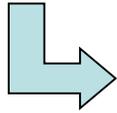
# Éléments de discussion

**1. Changer les pratiques en changeant les outils : une impasse ?**

# Différence entre un outil et un artefact (RABARDEL, 1995)

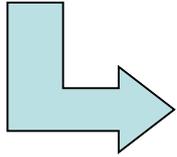


**Manuel = artefacts**

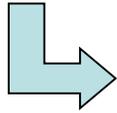


qui ne devient un **outil** (instrument) que par incorporation de **schèmes d'action** (genèse instrumentale)

# Différence entre un outil et un artefact (RABARDEL, 1995)



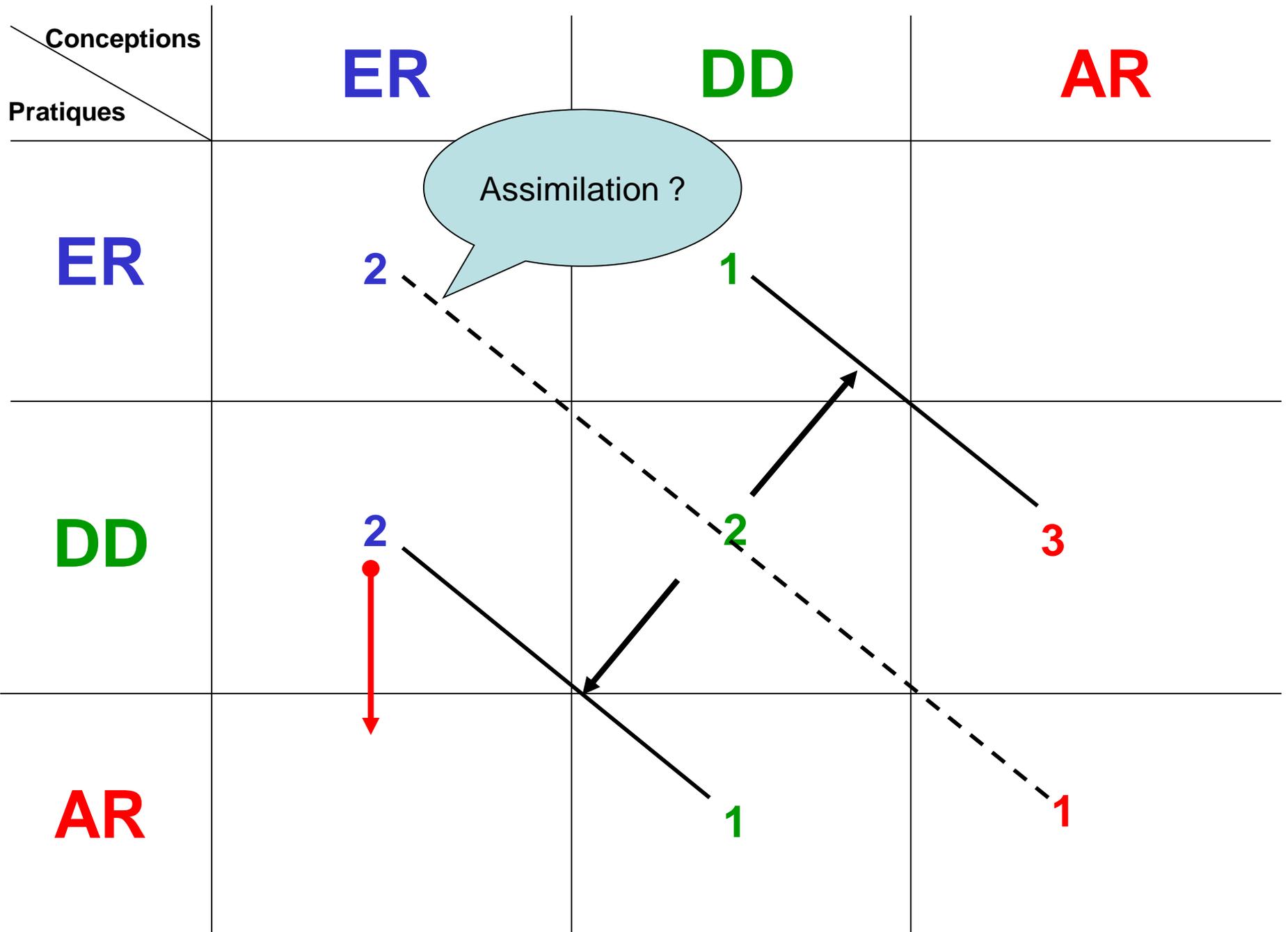
**Manuel = artefacts**



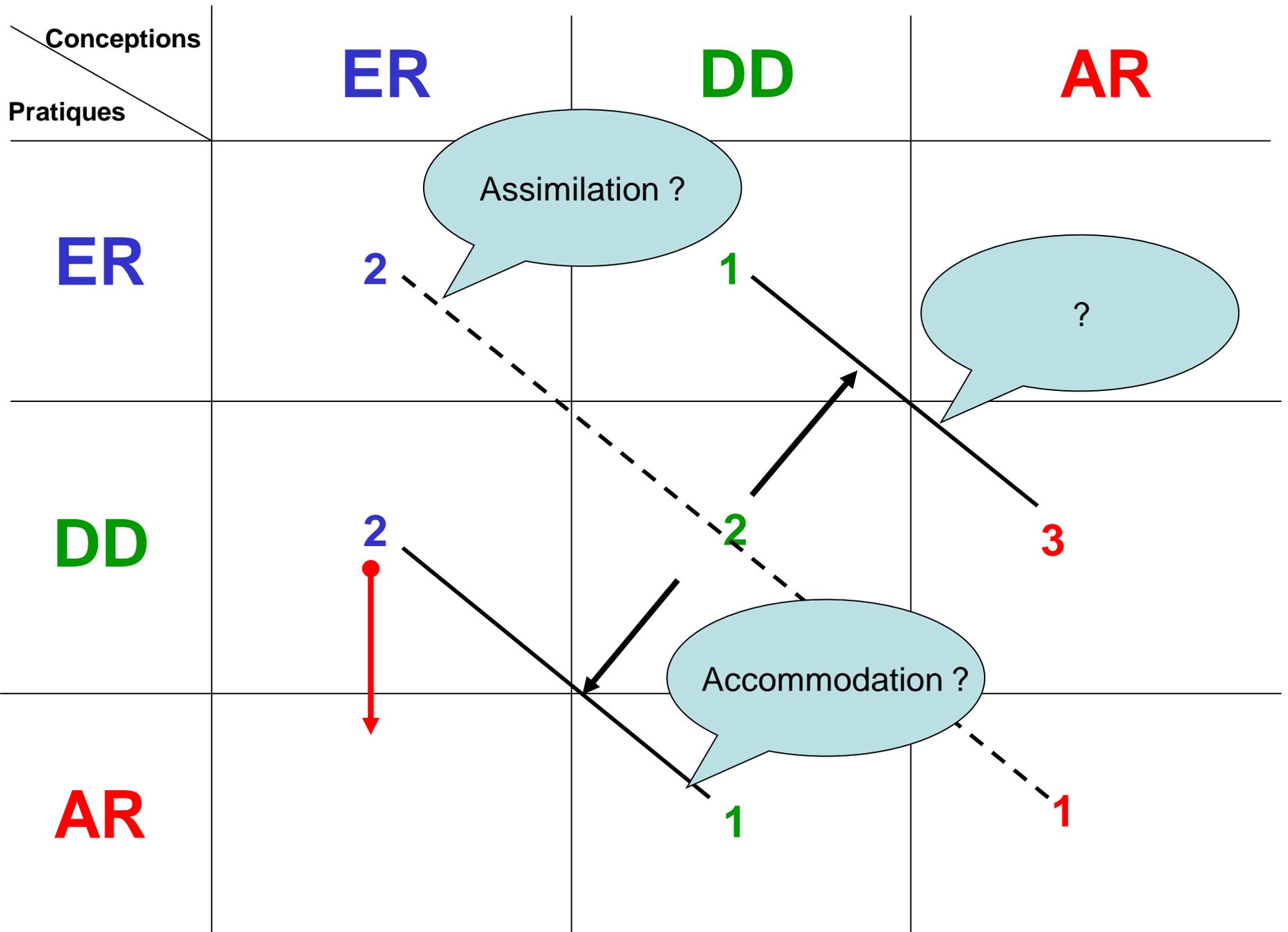
qui ne devient un **outil** (instrument) que par incorporation de **schèmes d'action** (genèse instrumentale)

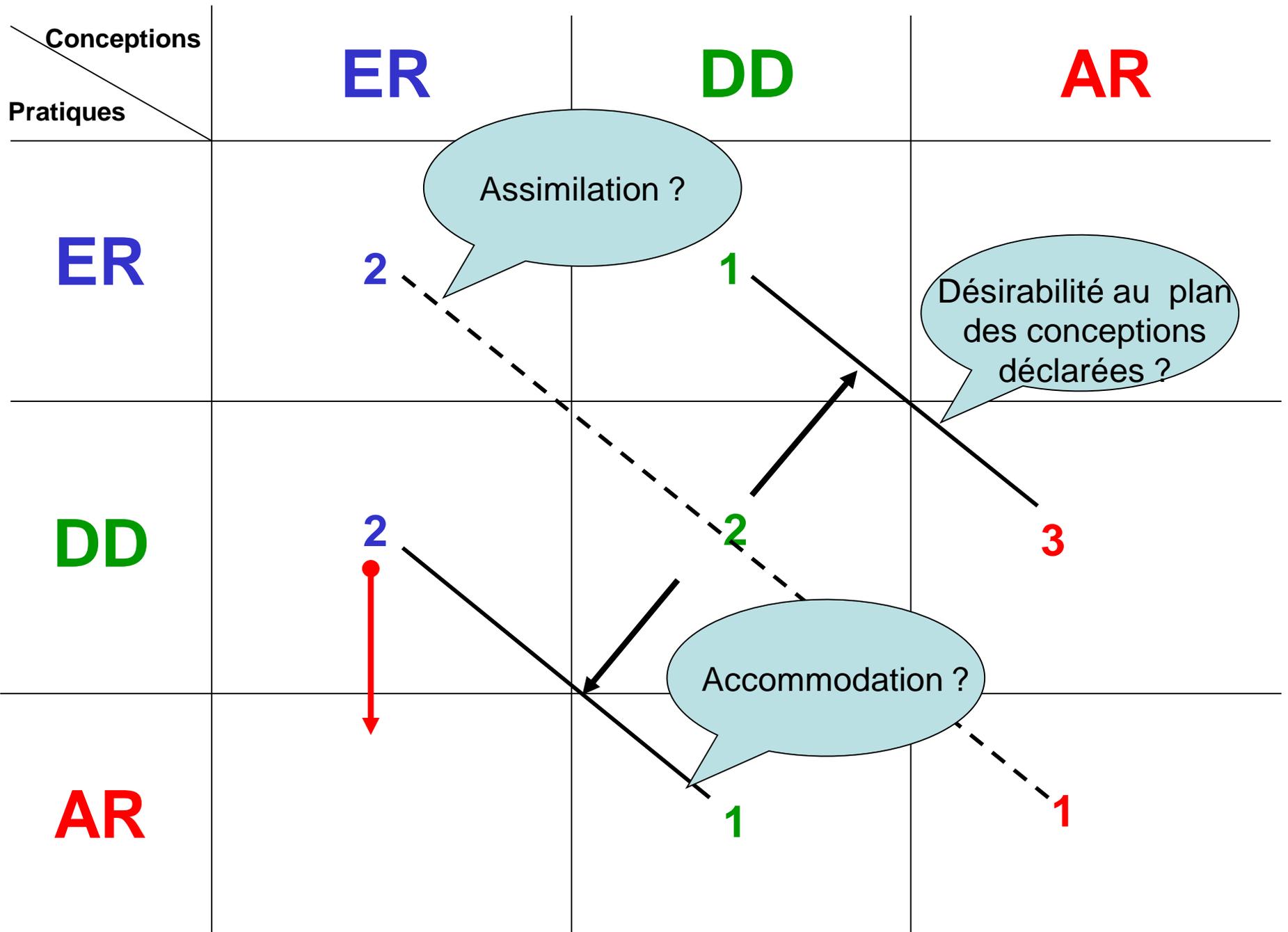
# Différence entre un outil et un artefact (RABARDEL, 1995)

- Introduire un nouveau manuel = changer d'artefact, **pas d'outil**
- **Deux scénarios :**
  - les schèmes d'action préexistants orientent l'usage de l'outil (*assimilation*)
  - l'outil transforme les schèmes d'action (*accommodation* ou « instrumentation »)









# Éléments de discussion

## 2. Caractériser le mode d'usage du manuel ?

Est-ce possible sur base de l'observation d'une seule leçon ? Plutôt une séquence ?

## 3. Le mode d'usage du manuel : un bon indicateur des pratiques d'enseignement?

Le mode d'usage du manuel : indicateur parmi d'autres et sûrement pas unique...