

RESSOURCES TECHNOLOGIQUES ET TRAVAUX INTERACTIFS EN COURS D'HISTOIRE AU COLLEGE

Hervé Bois, Yannick Le Marec, Nadia Marchand

Le travail de recherche a d'abord consisté dans la construction d'un inventaire critique des ressources utilisables par l'enseignant et les élèves dans la classe d'Histoire-Géographie. L'ampleur de la tâche nous a conduit rapidement à limiter nos ambitions. Le choix de la classe de 3^e s'est effectué en fonction des représentations que les enseignants de collège ont du cursus et de l'enseignement au collège. Elle est celle où le travail est considéré comme le plus approfondi, le plus "sérieux". C'est une classe à examen et un palier d'orientation vers le lycée. De ce point de vue, la 3^e est la classe où les innovations posent le plus de difficultés. Penser l'usage des ressources pour la 3^e inscrit donc notre travail dans une perspective d'évitement d'un biais au regard de notre problématique, qui consiste à travailler sur les usages des ressources considérées comme légitimes par les enseignants.

Ce choix a comme conséquence l'ouverture importante des types de ressources pour l'enseignant comme pour l'élève parce que la nature de l'histoire enseignée (la période contemporaine) semble être celle qui a généré le plus de ressources numériques et parce que l'existence de l'examen incite les éditeurs à multiplier les ressources parascolaires.

La réalisation de cet inventaire révèle une difficulté : la recherche de son exhaustivité. Il est en effet difficile de limiter avec précision l'ensemble des ressources utilisables par l'enseignant et par les élèves en 3^e. Certaines ressources ne lui sont pas spécifiquement destinées. Les éditeurs proposent ainsi des atlas, des lexiques, des aide-mémoire conçus pour un public plus vaste (tranche d'âge ou toutes les classes du collège). Une grande partie de la production de cédéroms est aussi réalisée à destination d'un public étiqueté "collège et lycée". Nous avons fait le choix de respecter les spécifications de l'éditeur quand elles existent, mais aussi de prendre en compte l'avis formulé par les revues spécialisées qui proposent parfois une limitation de l'usage.

Ajoutons enfin que le cas des ressources numériques pose un problème particulier. Elles sont très nombreuses et variées. Elles sont surtout, par définition, instables, évolutives. Nous avons ainsi fait le choix de présenter des sites par nature susceptibles de fournir des ressources pour la classe de 3^e (sites personnels d'enseignants de collège travaillant activement avec les TICE). Précisons aussi que ces ressources "éparpillées" sont souvent accessibles par l'intermédiaire de portails institutionnels (exemple Educasource ou Les Clonautes). Ces derniers figurent dans l'inventaire même s'ils ne proposent pas directement des ressources, mais seulement des liens.

Parallèlement à la constitution de l'inventaire, l'équipe a fait le choix de créer ses outils d'analyse en fonction de sa problématique de recherche. Pour chaque ressource, une fiche descriptive et critique a été mise au point qui met l'accent sur :

- *sa description formelle* (organisation interne, outils d'aide à l'utilisation, outils d'aide méthodologique, aspect attractif ou ludique, place et importance de la leçon, place et

importance des documents, nature des documents, questions sur les documents, nature des dossiers) ;

- *sa description fonctionnelle pour l'enseignant* (taille et lisibilité des documents, statuts des documents, liens entre leçon et documents, nature des activités proposées, prolongements possibles) *et pour l'élève* (interactivité de la ressource, possibilité d'un travail autonome, moyens de repérage dans les contenus, moyens de repérage dans les méthodes, liens entre leçons et exercices) ;
- *son intérêt pour le manuel numérique* (dans la présentation et l'organisation, dans l'usage des liens, dans la mise en évidence des notions, dans l'aspect ouvert de la ressource, dans la variété des activités, dans les outils méthodologiques, dans les outils de navigation).

Tous les manuels de 3^e ont été soumis à l'analyse ainsi que d'autres ressources, numériques celles-ci, sans atteindre l'exhaustivité. Ce premier travail a permis un autre regard sur ces productions, plus affûté, plus sensible aux questions utiles pour notre recherche. L'analyse critique de chaque type de ressources fait donc ici l'objet d'un compte rendu : les manuels d'Histoire-Géographie, les cédéroms, les sites personnels.

Une interrogation commune concerne le degré d'intégration du travail autonome des élèves. La place accordée à ce type de travail est révélatrice d'une identité professionnelle des enseignants d'Histoire-Géographie fondée sur la prééminence de la parole magistrale. Cette identité s'inscrit dans l'histoire de la discipline et notre hypothèse est qu'il est illusoire de penser la modifier par l'introduction de nouvelles ressources technologiques. L'objectif de cette communication est donc de mettre en évidence la continuité d'usage qu'il est possible d'apercevoir à travers la conception des manuels, des cédéroms et des ressources en ligne. Au-delà de cette constatation, il sera nécessaire de s'interroger sur les modalités d'intégration de ressources interactives utilisables par l'élève en situation d'autonomie.

I. LES MANUELS SCOLAIRES DE TROISIEME

Cette analyse est élaborée à partir de fiches d'inventaire portant sur huit manuels de 3^e ¹. L'analyse s'est portée principalement sur une même leçon de ces différents manuels scolaires, à savoir "La première Guerre mondiale". Il s'est dégagé, à travers la présentation de cette leçon, des caractéristiques communes à tous les manuels, tant sur le plan de l'analyse formelle que fonctionnelle. On peut en déduire un certain nombre de présupposés didactiques et pédagogiques qui sont, peut-être aussi, les limites du manuel scolaire traditionnel.

1. Des manuels construits sur un même modèle.

On constate une grande similitude dans la présentation formelle des huit manuels ci-dessus ; les auteurs suivent un découpage en nombre de chapitres et de leçons très proches pour l'histoire comme pour la géographie. L'entrée dans chaque manuel passe par 6 à 8 pages plus "techniques" : présentation des auteurs et du programme, sommaire, fonctionnement du manuel, cartes au programme... Même le nombre de leçons et de pages par chapitre est similaire. Ainsi, pour "La Première Guerre mondiale", le nombre de leçons varie de 4 à 5 pour un total de 22 pages en moyenne.

L'ordre des leçons dans le chapitre, le texte des leçons et les titres des paragraphes sont très proches d'un manuel à l'autre ; il règne un consensus implicite entre enseignants

¹ Belin, Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, Magnard, Nathan, Picard.

d'histoire, utilisateurs et fabricants de manuels, sur la vulgate enseignée (Audigier, 1997). De plus, la mise en page de la leçon s'organise de la même manière, avec un rapport 1/3 pour le texte et 2/3 pour les documents et le vocabulaire. Le texte des auteurs, situé à gauche le plus souvent, est toujours divisé en 2 ou 3 paragraphes comportant un titre. Les mots importants sont mis en évidence (en gras ou surlignés). Le nombre et la nature des documents (texte, photographie, schéma, tableau de chiffres, dessins, affiches, cartes ...) ainsi que la proportion occupée par chacun d'eux varient peu d'un manuel à l'autre. Les différents documents sont inégalement présentés (lieu, date, événement, source) mais sont généralement accompagnés de questions. Tous les manuels présentent des doubles-pages "Dossier" et "Préparation au Brevet des collèges".

2. De mêmes méthodes d'enseignement de l'histoire - géographie ?

Un tel modèle de présentation n'est pas fortuit. Chaque maison d'édition tente de se rapprocher d'une norme, pour ne pas se laisser distancer par les concurrents. C'est le pourcentage de meilleures ventes obtenues qui constitue la norme car il prouve le degré de satisfaction d'un grand nombre d'enseignants. Certains éditeurs (Magnard), par le passé, ont essayé de faire preuve de plus d'originalité : ils ont été sanctionnés par une mévente. Que peut-on en déduire ? Les manuels scolaires obéissent-ils à la demande supposée du corps enseignant et de l'institution ou l'ont-ils conditionné ? En un mot, les manuels sont-ils en phase avec les attentes des enseignants ?

Les manuels récents d'histoire-géographie sont de plus en plus attractifs. Cela tient à la qualité de l'iconographie et à une mise en page de plus en plus claire et visuelle pour des élèves actuels. Aujourd'hui, les exercices proposés sont plus ludiques et mettent en œuvre des compétences apparemment plus variées. Ces évolutions semblent donner satisfaction à un grand nombre de collègues qui considèrent que les manuels présentent un ensemble (cours, documents, exercices) assez harmonieux (Tournier et Navarro, 1985 ; Choppin, 1992). En fait, les manuels se sont modernisés sans changer fondamentalement les rapports traditionnels qu'entretient l'enseignant vis-à-vis du savoir et de la transmission des connaissances (Héry, 1999).

3. Les limites du modèle actuel

Le manuel scolaire répond à des attentes qui sont, peut-être, contradictoires car il vise deux publics très différents : les enseignants d'histoire-géographie et les élèves de collège. La partie cours, en générale positionnée à gauche sur la double-page, se doit d'être assez conséquente pour satisfaire aux exigences scientifiques des professeurs mais, également, simplifiée et accessible à la compréhension d'élèves de 14 ans. Il apparaît donc qu'une des limites du manuel est qu'il hésite, entre sa fonction de caution intellectuelle pour l'enseignant, qui va venir y chercher la confirmation de son propre cours et sa fonction d'outil pour l'élève, qui construit un savoir historique et géographique. Ainsi, on peut répertorier trois types de limites au fonctionnement actuel du manuel d'histoire-géographie :

1. Chaque double-page de leçon constitue une unité de savoir close sur elle-même, indépendante des leçons qui précèdent et qui suivent. Ceci obéit à une volonté pédagogique bien compréhensible : aider les élèves à organiser et à trier la masse des connaissances à mémoriser. On attend, implicitement, que les élèves apprennent ainsi à "faire un plan", en exemplarisant à partir d'une idée. Ce fonctionnement actuel est en contradiction avec l'usage de liens hypertextes, dans le cadre d'un manuel électronique. Ces liens obligeront les élèves à naviguer à travers un corpus

d'informations, plus nombreuses et interdépendantes, pour construire leur savoir, alors, qu'actuellement, les mots surlignés ne renvoient qu'au vocabulaire. On touche là une des limites techniques du manuel papier.

De plus, il existe très peu de renvois entre la leçon et les pages dossiers, même lorsqu'elles croisent un des thèmes de la leçon (exemple : "guerre totale et souffrances des populations"). Les acquis des années antérieures sont très peu utilisés (exemple du travail des femmes : l'activité féminine semble surgir du néant à l'occasion de la Première Guerre mondiale).

2. La partie "documents" de la leçon (textes, photos, chiffres...) qui se veut la partie "dynamique" du cours et doit conduire les élèves à plus d'autonomie dans le travail, souffre de lacunes importantes. D'abord, le travail demandé aux élèves est très répétitif. Il fonctionne sur le système questions-réponses et ne donne pas lieu à la construction d'un savoir organisé. Parfois, les documents présentés ne sont pas questionnés ou alors de manière tautologique. D'ailleurs, pourquoi l'élève ferait-il l'effort de chercher puisque le texte de la leçon est déjà le résultat de sa recherche et qu'il l'a sous les yeux ? Ensuite, les documents sont rarement critiqués et mis en relation entre eux. L'absence trop fréquente des sources ou du contexte historique (ou géographique) nuit à l'intérêt du document. Trop évident, pour que des hypothèses aient lieu, le document perd son intérêt pédagogique et entraîne la lassitude et la passivité des élèves.

3. La mise en activité des élèves repose, contrairement aux idées reçues, sur un corpus assez réduit d'exercices. Les mêmes compétences sont souvent requises d'un chapitre à l'autre. Les élèves ne perçoivent pas toujours la différence existant entre les exercices appartenant aux "dossiers", "documents" ou "préparations au Brevet". Le manque d'imagination des auteurs est dû, en partie, à l'échéance du Brevet qui oblige les enseignants à préparer leurs élèves en fonction de ce qui est exigé à l'examen. En conséquence, malgré quelques variantes, tous les exercices de 3^e se focalisent sur des exercices de repérages, des questions sur documents et des paragraphes argumentatifs. Cette faiblesse de l'exercitation met en lumière un des points développés par Evelyne Héry. L'histoire est une matière difficile à enseigner parce qu'elle n'a pas d'exercices spécifiques à proposer. Ses exercices visent d'abord à maîtriser des savoir-faire, des méthodes de travail plus que des contenus.

II. LES CEDEROMS HISTORIQUES

L'histoire-géographie est la "discipline" où l'offre de produits multimédias est la plus importante. En janvier 2000, on recensait 75 cédéroms dont 20 avec le label Reconnu d'Intérêt Pédagogique². L'analyse est menée sur 15 cédéroms³ utilisables en classe d'histoire de 3^e à partir de nos observations et des notes critiques et comptes rendus de diverses revues⁴. Ces dernières peuvent être considérées comme représentatives d'un discours sur le produit

² Voir le chapitre du CERULEJ, "La structuration de l'offre de ressources technologiques à destination du collègue".

³ *Seconde guerre mondiale, histoire parallèle* (Montparnasse Multimédia/Arte), *La guerre de 1914-1918* (Larousse/Pathé/Liris Interactive), *La Résistance en France* (Montparnasse Multimédia), *Histoire du Ghetto de Varsovie* (BMG Interactive), *La Guerre d'Algérie* (La Découverte), *L'Histoire au jour le jour* (Le Monde/IDM), *Conquête de l'histoire de 1945 à nos jours* (Cube Systèmes), *De Gaulle* (Institut Charles de Gaulle), *Les brûlures de l'histoire, le totalitarisme* (Montparnasse Multimédia), *Clic collègue 3^e* (Belin multimédia), *Opération Teddy Bear* (Flammarion), *Nuklear* (Microfolies), *200 personnalités* (INA/Le Monde), *L'histoire de la Shoah* (Softissimi/Endless Interactive), *L'Assemblée nationale* (Montparnasse Multimédia).

⁴ *Cari-Info* puis *Ac-Tice*, *L'Histoire, Vingtième siècle*.

multimédia dont on peut mettre en évidence les principales composantes. Chaque produit multimédia est donc étudié selon plusieurs critères : technique, scientifique, pédagogique et didactique.

1. Le critère technique

Il renvoie à la qualité du graphisme, des animations et de l'interactivité. Plusieurs cédéroms en tirent le meilleur parti : *l'Opération Teddy Bear* avec sa bande dessinée, ses "animations nombreuses et toujours spectaculaires, les graphismes superbes" ; la *Guerre de 1914-1918*, avec la visite d'un état-major sur le front, et la "prouesse" de la reconstitution d'une tranchée ; le cédérom sur la *Deuxième Guerre mondiale* avec ses panoramas aux effets de perspective. La demande d'un travail soigné et esthétique est cependant parfois contradictoire avec la lisibilité du produit. Ainsi, les panoramas de la *Deuxième Guerre mondiale* "respirent l'artifice, voire la confusion" ; les couleurs brune, noire et rouge des *Totalitarismes* "rendent l'ensemble très sombre", "lugubre". Ce dernier produit est néanmoins considéré comme d'excellente qualité et, par ses performances, "un condensé des dernières technologies"⁵.

2. Le critère scientifique

Il mesure l'apport historique du produit selon plusieurs modalités. La variété, la quantité et la qualité des documents apparaissent comme les éléments les plus recherchés. On va ainsi compter le nombre de photographies, la durée des archives sonores ou cinématographiques. Ainsi, à propos de la *Deuxième Guerre mondiale*, on nous dit que "ce titre est copieux, comprenant 1000 événements commentés, 400 biographies, 250 fiches de matériel militaire, 1300 photographies, etc."⁶. Le caractère inédit du document, voire sa rareté, sont des critères de distinction. Les défauts peuvent aussi devenir des éléments positifs : "Ce qu'un livre ne pourra jamais reconstituer, ce sont les grésillements de l'interview d'un soldat blessé"⁷. A *contrario*, un produit peut se révéler décevant si "les documents sont assez classiques et limités"⁸.

On peut ainsi mettre en évidence la première fonction du cédérom, celui de banque de données. Certains produits⁹ la remplissent correctement : la *Résistance en France*, avec ses 1500 documents constitue un "excellente banque de données" pour des élèves de 3^e. *L'Histoire de la Shoah* comprend la liste des 76000 juifs déportés de France. C'est aussi le propre des cédéroms fondés sur les biographies (*200 personnalités, Assemblée Nationale*).

Le critère scientifique est cependant attentif au discours développé dans le produit. La part du récit et celle de l'interprétation sont des éléments importants. La quantité d'informations, l'importance des "narrations" conditionnent l'utilisation possible du produit. Le cédérom sur le Ghetto de Varsovie possède un texte si dense en informations qu'il peut alors "s'apparenter à un livre"¹⁰. Sur d'autres sujets, le traitement de l'interprétation et la part du débat sont des

⁵ Durrens R. (2000), "Les brûlures de l'histoire. Le siècle des totalitarismes", *AC-TICE*, avril 2000, p. 9.

⁶ Dreyfus J.-M. (1997), "La Seconde Guerre mondiale en CD-ROM", *Vingtième siècle*, n° 55, juillet-septembre 1997, p.153.

⁷ Albert B., "La Guerre d'Algérie", *Cari-Info*, n° 88, p. 13.

⁸ Durrens R., "Les brûlures de l'histoire...", *op. cit.*, p. 9.

⁹ Nous n'évoquons ici que les produits que l'on peut dire de vulgarisation. Il existe des banques de données à destination des chercheurs. Cf. Dreyfus J.-M. (1996), "À propos des CD-ROMS historiques", *Vingtième siècle*, n° 52, octobre-décembre 1996, pp. 140-141.

¹⁰ Bonnet E., "Histoire du Ghetto de Varsovie", *Cari-Info*, n° 88, p. 19.

facteurs essentiels. On rejoint ici l'aspect critique considéré comme indispensable dans tout enseignement de l'histoire. Ainsi, on peut regretter, en le comprenant, l'aspect "peu critique" du cédérom sur De Gaulle, en soulignant toutefois qu'il a su "prendre assez de distances pour éviter l'hagiographie"¹¹. Pour la guerre d'Algérie, le "parti pris (est) plus unilatéral"¹² alors que sur la question de l'arme atomique, *Nuklear* a su proposer "des réponses plurielles"¹³ tandis que le traitement du totalitarisme a amené les auteurs à introduire la notion de débat permettant de lire l'avis de six historiens et philosophes.

3. Le critère pédagogique

On regroupe dans cette rubrique l'ensemble des dispositions qui permettent à des élèves d'utiliser le produit. Les critiques insistent surtout sur les outils de navigation, une touche "retour" permanente, un sommaire détaillé, un index. Ces éléments doivent éviter les pertes de temps, par l'égaré dans l'arborescence, et d'informations par méconnaissance du contenu du cédérom. On sait cependant que la résolution de ces problèmes n'implique pas une solution unique puisque les modalités de navigation dans la base de données sont liées aux objectifs de la recherche¹⁴. Cependant, plus l'aspect "banque de données" du produit est prononcé, plus les dispositifs de recherche sont indispensables. Un des points forts du cédérom sur la Deuxième Guerre mondiale est qu'il permet d'effectuer des tris croisés. On remarquera alors que cette disposition n'aide pas forcément l'élève qui doit d'abord disposer de certaines connaissances pour aborder les banques de données complexes. Aussi, certains produits accordent seulement une liberté conditionnelle à l'utilisateur par le choix d'itinéraires, de parcours diversifiés dans leur longueur ou dans la thématique. C'est une présélection qui facilite les approches en privilégiant la linéarité de la navigation. Enfin un dernier outil est considéré comme déterminant dans le critère pédagogique : l'album ou le panier. Il autorise en effet la constitution de dossiers personnalisés en exportant, voire en permettant l'impression, de documents et de textes narratifs. Pourtant tous les cédéroms ne le permettent pas.

4. Le critère didactique

Il concerne les usages possibles de ces produits multimédias. Dans les revues étudiées, c'est une question essentielle. Il s'agit de proposer des activités ciblées en fonction du public supposé le plus adapté au cédérom. Or, rares sont les cédéroms qui intègrent dans leur conception des préoccupations de nature didactique. Le cédérom de vulgarisation historique semble adopter la même démarche que les auteurs de manuels scolaires. Une fois certaines fonctionnalités installées, c'est l'utilisateur qui doit inventer des activités. La raison principale tient dans le caractère hétérogène du public ciblé, des individus, pas nécessairement scolarisés, curieux et possédant des aptitudes face à l'instrument. Si l'on s'en tient aux usages scolaires, on peut mettre en évidence trois pratiques possibles :

- Le cédérom pour une recherche documentaire. La consultation par l'élève se fait à la maison, en classe ou au CDI. Dans les prescriptions des comptes rendus, on retrouve très

¹¹ Couet T., "De Gaulle, un géant dans l'histoire", www.ac-toulouse.fr/histgeo/cede/cdrom14.htm

¹² Dreyfus J.-M., "À propos...", *op. cit.*, p. 141.

¹³ Albert B., "Nuklear", *Cari-Info*, n° 88, p. 14.

¹⁴ Tricot A., Bastien C. (1996), "La conception d'hypermédias pour l'apprentissage : structurer des connaissances rationnellement ou fonctionnellement ?", in *Hypermédias et apprentissages*, Actes des troisièmes journées scientifiques 1996, INRP et EPI ; Beaufils A. (1999), "Aide à l'exploitation des bases hypermédias", *Sciences et Techniques Éducatives*.

souvent les usages suivants : préparation individuelle ou en petit groupe d'un exposé, révision d'un cours et préparation des examens.

- Le cédérom comme base de données pour le professeur. Il sert alors dans la préparation du cours, soit comme source d'informations complétant les outils habituels de l'enseignant, soit comme base documentaire dans laquelle il choisit des documents pour faire travailler ses élèves. S'il en a les moyens matériels, il peut en faire une projection grand écran en classe. Ce dernier usage n'est pas toujours possible si les images sont trop petites (*Nuklear, Totalitarisme*).
- Le cédérom comme base de données pour les élèves. Le travail s'effectue alors dans le cadre de la classe sous la direction de l'enseignant. Il s'agit de se familiariser avec les outils de navigation et les instruments de recherche. Le travail consiste à trouver des informations dans un temps limité en rationalisant les procédures de recherche, ou bien à construire des itinéraires de recherche dans la base pour préparer un travail individuel.

Le constat est donc de l'étroitesse des activités possibles. Nonobstant les critiques, cette situation n'est pas forcément une faiblesse du genre. Elle rend compte d'une conception de l'instrument au service de la parole de l'enseignant. C'est le questionnement de ce dernier qui en rationalise l'usage et donne sens aux contenus prélevés (ou à prélever) par l'élève. On voit d'ailleurs, dans les projets d'équipement des collèges de l'académie de Nantes, la prééminence de ce modèle. En plus d'une salle équipée pour le multimédia, les choix opérés sont ceux d'un poste multimédia et connecté à Internet dans les salles spécialisées, notamment en histoire-géographie. L'usage du cédérom, conçu comme un outil complexe, intégrateur de ressources diversifiées, ne s'accompagne pas d'une remise en cause du modèle transmissif¹⁵.

Deux cédéroms, parmi les 15 étudiés, proposent pourtant un autre type d'activité.

Gigantesque quizz numérique, "Conquête de l'histoire de 1945 à nos jours" s'adresse plutôt à un public de lycéens. Dans une partie de son contenu et par certaines fonctionnalités, il peut être utilisé par des élèves de 3^e (mode réponse automatique sur demande et mode questionnaire avec évaluation). Les parcours proposés sont thématiques et linéaires; il représente "une sorte de tuteur interactif, à mi-chemin de l'aide-mémoire et du cahier d'exercices"¹⁶. Dans le même genre, Clic-Collège propose des QCM et des exercices de repérage ou d'identification. Dans les deux cas, le cédérom est un outil de révision qui peut être utilisé par l'élève en autonomie. L'intérêt est l'évaluation immédiate et une correction instantanée. Dans le cas de Clic-Collège, l'évaluation porte sur le vocabulaire et les notions, l'identification des lieux, des personnages ou des événements, le repérage dans le temps, dans l'espace ainsi que sur l'étude des documents. Ce sont bien des exercices propres à l'histoire-géographie. Le diagnostic est personnalisé et peut être imprimé. C'est encore un peu frustrant sur les savoir-faire complexes (compréhension et argumentation) mais c'est un outil encourageant sur les potentialités du numérique.

¹⁵ Cf. Le Marec Y. (2000), "L'identité professionnelle des enseignants d'Histoire-Géographie et l'usage de manuels numériques au collège", communication au colloque "Formation et professionnalisation des enseignants", Nantes, 21 juin 2000, à paraître.

¹⁶ Douillard J., "Conquête de l'histoire de 1945 à nos jours", *Cari-Info*, n° 80, p. 11.

III. LES RESSOURCES EN LIGNE

Depuis quelques années, de nombreux sites Internet proposent des produits et des services utiles aux professeurs d'histoire-géographie du collège. Nous avons choisi de les classer selon la typologie suivante.

Les sites portails¹⁷ :

Ces sites sont essentiels pour notre recherche, ils référencent, classent les informations. Mais cette démarche du portail semble pourtant vaine, Internet se développant de manière exponentielle, nul ne pourra indexer tout ce qui se produira dans notre discipline sur le web. La richesse de ces portails se fera donc sur la qualité du tri sélectif réalisé par les concepteurs de ces sites. Plus que des moteurs de recherche qui montrent déjà leurs limites, c'est un vaste bookmark classé et organisé dont nous aurions besoin.

Sites privés ou publics généraux¹⁸ :

La plupart des sites cités sont bien faits, très documentés, proposent beaucoup d'images et de documents divers et variés. Mais dans l'ensemble, ces sites ne proposent que très peu d'activités réelles aux visiteurs. Seule la visite-consultation est possible.

Sites de professeurs pour les professeurs¹⁹ :

Cela peut sembler étrange, mais les ressources sont à la fois énormes et insignifiantes. Même si la qualité est inégale, le fonds est très important. Les enseignants peuvent en effet trouver beaucoup de cours, de progressions, de devoirs utiles pour préparer leurs propres travaux. Mais dans le même temps, tous ces documents sont en réalité toujours un peu identiques. Voir, étudier trois ou quatre cours similaires sur la première guerre mondiale n'apporte pas beaucoup. De plus, et c'est particulièrement vrai pour le niveau 3^e, peu de sites, surtout académiques se risquent à proposer des sujets pour le nouveau brevet. Il est d'ailleurs notable qu'on ne trouve que sur cinq sites académiques, des cours, des progressions pour le programme de 3^e.

Sites privés destinés aux élèves²⁰ :

La plupart de ces sites ont une vocation commerciale, ils sont ou deviendront payants. La rentabilité et la pérennité de ces derniers ne semblent pour l'instant pas évidentes (cf. Id-Clic devenu Webbyz après seulement quelques mois de fonctionnement). L'aide en ligne, les cours particuliers à distance ne paraissent pas constituer la manne espérée.

Les activités concernant les 3^e sont rares et assez peu intéressantes. Une fois de plus, l'interactivité est minimale et l'élève est cantonné dans un rôle de spectateur. À noter

¹⁷ Par exemple : Les Clionautes (<http://www.clionautes.org>), Géonet (<http://www.fdn.fr/~fjarraud/>), Educasources (<http://www.educasource.education.gouv.fr>), Educnet, SosHG (<http://www.multimania.com/soshg>), et certains sites académiques notamment celui de Toulouse pour son moteur de recherche (<http://www.ac-toulouse.fr/histgeo>).

¹⁸ Exemples pris parmi les sites qui intéressent le programme de 3^e : Historial de Péronne, Mémorial de Caen, Le Louvre, BNF, INSEE, Le monde diplomatique, ONU.

¹⁹ 80 sites de professeurs et 20 sites académiques.

²⁰ Exemples : Webbyz (<http://www.webbyz.com>), après l'école, edu.francetelecom (<http://www.edu.francetelecom.fr>).

toutefois la qualité graphique des animations proposées. On peut en effet y voir beaucoup d'images animées et réactives utilisant la technologie Flash. Néanmoins cette technologie ne semble pas adaptée aux usages actuels d'Internet, une connexion par ligne Numéris étant le minimum pour pouvoir apprécier de telles animations.

***Sites d'élèves pour d'autres élèves*²¹ :**

A noter cette nouveauté qui montre bien l'intérêt des élèves pour les ressources technologiques. On peut trouver deux types de sites. Les premiers sont réalisés dans le cadre des cours, ce sont des exposés ou des visites virtuelles réalisés par les élèves eux-mêmes. Les seconds réalisés par des élèves également, mais chez eux, proposent des fiches de révisions.

***Sites de professeurs pour les élèves*²² :**

Seuls une dizaine de collègues ont dédié leur(s) site(s) personnel(s) aux élèves et tous ne proposent pas d'exercices interactifs. Ces sites visent à développer l'autonomie des élèves, à les aider dans leurs révisions, à approfondir certaines notions. Il est possible de distinguer différents types d'exercices :

- Les QCM sont les exercices qui se développent le plus. Ils sont simples à mettre en œuvre grâce à des outils adaptés²³.
- Des textes à trous. Encore peu nombreux, ils sont utilisés en évaluation finale d'une séquence²⁴.
- Des exercices avec animations Flash réagissant en fonction des actions de l'utilisateur²⁵.
- Des exercices avec réponse unique autorisée²⁶.
- Des cours sur documents internes au site²⁷.
- Des cours utilisant un ou plusieurs sites²⁸.

C'est certainement parmi ces exemples que se trouvent les innovations les plus intéressantes pour notre recherche sur le manuel numérique car finalement, l'offre en ligne ne propose que peu de situations interactives où l'apprentissage de l'élève est au cœur du dispositif. Lecture et consultation passive sont les modalités principales du travail. Comme le signale Éric Bruillard, "les présentations clinquantes masquent parfois indigence pédagogique et engagement minime des élèves"²⁹.

²¹ Exemples : Sites d'établissement scolaires, sites personnels d'élèves.

²² Exemples : Sites de Laurent Resse (<http://perso.wanadoo.fr/lr.histgeo>), Michel Retail (<http://www.multimania.com/coll3/>), Hervé Bois (<http://perso.club-internet.fr/hbois>), Albéric Lequettier (<http://perso.wanadoo.fr/vive-l-histoire/site/accueil.html>), Sylvain Genevois (<http://www.multimania.com/telemag/>), Eric Dromer (<http://perso.wanadoo.fr/gech/>)

²³ Cf. le générateur d'Éric Dromer (<http://perso.wanadoo.fr/gech/eval/qcm/fruc.htm>) ou le logiciel freeware HotPatatoes (<http://web.uvic.ca/hrci/halfbaked>).

²⁴ (<http://perso.wanadoo.fr/vive-l-histoire/site/interact/monthitl.htm>).

²⁵ Cf. pour des déplacements d'objets : (<http://www.multimania.com/aixtice/labo/agglomondeconsultation.htm>) et pour de la cartographie (http://perso.wanadoo.fr/gech/eval/sigflash/sig_clp.htm)

²⁶ (<http://perso.club-internet.fr/hbois/5eme/prient0.html>).

²⁷ (<http://multimania.com/geograph/jmoulin2.htm>)

²⁸ <http://perso.club-internet.fr/hbois/4eme/justice/intro.htm>

²⁹ Bruillard E. (2000), "Qu'importe qu'ils comprennent puisqu'ils savent s'en servir !", *Les Dossiers de l'Ingénierie éducative sur le web*, avril 2000.

IV. EN GUISE DE CONCLUSION, QUELLES PERSPECTIVES ?

Notre problématique de recherche nous a amené à interroger l'offre de manuels scolaires et celle des produits multimédias. Des caractéristiques communes apparaissent qui permettent de définir la place et la nature du travail autonome de l'élève. Une première caractéristique réside dans la faible variété des activités proposées. Elle nous semble moins le produit de circonstances que celle d'une construction identitaire du métier d'enseignant d'histoire-géographie pesant sur la conception des outils. Une seconde caractéristique nous conduira à interroger les possibilités d'exercisation de la discipline.

Dans le modèle identitaire des enseignants d'histoire-géographie (Audigier, 1997), la validation des outils s'effectue à travers les critères de leur ancienneté et de leur légitimation institutionnelle (inscription dans les programmes, approbation dans le discours hiérarchique). On peut ajouter que cette validation s'organise aussi dans une demande particulière de formation (courte et adaptée à la discipline). L'histoire de ces outils est ensuite marquée par une adaptation que l'on peut analyser avec les catégories de la sociologie de l'innovation³⁰. Les négociations et les adaptations successives font partie du processus de co-construction de l'innovation. Dans le cas du multimédia, la démarche quasi générale qu'il est possible d'observer est celle de l'appropriation de l'outil dans la classe selon le modèle transmissif. Selon l'expression d'un enseignant de l'académie de Nantes, l'ordinateur peut ne devenir qu'un "projecteur de diapositives à puce". Les prescriptions institutionnelles poussant aussi dans ce sens³¹, il peut être intéressant d'observer d'abord la sensibilité du marché³² aux innovations technologiques, notamment celles qui favorisent l'interactivité et le travail autonome de l'élève, et ensuite de mesurer la marge de manœuvre dont dispose les fabricants à travers la labellisation RIP.

1. Le label RIP

Les produits Reconnus d'Intérêt Pédagogique sont définis comme des "produits multimédias hors ligne particulièrement adaptés au système éducatif"³³. Les critères retenus pour la labellisation sont de trois ordres : pédagogiques, techniques et juridiques ; nous ne nous intéresserons ici qu'au premier.

Parmi les critères dits pédagogiques, quelques uns renvoient à l'adéquation avec la prescription institutionnelle (conformité avec les priorités retenues et avec les programmes scolaires). D'autres se posent sur le terrain du contenu (rigueur scientifique et qualité de la langue). Les plus nombreux se situent directement sur le terrain pédagogique et didactique mais ils intéressent surtout l'enseignant. En effet, les programmes conçus doivent :

- "pouvoir être intégrés dans une démarche pédagogique quotidienne",
- "apporter à l'enseignant une amélioration certaine au regard de supports plus traditionnels",
- "aider l'enseignant (à)... varier ses modes d'intervention",
- "permettre la gestion de l'hétérogénéité", la prise en compte de "l'erreur".

³⁰ On veut renvoyer ici aux travaux de Bruno Latour et Michel Caillon. Ce dernier les présente dans un entretien accordé à *Recherche et Formation*, n° 31, 1999, pp. 113-126.

³¹ Cf. Le Marec Y., " L'identité...", *op. cit.*

³² Cette question est abordée par les travaux du CERULEJ.

³³ *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 30, 2 septembre 1999.

On mesure à ces critères la part donnée à la posture traditionnelle de l'enseignant et celle accordée à l'innovation. Ainsi, concernant l'intégration dans la démarche quotidienne, le texte précise "depuis des usages en classe, en présence de l'enseignant jusqu'à des situations de travail autonome des élèves". Cependant, lorsqu'il s'agit précisément de l'activité autonome de l'élève, le texte renvoie à deux activités : "la recherche d'informations et le traitement des données recueillies", c'est-à-dire à l'usage d'un outil conçu surtout comme une base de données. Ce serait accorder trop d'importance à l'exégèse d'un texte si on ne retrouvait pas dans les documents d'accompagnement d'histoire-géographie des formules aussi réductrices de l'usage du multimédia et de la conception du travail autonome.

2. Les exercices

La seconde caractéristique commune aux produits multimédias et repérée par nos observations concerne la nature des exercices proposés aux élèves. Dans les manuels scolaires, on l'a vu, le travail est répétitif, très peu varié dans les démarches intellectuelles à solliciter chez les élèves, parce que leur objectif n'est pas de fournir le support d'un travail autonome. L'offre des produits multimédias hors ligne n'est pas différente dans ses principes. Les activités possibles sont réduites, la ressource ne prenant du sens qu'à l'intérieur de la construction didactique de l'enseignant. Seuls quelques cédéroms, que l'on peut classer dans le genre du parascolaire, introduisent des exercices avec correction et évaluation simultanées. L'offre en ligne, même si, globalement, elle reproduit des schémas traditionnels, présente des solutions innovantes en matière d'exercices. Les contraintes sont cependant fortes. La technique des animations interactives est encore peu maîtrisée par les enseignants et les évolutions ne concerneront toujours qu'une minorité de bricoleurs. Surtout, les exercices proposés doivent faire la preuve de leur efficacité au regard des critères qui comptent (compatibilité avec le programme et avec l'exercitation institutionnelle des examens). C'est sur ce terrain qu'apparaît la faiblesse des propositions multimédias. L'essentiel des exercices pratiqués en cours d'histoire-géographie sont, par nature, indifférents à la discipline. Seignobos le disait déjà, "la dissertation n'est pas un exercice historique". Il faut pourtant inventer des exercices interactifs pour apprendre à sélectionner des informations, à rédiger, à argumenter. C'est la condition d'existence d'un travail autonome des élèves et la justification d'un manuel numérique.