



Les matériels, les travaux des
étudiants et les traces dans
l'enseignement de l'Histoire
d'Espagne :

une étude de cas

Murcia, Londres, Buenos Aires y Curitiba, 2021

Colección:

**La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en
Bachillerato (1980-2021)**

Enseñanza, aprendizaje, evaluación y memoria educativa

Nicolás Martínez-Valcárcel

Martha Ortega-Roldan

Ramón García-Marín

Rosana Pasquale

Graciela Carbone

Edilson Aparecido Chaves

Les matériels, les travaux des étudiants et les traces dans l'enseignement de l'Histoire d'Espagne :

une étude de cas

Colección:

**La construcción de los recuerdos escolares de Historia de
España en Bachillerato (1980-2021)**

Nicolás Martínez-Valcárcel

Martha Ortega-Roldan

Ramón García-Marín

Rosana Pasquale

Graciela Carbone

Edilson Aparecido Chaves

Traduction de l'espagnol: Rosana Pasquale

Primera edición, 2021

El editor no se hace responsable de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de sus autores como manifestación de su derecho de libertad de expresión.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

“Les matériels, les travaux des étudiants et les traces dans l’enseignement de l’Histoire d’Espagne : une étude de cas”

© Nicolás Martínez-Valcárcel, Martha Ortega-Roldán, Rosana Pasquale, Graciela Carbone, Ramón García-Marín y Edilson Aparecido Chaves

Imagen portada: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - CCBY-NC-SA3.0

ISBN: 978-84-09-28582-2

Editor: Lencina-Quílez

Agustín Lara, 3 bajo. 30008 Murcia (España)

INDEX

INTRODUCTION	07
1. CADRE THEÓRIQUE	08
2. MÉTHODOLOGIE	10
3. ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	11
3.1. Le lycée et son contexte	11
3.2. Le programme d'études	12
3.3. Les processus d'enseignement et les aides de l'enseignant	13
3.4. Les ressources dans l'enseignement de l'Histoire d'Espagne : manuel et matériels produits par l'enseignant	15
3.5. Les travaux académiques	17
3.5.1. Les traces	17
3.5.2. Les activités à la maison	18
3.5.3. Les processus d'élaboration des compositions	18
3.5.4. Les processus d'élaboration des commentaires de textes	20
3.5.5. L'analyse discursive	23
3.6. Les apprentissages informels : les sentiments et la planification d'un exposé	24
3.6.1. Les sentiments	24
3.6.2. La planification d'un exposé	25
CONCLUSIONS	26
REFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	27

INTRODUCTION

Les recherches montrent que le programme d'études n'est plus qu'un plan proposé que les enseignants interprètent, assument ou traduisent ; il en est de même pour les matériels curriculaires (textes, documents...), interprètes authentiques du programme d'études en tant que projet et texte réalisé dans des pratiques concrètes (Gimeno, 2010, p. 33)

Le texte de Gimeno évoque adéquatement les finalités de l'étude que nous avons menée, centrée sur les transformations que les enseignants opèrent sur le programme d'études et sur l'influence de celui-ci dans les pratiques concrètes des étudiants : travaux formels (compositions¹ et commentaires de textes) et informels (sentiments et mise en œuvre d'un exposé). Ce travail fait partie d'un programme de recherche intitulé *Enseignement et apprentissage de l'Histoire d'Espagne*, soutenu par des chercheurs du groupe E074-07 –*Expériences éducatives en Sciences Sociales* – l'un des groupes de recherche du *Domaine des Sciences Sociales* de l'Université de Murcia. Dans ce texte, nous cherchons à mettre en avant les résultats le plus intéressants de la recherche sur *L'élaboration de compositions, de commentaires de textes et d'autres productions en Histoire d'Espagne dans le baccalauréat : processus et apprentissages* ainsi que de mettre à la disposition des lecteurs francophones une version brève et en français de notre ouvrage *La elaboración de temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en Bachillerato: procesos y aprendizajes* (Martínez-Valcárcel et al. 2021).

Le programme de recherche mentionné a été initié il y a plus de trente ans ; il a mis en évidence la complexité des études dans le domaine et a exigé un abordage intégral pour connaître et orienter les questionnements. Dans ce texte, nous aborderons un cas, considéré représentatif de l'enseignement de la matière Histoire d'Espagne, qui rend compte de 5 dimensions interreliées : *le contexte* (le lycée et la salle de classe où l'étudiante suit ses cours ainsi que les rapports des étudiants entre eux); *le programme d'études* (celui de la Communauté Autonome de la Région de Murcia -CARM- ; celui du lycée, celui de l'enseignant) et les propositions de la coordination du programme de sélection pour l'accès à l'université (la « *Sélectivité* »)², ayant des influences directes sur les activités de classe ; *les processus d'enseignement* mis en œuvre par l'enseignant (dans leurs phases de démarrage-développement-clôture du cours et les aides qu'il propose pour faire comprendre les contenus), *les ressources didactiques* utilisées (le manuel, les matériels ad hoc du professeur, les documents web, les présentations power point, les vidéos, etc.) et *les activités formelles et informelles* de l'étudiante à partir des traces repérées sur chacune d'elles.

¹ Nous appelons ici *compositions* (*temas*, en espagnol) les travaux académiques des étudiants, propres des domaines de l'histoire ou de la géographie, dans lesquels les apprenants doivent faire preuve, par écrit, de leurs connaissances et de leurs réflexions sur un sujet donné, en utilisant une structure tripartite (introduction-développement-conclusion)

² En Espagne, le système d'accès des étudiants à l'Université, la *Selectividad* (Sélectivité), consiste essentiellement dans l'évaluation des capacités et des connaissances acquises par les étudiants pendant le baccalauréat, au moyen d'une série d'épreuves typifiées sur des champs disciplinaires divers. Les examens de Sélectivité se déclinent en deux phases : l'une générale et obligatoire, comporte 4 examens portant sur des domaines -l'Español Langue maternelle et sa Littérature, l'Histoire d'Espagne, les Langues étrangères et une autre discipline au choix- et l'autre, spécifique et optionnelle, comportant entre 2 et 4 examens sur des contenus disciplinaires plus ciblés, en fonction des parcours suivis dans le baccalauréat. Chaque examen présente deux options (A et B) ; chaque option propose un regroupement thématique particulier. Ces épreuves ont une importance majeure pour les lycéens qui veulent continuer leurs études à l'université et pour les professeurs chargés des cours concernés dans le baccalauréat.

1. CADRE THÉORIQUE

Les questions que nous nous sommes posées impliquent une grande quantité d'études dont nous ne retiendrons que les plus significatifs, vu notre intérêt dans notre recherche et la version courte présentée ici. Nous les aborderons en relation avec les différentes thématiques signalées.

Le lycée et la salle de classe constituent des souvenirs scolaires très habituels pour chacun d'entre nous. Ceci montre leur importance dans nos vécus ; cependant, il est plus problématique de déceler leurs implications dans les processus d'enseignement-apprentissage de l'Histoire d'Espagne. Le travail de Damasio (2013) sur les sentiments (tristesse et joie), celui de Woolfolk (2019) sur la motivation extrinsèque et intrinsèque³, et ceux de Davinson (2012a y 2012b) sur l'empathie au niveau cognitif et affectif sont les apports adéquats pour l'interprétation de nos résultats.

L'influence des programmes d'études se traduit dans les contenus réellement décernés dans la salle de classe, dans les raisons qui président leur sélection, dans les conséquences qu'ils ont sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et sur leurs résultats. Dans ce sens, il est nécessaire d'avoir accès aux différents programmes d'études/du cours qu'on utilise (celui de la CARM, celui proposé par le comité de sélection d'accès à l'université, celui du lycée et spécialement, celui de l'enseignant) ainsi qu'aux descriptions-évaluations de notre informatrice de chacun de ces programmes. En ce qui concerne les références bibliographiques les plus significatives dans ce domaine, nous signalerons l'analyse d'Alarcón (2009), qui a fait une étude descriptive des épreuves de sélection proposées par chacune des communautés d'Espagne ; celle de Souto-González, Fita-Esteve et Fuster-García (2014), qui étudient les examens et l'influence de la sélection dans l'enseignement de l'Histoire et celle de Martínez-Valcárcel (2018), concernant les caractéristiques des épreuves de sélection.

L'enseignement et les aides de l'enseignant servent de cadre aux questions de recherche fondamentales : Comment sont les classes habituelles, décernées par les enseignants d'Histoire d'Espagne ? Quel type d'aides proposent-ils à leurs étudiants ? Pour aborder ces questions, les révisions de Wilson en 2001 (*Handbook of Research on Teaching*) et celle de Nokes 16 ans après (*Handbook of Research in Historical Culture and Education*, 2017) s'avèrent intéressantes car elles font part des classes traditionnelles et des classes d'innovation dans l'enseignement de l'Histoire, un sujet toujours d'actualité dans le domaine (Valls, 2018).

Dans le même sens, la perspective d'analyse des processus d'enseignement mettant l'accent sur les aides des enseignants aux étudiants suppose une interprétation enrichissante. Ainsi, Ruano, Sánchez, Ciga et García (2011) établissent 4 catégories d'aides : activatrices, élaboratives, consolidatrices et illustratives⁴ et ils y avancent 6 protocoles d'observation pour les identifier lors des processus d'enseignement-apprentissage.

Les apprentissages formels. Les travaux faits par l'informatrice (compositions et commentaires de textes) s'avèrent essentiels dans cette recherche pour comprendre les processus d'enseignement.

³ Tel que Woolfolk (2019) le signale, quand l'étudiant est motivé « il s'investit très énergiquement dans ses objectifs ou il travaille avec ardeur même si la tâche l'ennuie. Qu'est-ce qui mobilise cette énergie et dirige notre conduite ? L'explication pourrait inclure les pulsions, les désirs, les besoins, les encouragements, la peur, les buts, la pression sociale, l'autoconfiance, les intérêts, la curiosité, les croyances, les valeurs, les attentes, parmi d'autres sentiments » (p. 463)

⁴ a) Aide activatrice : on appelle ainsi les aides où l'explication sert d'introduction au sujet, active des souvenirs ou des connaissances préalables et cherche à susciter l'intérêt chez les étudiants. (...) b) Aide élaborative : sa fonction est celle de construire de nouvelles connaissances essentielles vis-à-vis du thème traité (...) c) Aide consolidatrice: elle cherche à stabiliser les connaissances essentielles développées au préalable, dans le cadre d'autres activités -par exemple, de lire un texte traitant du même sujet que celui exposé à d'autres moments de l'activité ou lors d'autres activités (...) et d) Aide Illustrative : il s'agit de proposer des textes, par exemple, qui illustrent des contenus déjà exposés. Dans ce cas, le contenu du texte ne suppose pas de nouvelles connaissances essentielles mais des exemples des contenus connus des étudiants. (pp. 133-135)

Ces travaux sont faits à la maison (Viñao, 2016, Walker, 2007, Parra, 2017 et Pasini y Tonini, 2020) et mettent en avant les acquis de l'étudiante. Ils dénotent que l'étudiante suit la structure proposée par le coordinateur de la sélection universitaire (pour les compositions, introduction, développement et conclusion et pour les commentaires de textes, typification, analyse, contextualisation et conclusions).

Les traces (marques, soulignements, rayures, etc.) sur le manuel ou sur les matériels didactiques fournis par l'enseignant ainsi que les corrections faites par celui-ci sont indispensables pour comparer les informations retenues par l'étudiante dans ses compositions ou ses commentaires de texte et celles qui apparaissent dans les matériels utilisés. Pour l'étude de ces relations, la recherche de Sánchez et García-Rodicio (2014) permet de détecter la simple répétition des informations, les rapports entre les idées et les rédactions originales, inexistantes dans le texte-source, ce qui montre le rôle fondamental des inférences. D'autre part, ce travail permet de catégoriser les travaux de l'étudiante selon une échelle à trois paramètres : superficiels, profonds ou critiques.

Les apprentissages informels. L'analyse du processus d'enseignement dans le cours d'Histoire d'Espagne permet d'affirmer le développement d'apprentissages, différents de ceux posés plus haut et de se poser des questions comme : développe-t-on des sentiments dans le cours d'Histoire d'Espagne ? Existe-t-il des transferts, de la part de l'étudiante, des contenus acquis à d'autres situations d'apprentissage ? En ce qui concerne les sentiments, notre défi était celui de les repérer et les catégoriser d'un point de vue général, indépendamment de la matière d'étude. Le travail de Damasio (2013) soutient que les sentiments sociaux sont le ciment de notre entendement et signale qu'« ils sont un aspect essentiel de la condition humaine. Ils imprègnent notre vie sociale et professionnelle, ont une grande influence sur notre pensée et sur notre comportement et préfigurent nos relations et nos interactions sociales » (p.13). Haidt (2003), pour sa part, les caractérise comme « les sentiments qui sont en rapport avec les intérêts de la société dans son ensemble » (p. 853).

Ainsi, pour l'analyse des données, on a utilisé la catégorisation offerte par Damasio (2013), mise en relation avec la proposition d'Haidt (2003). Concrètement, on a établi quatre catégories de sentiments : a) embarras, honte et culpabilité (identifiées à ce qu'Haidt considère les sentiments autoconscients) ; b) mépris, indignation (sentiments qui condamnent autrui) c) sympathie et compassion (sentiments que l'on ressent quand on constate que les autres souffrent) et d) admiration, éloge, gratitude, fierté (on peut les associer aux sentiments qui font l'éloge d'autrui, selon Haidt).

Ici, il faut faire mention des « communautés émotionnelles » de Rosenwein (2006), concept forgé par des historiens qui désirent connaître les systèmes de sentiments sous-jacents à des groupes sociaux plus ou moins larges. Ces références théoriques ont permis l'analyse et l'interprétation des données obtenues comme réponses à la question formulée plus haut concernant le développement de sentiments en cours d'Histoire d'Espagne.

La préparation d'un exposé sur un sujet précis de l'Histoire d'Espagne clôt la liste des contenus que nous nous proposons d'analyser dans cette recherche. Pour faire cette activité, l'informatrice devait activer son souvenir concernant le sujet choisi, délimiter le type d'orientation historique qu'elle imprimerait à son exposé (Fuentes, 2004) et proposer un schéma des contenus qu'elle aborderait. L'étude de Pozo (2008) sur les caractéristiques des apprentissages devient ainsi la référence incontournable en ce qui concerne le transfert des apprentissages faits.

D'autre part, pour le développement de l'exposé, on met à disposition de l'informatrice une structure de travail différente, inspirée de ce que Baker (2013) et Boyd (2013), à la suite de Álvarez (2013), appellent « culture commémorative », présente aussi bien dans les contenus étudiés que dans la vie quotidienne. Nous y distinguons les créations (politiques, sociales, économiques et culturelles), les profils d'autorité, les lieux de mémoire et les croyances et symboles.

2- MÉTHODOLOGIE

Nos objectifs cherchent à connaître et à interpréter les contextes d'enseignement où se développent les cours d'Histoire d'Espagne, les processus d'acquisition des connaissances des étudiants, les ressources internes et externes utilisées par les enseignants et les étudiants, les travaux réalisés et les apprentissages atteints.

Notre méthodologie de recherche s'inspire de Salkind (2017) car cet auteur constate qu'il existe divers types de recherches selon les questions que l'on se pose et les méthodes suivies pour les répondre. Les deux principales catégories de recherches sont donc, la recherche expérimentale et la recherche non-expérimentale ; notre travail se situe donc parmi les *recherches non-expérimentales, qualitatives, où les études de cas sont dominantes*. Cependant, puisqu'elle fait partie d'une recherche plus large (2012-2016), on devrait aussi tenir compte de ses dimensions *descriptives*, qui cherchent à apporter une perspective plus large du phénomène à explorer. D'autre part, son caractère *exploratoire* n'est pas non plus négligeable, car, selon les études d'Hernández, Fernández et Baptista (2014), « [le caractère exploratoire est présent quand] on désire s'interroger sur des thèmes et des domaines, à partir de nouvelles perspectives (...) interroger de nouveaux problèmes, identifier des concepts (...), établir des priorités pour des recherches à venir ou suggérer des actions ou des postulats » (p. 91). Le cas étudié a été sélectionné d'un échantillon constitué à partir des cours 2012-2016, où aussi bien les étudiants que les documents utilisés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, dans le cadre spatial de la CARM, avaient une place prépondérante. Cet « échantillon en grappes » a été construit sur la base des regroupements d'institutions éducatives (on n'a pas choisi des individus mais des unités d'organisation, dans notre cas, les lycées) et selon le principe des quotas (les étudiants qui participeront de la recherche sont sélectionnés par hasard d'un univers plus ou moins large –dans notre cas, chaque lycée) (Salkind (2017) : donc, la sélection des lycées a été faite selon les critères de distribution territoriale et de la taille des populations dans chaque endroit. Une fois les lycées choisis, les étudiants susceptibles de conformer notre échantillon ont été sélectionnés par hasard parmi ceux qui, dans chaque établissement, remplissaient certaines conditions : être étudiant-e de 2e année du Baccalauréat et manifester sa volonté de collaborer. Selon le critère de quota, la participation d'au moins un étudiant par lycée était de mise.

La CARM compte sur 136 lycées -103 publics (75,73%) et 33 privés (24,27%). L'échantillon 2012-2016 était composée de 256 individus, parmi lesquels 56 ne remplissaient pas les conditions établies ; donc, au total, on n'a retenu que 200 participants. Ces participants se distribuaient sur 30 communes et 79 lycées (58,08% du total de la CARM) dont 62 sont publics (78,48%) et 17 privés (21,52%). L'informatrice de cette recherche a été donc sélectionnée parmi ces 200 étudiants car elle constitue un cas représentatif selon les critères suivants: a) elle a une note moyenne vis-à-vis du reste des étudiants du groupe-classe et qu'elle a décidé de faire don de tous les documents qu'elle a utilisés dans les cours au groupe de recherche de l'Université de Murcia, dont but est la construction de la mémoire collective dans le domaine b) elle utilise le manuel (dont d'ailleurs elle est la seconde propriétaire), c) elle utilise les matériels *ad hoc* proposés par l'enseignant d) elle rédige toutes les compositions demandées par l'enseignant e) elle rédige tous les commentaires de texte requis et décide d'en faire don f) elle accepte de répondre au questionnaire écrit g) elle fait le travail concernant les sentiments et prépare son exposé sur le sujet d'Histoire d'Espagne.

Ainsi donc, pendant la recherche, l'étudiante apporte tous les documents qu'elle a utilisés dans le cours et a rempli un questionnaire, composé de questions d'évaluation fermées (43 questions inspirées de l'échelle Likert et 6 questions dichotomiques) et des questions d'évaluation ouvertes, soit pour justifier ses appréciations (39 questions) soit pour décrire et donner son avis sur les dimensions de la recherche (39). Le questionnaire proposé (CCAEROP) concerne : le contexte, le programme d'études, l'apprentissage, l'enseignement, les ressources, l'orientation du cours et la planification d'un exposé. Une fois élaboré, ce questionnaire a été soumis à l'avis de 4 chercheurs

experts et appliqué à 3 étudiants. Les avis et les propositions des uns et des autres ont été incorporés à la version finale. La structure du questionnaire peut être consultée en détail dans Martínez-Valcárcel (2018) et Martínez-Valcárcel (2021).

L'information obtenue grâce au questionnaire et aux documents analysés a été catégorisée et informatisée à partir de Microsoft Word et Excel. Mises à part, les potentialités propres de ces outils, affirmées par le Service d'Appui à la Recherche (SAI) de l'Université de Murcia, ils ont été choisis car ils permettent de transférer de données à d'autres programmes d'analyse.

3. ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le défi initial de nos études a été connaître comment se passent les cours habituels d'Histoire d'Espagne. Dans ce travail, cette préoccupation cible spécifiquement les processus et les tâches que les enseignants et les étudiants font dans la salle de classe et ailleurs (à la maison) et les résultats atteints, comme conséquence des processus suivis. Pour ce faire, nous avons étudié 6 grandes dimensions: 1) Le lycée, la salle de classe, les camarades de classe et le cours, c'est-à-dire, l'espace et l'ambiance tels qu'on les a vécus et qu'on les évoque ; 2) Le programme d'études et les ressources – deux éléments indispensables pour comprendre l'enseignement - ; 3) L'enseignement dans ses deux dimensions : les processus entamés et les aides de l'enseignant ; 4) Le manuel et les matériels didactiques fournis par l'enseignant –structure, apparence et utilisation ; 5) Les apprentissages formels – l'élaboration des compositions et des commentaires de textes –dans ce cas-là, nous référerons aussi à l'ambiance à la maison et 6) Les apprentissages informels – les sentiments et la planification d'un exposé.

3.1. Le lycée et son contexte

Le lycée, la salle de classe et les rapports entre les camarades de classe constituent un espace concret où notre participante mène à bien sa formation, vit des processus éducatifs, des expériences quotidiennes, personnelles, sociales et affectives et où le programme du cours, les manuels, les examens, les matériels *ad hoc* fournis par l'enseignant trouvent leur place comme autant d'instruments d'une pratique éducative, aux rôles bien déterminés, comme nous le verrons par la suite. Les souvenirs des lycées, des salles de classe et des enseignants se maintiennent inaltérables tout au long du temps dans la mémoire des individus, ce qui montrerait l'importance de chacun de ces composants dans la vie des sujets. Cependant, relier ces souvenirs aux résultats des apprentissages semble une tâche plus complexe ; c'est celle que nous aborderons dans les lignes qui suivent.

Notre informatrice raconte que son lycée -Instituto de Enseñanza Secundaria (IES)- est situé dans une commune près de celle où elle habite, elle décrit sa taille, son confort, son organisation administrative, la qualité de ses enseignants, les rapports enseignants-étudiants, les liens étudiants-étudiants. Elle affirme : « pendant mes années de lycée, j'ai mûri non seulement du point de vue intellectuel mais aussi personnellement grâce à l'aide de mes camarades de classe et de mes enseignants : les uns et les autres ont fait de leur mieux pour faire de cette étape de ma vie quelque chose digne d'être évoqué » (3007.I.1.1). Donc, elle évalue très positivement le lycée du point de vue matériel (bâtiment) et affectif (rapport avec autrui) ; or, malgré ces appréciations et descriptions valorisantes, elle soutient qu'il n'a pas influencé sa formation (elle a choisi « rien » dans l'échelle de Likert)⁵.

⁵ J'ai dû me déplacer pour faire mon baccalauréat et mon expérience a été très motivante. La taille du bâtiment, les magnifiques installations sportives ont toujours attiré mon attention ; cependant c'est surtout le personnel enseignant et les copains du cours qui ont fait de ces deux années de lycée un voyage merveilleux. Le lycée possède trois bâtiments ; à l'intérieur desquels on trouvait les Départements. D'autre part, mon lycée profitait d'une bonne organisation du personnel et depuis les secrétaires jusqu'aux tuteurs ; tous les membres du lycée essayaient d'avoir de bons rapports avec tous les étudiants » (3007.I.1.1)

La salle de classe qu'elle décrit est dotée de tous les outils nécessaires pour le cours. Elle prend place au 2^e rang à cause de son intérêt par le contenu du cours et par le type de cours fait par l'enseignant. D'autre part, elle soutient que les avis des étudiants ne sont pas unanimes vis-à-vis du caractère de l'enseignant : « Ils soutenaient que mon professeur était très exigeant si on le comparait aux enseignants d'histoire d'autres cours » (3007.I.3.1), cependant, l'ambiance de travail était bonne (Woolfolk, 2019) et cela avait des effets positifs sur le rendement académique : « les performances dans les cours étaient bonnes car si l'on est bien dans la classe, on est plus à l'aise dans l'apprentissage des contenus » (3007.I.4.3.1.). L'informatrice évalue très positivement le cours et les classes, qu'elle considère très agréables, et manifeste son envie d'étudier (sentiments auxquels Damasio – 2013 - fait allusion), grâce à la méthodologie du professeur. Les anecdotes racontées par l'enseignant et l'utilisation du pluriel dans son discours (l'empathie chez Davinson, 2012a y b) font que les étudiants se considèrent des acteurs des faits historiques racontés : « on ne se sentait jamais à l'écart du cours, ni le professeur ni nous-mêmes ; bon, c'est mon point de vue » (3007.VII.1.3.1).

Elle signale qu'elle aimait l'histoire ; ce sentiment reposait sur des raisons externes – la méthodologie de l'enseignant – et des raisons internes, telles que son propre plaisir ou son investissement -raisons extrinsèques et intrinsèques (Woolfolk, 2019). Cependant, elle indique qu'il y avait des périodes de l'histoire qu'elle aimait moins, surtout parce qu'elles n'avaient pas été étudiées en profondeur ; à ces moments-là, elle se demandait : « A quoi bon étudier ceci ? ». Cependant, elle insiste sur le fait que tout le groupe ne partageait pas ses impressions : il y avait des étudiants qui ne suivaient pas le cours car ils s'amusaient à utiliser leurs portables pendant le déroulement de la classe.

Les résultats qui précèdent montrent qu'il existe un lien étroit entre, d'un côté, le lycée, le contexte et les processus d'enseignement de l'Histoire d'Espagne et de l'autre, l'attitude de l'étudiante et les apprentissages atteints.

3.2. Le programme d'études

Le programme d'études et le programme du cours (celui -officiel- de la CARM; celui du lycée, celui de l'enseignant et celui proposé par le comité de sélection de l'université) réunissent des informations essentielles pour connaître la pratique de classe, donc, il est nécessaire de les analyser et d'interroger l'informatrice sur le rôle des différents documents dans le cours.

Pour l'analyse des programmes, on a commencé par celui de la CARM, dit « le programme officiel », où l'on met en relief les sujets proposés par le comité de sélection et on barre ceux qui ne font pas partie du programme du professeur. Ceci montre donc que le programme de l'enseignant inclut 90,6% des sujets présents dans le programme de la CARM dont 12,5% des sujets ne sont pas au complet (il y manque un sous-thème ou un contenu précis). D'autre part, tous les sujets proposés pour les épreuves de sélection universitaire sont présents dans le programme de l'enseignant.

A l'inverse, les propositions du comité de sélection universitaire incluent 19 sujets présents dans le programme d'études de la CARM. Parmi ces 19 sujets, 12 sont intégralement traités (37,5%) et 7 sont abordés de manière partielle (21,8%). La sélection la plus importante – en quantité et en qualité- est faite par le coordinateur de la sélection universitaire qui ne tient pas compte de 40,7% des sujets et qui, dans les recommandations, inclut le type de question à traiter, l'extension des compositions et des commentaires de texte -2 pages- ; la ponctuation et la structure des activités tel que l'informatrice l'expose : « [il fallait] faire un résumé du sujet, d'une page, avec une conclusion et une introduction » (3007.II.7).

L'évaluation de l'informatrice à propos de ces documents officiels s'appuie sur l'idée que son professeur, récemment incorporé au cours, suivait le programme du lycée. Elle soutient que l'enseignant a expliqué presque tous les sujets du programme, de manière plus ou moins détaillée,

selon les cas ; par exemple, le professeur a consacré plus de temps aux thèmes relatifs au XXe siècle au détriment d'autres périodes historiques. Elle insiste sur l'importance accordée aux origines historiques de l'Espagne et à la culture musulmane tandis que le Moyen Age n'a pas été traité dans le cours. Enfin, le temps consacré aux explications concernant le XIXe et XXe siècles (et plus précisément, la Guerre Civile qui a été présentée à partir de débats et de films) a été très limité ; cela a conduit le professeur à ne présenter que quelques schémas trop vagues sur le franquisme et l'Espagne actuelle⁶. La planification du professeur s'avère donc inadéquate, du fait de son retard vis-à-vis d'autres classes; cela est d'autant plus grave que les cours finissaient au mois de mai, bien avant que d'autres cours du même lycée.⁷ L'étudiante manifeste également qu'elle méconnaissait la possibilité d'option offerte par les épreuves de sélection, ce qui revient, en fait, à ne préparer que la moitié des sujets proposés par le comité de sélection (lesquels, souvenons-nous, ne concernaient que 59,7% des thèmes de la CARM) (Cf. Note 2). L'influence des épreuves externes sur la planification et les pratiques des enseignants sont donc évidentes aussi bien au niveau de l'analyse des documents qu'à celui des évaluations de l'étudiante. À partir de ces données, nous nous posons les questions suivantes : la sélection de sujets faite par le coordinateur de la sélection universitaire est-elle significative et pertinente ? Quelle influence a-t-elle sur les matériels et les travaux faits en Histoire d'Espagne ?

3.3. Les processus d'enseignement et les aides de l'enseignant

Il va sans dire que les processus d'enseignement sont fondamentaux dans la réalisation de toutes les activités du cours visant l'apprentissage des contenus. Dès le début de cette recherche, nous nous sommes impliqués dans la connaissance des mécanismes habituels des cours. Dans ce sens, nous avons demandé à l'informatrice⁸ la description exhaustive d'une classe habituelle, depuis l'arrivée du professeur dans la salle jusqu'à la fin du cours (Tableau 1). Ces informations ont été collectées au moyen du questionnaire. On considère que, même si les classes peuvent être décrites comme des cours traditionnels, les différentes phases signalées montrent une interaction qui va au-delà des interactions formelles, grâce à des séances d'activation des connaissances préalables, l'utilisation du présent et l'implication de l'informatrice dans les différents moments historiques (Wilson (2001), Nokes (2018) et Woolfolk (2019)).

On définit l'enseignement à partir des aides de l'enseignant (activatrice, élaborative, consolidatrice et illustrative, Tableau 1). Il est évident que la description de l'informatrice concerne la salle de classe mais elle est importante aussi, comme nous le verrons plus loin, pour l'analyse des

⁶ « Tout le programme devait être traité de la même manière (...). Malgré cela, il y avait plus de classes consacrées au point 3, celui concernant le XXe siècle. D'autre part, le premier point, celui des origines historiques de l'Espagne a aussi été très développé, avec une grande emphase sur l'art et la culture musulmans : le professeur a beaucoup insisté sur l'héritage musulman et sur ce qu'il représente aujourd'hui et il ne s'est pas occupé de la crise du Bas Moyen Age ; nous avons dû l'étudier en solitaire. La crise de l'Ancien Régime et la Révolution Libérale ont été largement traitées et les explications du professeur sur ces thèmes ont été très exhaustives. (...) : On a consacré beaucoup de temps au sujet relatif à Isabel II. En ce qui concerne le point 3, l'Espagne entre deux siècles, on a beaucoup travaillé la Guerre Civile à partir des films et de débats, cependant, comme on était déjà à la fin de l'année scolaire ; pour le franquisme on n'a eu que quelques tableaux trop schématiques et le sujet de l'Espagne actuelle n'a pas été abordé". (9007.II.3)

⁷ « L'importance du présent sans laisser de côté le passé. Mon professeur a fait tout le contraire, peut-être parce qu'il faisait ce cours de 2^e du Bac pour la première fois et qu'il ignorait que les cours finissaient en mai... (...) il a consacré beaucoup de temps aux sujets comme la présence romaine dans la péninsule (...) il avait beaucoup de retard sur son programme vis-à-vis d'autres profs du lycée Ainsi, nous avons terminé le premier trimestre du cours et nous n'avons étudié que la romanisation, l'Al-Ándalus et les Royaumes chrétiens tandis que nous aurions dû avancer sur la crise de l'Ancien Régime (...) La dernière semaine, il a considéré qu'il était nécessaire pour nous de savoir quelque chose sur ce que le franquisme avait représenté dans l'histoire de l'Espagne et il nous a fait un grand tableau général sur ce sujet. Ainsi, on peut noter des différences importantes entre ce qu'il a effectivement travaillé en classe et ce qu'il était censé avoir travaillé » (9007.II.6)

⁸ Selon Portela, Martínez-Valcárcel y García, 2014, notre informatrice peut être considérée « experte » car, ayant fait des observations de son professeur et son cours pendant plus de 120 heures, elle a repéré des constantes et des « modèles » fréquents (*pattern*) dans l'enseignement de l'Histoire d'Espagne.

activités faites à la maison (off-line), c'est-à-dire, quand elle devra élaborer des compositions et des commentaires de textes, à partir du manuel, des matériels *ad hoc* fournis par l'enseignant, ses propres souvenirs de classe et les autres informations qu'elle possède.

Selon notre informatrice, l'aide activatrice dure autour de 5 minutes et elle vise à annoncer le début du cours et à attirer l'attention des étudiants ; elle concerne l'entrée dans la salle de classe, les routines du commencement, la préparation du nouveau sujet à traiter et son introduction. L'aide élaborative, dont le but principal est la compréhension des contenus, suit l'aide activatrice. La compréhension qu'elle mobilise est essentielle pour l'étude et l'élaboration des travaux faits à la maison. Dans cette phase, l'enseignant met en rapport les connaissances nouvelles avec les connaissances préalables, explique, utilise des ressources variées et s'efforce pour réveiller l'intérêt et l'attention des étudiants. L'aide illustrative opère au même moment que l'aide précédente et cherche à impliquer les étudiants dans le cours, en favorisant leur participation dans les faits (comme s'ils en étaient les protagonistes), en comparant le passé et le présent ou en incluant des commentaires riants ou des anecdotes de la période étudiée. Enfin, l'aide consolidatrice est en rapport avec la clôture de la classe, elle est présente lors des 10 dernières minutes avant la fin du cours : le professeur répond à des questions et à des doutes, reprend des points difficiles et réfère, s'il est nécessaire, à la classe suivante. Tableau 1.

Tableau 1

Les aides du professeur (aide activatrice, élaborative, consolidatrice et illustrative)⁹⁹

Aide activatrice			
Arrivée dans la salle de classe	Début de la classe- Appel	Actions visant le contenu	Présentation du nouveau contenu
a) L'enseignant était dans la salle de classe bien avant nous. Il était toujours à l'heure. b) On commençait toujours avec 5 minutes de retard car nous entrions très lentement dans la salle de classe.	a) Quand tout le monde était à sa place, on commençait le cours, b) On savait que le cours avait commencé parce que professeur fermait la porte de la salle et il ne permettait aucune entrée postérieure. c) Tout de suite, il faisait l'appel.	a) Il demandait à une étudiante quel sujet on avait traité la dernière classe, avant de commencer de nouvelles explications. b) Il posait des questions générales sur ce qu'il avait expliqué pendant les classes précédentes. Il commençait toujours son cours de cette manière. c) Il faisait un bref résumé de ce qu'on avait travaillé la classe précédente.	a) Il signalait que ce qu'on avait déjà étudié était la cause de ce qu'on allait étudier maintenant. b) Il commençait ses explications à partir d'un PowerPoint.
Aide élaborative			
Retour en arrière	Présentation du contenu	Ressources	Maintien de l'attention
a) Il commençait toujours sa classe en utilisant la même formule (« comme on l'a vu hier... ») b) Il faisait la synthèse de ce qu'on avait appris	a) Il montrait des dispos b) Il utilisait le tableau noir c) Il faisait un axe chronologique d) Il utilisait des cartes qu'il demandait au Département	Diapositive Tableau noir Axe chronologique Cartes	a) Il circulait parmi les bancs pour attirer l'attention de tout le monde b) Certains étudiants passaient leur temps sur leurs portables, à communiquer avec leurs amis c) Quand il était fatigué, le prof s'asseyait sur le bras de la chaise et il faisait son cours depuis là d) Quelques fois, pour nous amuser, il nous racontait des blagues qui concernaient des personnages de la période que nous étions en train d'étudier e) S'il y avait des étudiants bruyants, ils leur demandait de sortir f) Il ne perdait pas une minute de son cours

⁹⁹ Dans ce Tableau, nous rapportons les commentaires de l'informatrice

Aide consolidatrice		Aide illustrative
Traitement des doutes	Clôture	Utilisation du présent
a) Quand on avait des doutes, il nous demandait de rapporter les questions aux 10 dernières minutes de la classe	a) En définitive, il faisait une analyse globale de l'ensemble du sujet ; il comparait la situation expliquée avec les situations actuelles ; par exemple, la crise d'Espagne ou le chômage	a) Il évoquait toujours des situations actuelles pour nous montrer l'importance d'un fait dans son contexte
b) Pendant ce temps, il se consacrait à répondre aux questions et à expliquer une autre fois les points non compris	b) A la fin de la classe, il nous recommandait des choses intéressantes à chercher sur Internet afin de nous motiver	b) Ils nous racontait des anecdotes et des rumeurs qui circulaient autour des protagonistes ou des faits qu'il expliquait pour nous motiver
c) Si les doutes persistaient, il nous proposait de le rencontrer pendant la récréée dans le Département ; là, il expliquait le sujet jusqu'à ce que tout le monde le comprenne	c) On débattait à propos de l'intérêt du sujet	c) Il comparait des personnages de l'histoire avec des vedettes actuelles comme Belén Esteban.
d) On pouvait aussi le rejoindre dans son bureau, si besoin, pour continuer les explications ou dans des cas particuliers (quelqu'un qui demande un rendez-vous, des thèmes difficiles, etc.)	d) A la toute fin, il se consacrait à nous montrer des vidéos ou des photos	
e) Au début de la classe suivante, il nous présentait un tableau pour nous réexpliquer les points douteux	e) Même si la sonnette annonçait la récréée, on ne sortait pas dans la cours sans savoir poser les questions nécessaires sur les points non compris.	

Source : Nicolás Martínez Valcárcel et Martha Ortega Roldán (NMV-MOR)

Dans leur ensemble, les aides se basent sur les explications du professeur qui est très préoccupé par la compréhension des contenus de la part de ses étudiants ; elles sont omniprésentes dans la classe (Ruano, Sánchez, Ciga et García, 2011) et elles orienteront le travail en solitaire de l'informatrice, lors de l'élaboration des compositions et des commentaires de textes à la maison. Les actions du professeur sont très précises dans la salle de classe : il explique, il s'intéresse à la compréhension des étudiants, il pose des questions et sollicite des réponses, il s'efforce de dissiper les doutes ; cependant, quand il s'agit des travaux faits à la maison, ses actions n'ont qu'une portée élaborative dans la construction des compositions et des commentaires de textes. Bref, dans les explications du professeur visant la compréhension des contenus, nous identifions la sélection qu'il fait des savoirs à transmettre, leur organisation, leur intégration et l'éveil de la réflexion chez les étudiants ; cependant, nous avons quelques doutes sur le sens de cette réflexion.

3.4. Les ressources dans l'enseignement de l'Histoire d'Espagne : le manuel et les matériels *ad hoc* de l'enseignant

L'analyse du manuel et des matériels *ad hoc* que l'enseignant fournit à ses étudiants est faite à partir des traces que l'étudiante a laissées sur eux. Les matériels didactiques que le professeur prépare et met à la disposition des étudiants, essentiellement des tableaux de synthèse sur les grandes périodes et les faits historiques, constituent une ressource privilégiée pour l'enseignement-apprentissage du cours, même s'ils sont assez schématiques et qu'ils ne comportent qu'un texte sur le sujet à traiter et quatre documents.

Nous comptons sur 39 pages (37 pages pour les compositions et 2 pages pour les documents) ; chaque composition est développée sur 5 à 9 pages, sans illustrations, ni photos, ni chronologies ; notre informatrice nous annonce que chaque sujet était abordé par des tableaux, des films ou des références à l'actualité (on ne compte pas sur ce matériel pour valider ses dires) Sur les 39 pages dont nous disposons, nous trouvons des traces sur 23 d'entre elles ; soit 62,17%, (Tableau 2).

Le professeur n'utilise pas le manuel en classe, même s'il le suit presque dans sa totalité. Par contre, l'informatrice travaille à partir du livre (Editorial Santillana, 2009), qu'elle avait obtenu d'une camarade de classe, à la maison : elle y laisse des traces qui témoignent de cette utilisation. On retrouve des traces sur 145 pages (32,3%, un tiers du manuel), concentrées surtout sur les textes où les auteurs du manuel présentent les sujets : 137 pages sur 306 présentent des traces (44,8%,

presque la moitié des textes didactiques du manuel). 20% des introductions aux sujets présentent des traces et seul 1% des activités en rapport avec les épreuves de sélection.

L'analyse détaillée de chaque sujet met en relief certaines précisions par rapport à l'utilisation des traces. Dans les notes au pied de la page, nous signalons une autre perspective concernant la présence/absence des contenus en insistant sur les sujets qui présentent plus ou moins de traces faites par l'informatrice. Dans le Tableau 2, nous présentons quelques remarques générales.

En effet, on peut signaler que l'emphase est mise sur la perspective politique de l'histoire sans s'attarder sur les faits économiques, sociaux, culturels et les références à l'Amérique. L'avis de l'informatrice à propos des sujets abordés dans le cours aide à comprendre la présence et l'absence de certains points, dues à l'influence des épreuves de sélection universitaire et au programme du professeur, les unes et l'autre inscrites dans le manuel et dans les ressources *ad hoc* du professeur.

L'importance accordée au traitement de la culture musulmane s'oppose au temps limité dédié au Bas Moyen Age (ce sujet a dû être étudié à la maison, en solitaire) ou aux explications rapides concernant les Royaumes chrétiens. Sur les pages du manuel consacrées à ces sujets, les traces sont absentes. A l'opposé, la profondeur dans l'abordage des sujets relatifs au XXe siècle peut être identifiée par les traces laissées dans le manuel.

Comme le signale l'informatrice, les deux monarques de la Restauration (Alphonse XII et Alphonse XIII) sont presque passés sous silence ; la Guerre Civile est développée à partir des films et des débats et la période franquiste et l'Espagne actuelle n'ont pas été traitées. Le tableau 2 expose ces données et montre l'influence des épreuves de sélection universitaire et des propositions du professeur.

Tableau 2

Pages du manuel consacrées à chaque sujet et utilisation fait par l'informatrice

Sujet	Numéro de pages			
	manuel	Informatrice	coincidences	%
1.- Les Origines	15			
2. Al-Ándalus	17 ¹⁰	11	5	64,7%
3. Les Royaumes chrétiens	19 ¹¹	7	6	36,8%
4. Les Rois catholiques et les Habsbourgs	26 ¹²	12	10	46,2%
5. Le XVIIIe siècle	18 ¹³	9	8	50,0%
6. La Crise et le libéralisme	16 ¹⁴	13	4	81,3%
7. Isabel II	20 ¹⁵	9	5	45,0%
8. Le Sextennat	14 ¹⁶	6	6	42,9%
9. La Restauration	20 ¹⁷	6	5	30,0%
10. L'économie au XIXe. S	16	-	-	-
11. La société au XIXe. S	18	-	-	-

¹⁰ Il n'y pas de traces concernant l'organisation de l'état de l'Al-Ándalus.

¹¹ Les traces se concentrent sur la création des Royaumes chrétiens.

¹² Des traces sont réperables sur les Rois Catholiques et les grands Habsbourgs. Il n'y a pas de traces concernant l'empire d'outre-mer, l'économie, la société et la culture du Siècle d'Or.

¹³ Les traces se situent sur la Guerre de Succession, l'absolutisme bourbon, les Lumières, le dépotisme illustré, et Charles III. Il n'y a pas de traces sur les sujets suivants : l'économie, la société, les suites de l'Ancien Régime, Charles IV

¹⁴ Nous identifions des traces sur toutes les pages concernant la Guerre de l'indépendance, les Cours de Cadix et Ferdinand VII. Les traces sont absentes des sujets comme l'indépendance des colonies américaines et le « Carlismo »

¹⁵ Les traces se concentrent sur la régence de Marie Christine et la décennie modérée.

¹⁶ Il existe des traces sur le règne d'Amédée de Savoie et la Première République. Il n'y en a pas sur la Révolution de Septembre, la Régence de Serrano, la question sociales et la Guerre de Cuba.

¹⁷ Les traces, sur 6 pages, ne concernent que quelques soulignements et de très breves notes.

12. Alphonse XIII	22 ¹⁸	8	2	36,4%
13. La Ile République	20 ¹⁹	19	18	95,0%
14. La Guerre Civile	20 ²⁰	15	11	75,0%
15. Le Franquisme I	13 ²¹	12	8	92,3%
16. Le Franquisme II	12 ²²	11	6	91,7%
17. L'Espagne actuelle	20	-	-	-

Source : NMV-MOR

Comme on peut le constater, l'analyse des traces montre l'influence des sujets suggérés par le coordinateur des épreuves de sélection, par les préférences et convictions du professeur quant aux sujets retenus et par la gestion du temps du cours ²³ (n'oublions pas que notre informatrice nous a averti du manque de temps pour aborder les sujets relatifs aux XIXe et XXe siècles). Cette analyse et les descriptions et évaluations de l'informatrice mettent en évidence la réalité du cours concernant le programme : les sujets effectivement étudiés et développés, les absences, les approfondissements, les travaux à la maison, les présentations schématiques, entre autres.

3.5. Les travaux académiques

Les compositions et les commentaires de textes faits par l'informatrice comportent quatre phases: 1) le travail en classe à partir des matériels *ad hoc* élaborés par le professeur 2) le travail à la maison à partir de la recherche des informations et la rédaction du texte, selon la structure recommandée 3) la remise au professeur, pour sa correction 4) la révision des corrections et des observations et l'incorporation (ou pas) des informations ou des changements suggérés, faite encore à la maison.

Les textes élaborés par l'informatrice ont été appelés « textes intermédiaires », car ils mettent en évidence tous les processus mentionnés, suivis lors de leur élaboration. Etant donné leur importance dans les épreuves de sélection et dans les interactions avec le professeur, nous ferons une brève référence aux traces qu'ils présentent et aux travaux de rédaction qui sont à leur origine.

3.5.1. Les traces

Le terme *trace* (huella, en espagnol) est défini à partir du DRAE (2020) comme le trait, le signe, le vestige laissé par quelqu'un ou quelque chose. Dans ce sens, il indique que les manuels et les divers matériels ont été utilisés par des « usagers réels »²⁴ (Pasquale, 2018) qui y laissent des marques telles que schémas, soulignements, rayures, etc. ; ce qui permet l'analyse et l'interprétation des contenus. Martínez-Valcárcel et Alarcón (2016) ont présenté une catégorisation de traces apparues sur les manuels et les matériels *ad hoc* de l'enseignant. Elles se situent :

Sur le texte de l'auteur du manuel ou sur l'iconographie et elles remarquent le contenu saillant au moyen de soulignements, commentaires (refus des informations, petites modifications), remise en ordre (l'information est numérotée)

¹⁸ Idem note précédente.

¹⁹ Tout le texte présente des traces, sauf une page concernant la victoire aux élections de la gauche et le retour de Azaña.

²⁰ Il n'y a pas de traces sur la rébellion militaire face à la guerre et l'Espagne nationale. L'aide internationale et l'Espagne républicaine présentent beaucoup de traces ; par contre, les opérations militaires, L'Espagne nationale et les conséquences de la Guerre civile présentent peu de traces.

²¹ Pas de traces sur les pages traitant de « La mise en place du nouvel état. » ; par contre, sur le reste des pages, il existe des traces abondantes.

²² Toutes les pages ont des soulignements et quelques petites notes.

²³ Le professeur a commencé à travailler le XXe siècle au début du mois de février mais le calendrier du cours s'est réduit (vacances de Pâques –du 24 au 31 mars-; fête du Printemps – du 1 au 7 avril-; fin du cours d'Histoire ; en mai)

²⁴ Empiriques, par opposition aux « usagers idéals » de n'importe quel texte, préfigurés par l'auteur.

Sur les marges et autres espaces vides. Elles concernent des informations plus complexes sous forme de schémas ou d'ajouts d'informations, apportées par les enseignants.

Sur les marges mais à l'aide des matériels externes (feuilles de papier agrafées, post-its). On y ajoute des informations, des résumés et des travaux des enseignants pour compléter les informations du livre.

Sur la marge supérieure de la page. On y repère des données concernant le calendrier académique : travaux à faire, évaluations, sujets à étudier ou à laisser de côté, commentaires sur l'importance des sujets, etc. (p. 145)

Plus loin, lors de l'analyse des compositions et des commentaires de textes, nous constaterons l'importance de la place des traces dans les différents matériels didactiques.

3.5.2. Les activités faites à la maison

La rédaction des compositions et des commentaires de textes suppose l'existence de différents espaces et ambiances (la salle de classe et la maison, mais aussi les transports en commun comme des lieux de lecture ou les maisons des camarades de classe, les bibliothèques, etc., Pasini et Tonini, 2020), où l'on fait ces activités (Walquer, 2007 et Parra, 2017).

Dans l'espace de la maison et en tenant compte du type d'activité fait, nous identifions, selon Marzano et Kendal (2007) : la décision de faire le travail demandé en Histoire d'Espagne (*self-system*), la planification des phases de travail (activité de métacognition) et la mise en place de différents processus cognitifs (souvenir, compréhension, analyse et application) (Cf. Martínez-Valcárcel, 2021).

3.5.3. Les processus d'élaboration des compositions

Les traces laissées par l'informatrice sur le manuel et sur le matériel didactique *ad hoc* de l'enseignant montrent l'emploi des macro-règles d'omission/sélection des contenus dans la rédaction des compositions et de généralisation/intégration dans l'élaboration de ses deux parties constitutives : l'introduction et les conclusions.

L'identification des idées principales et secondaires (parfaitement identifiables à partir des traces) sont signalées dans les matériels de l'enseignant et dans le manuel et elles incorporent les aides du professeur dans le cours. Dans le même sens, quand on compare les informations fournies dans les matériels du professeur et celles parues dans le manuel (en nous appuyant toujours sur les traces), on peut constater le traitement d'informations plus larges de la part de l'informatrice.

Pour l'analyse et l'interprétation des compositions, on a sélectionné celui intitulé *Al-Ándalus: l'évolution politique* que l'informatrice a élaboré lors des épreuves de sélection. Il s'agit de la seconde composition produite, ce qui permet de la comparer à la première et à la suivante, pour apprécier les changements introduits dans les différentes rédactions.

Ce travail est fait par l'informatrice à la maison (*off-line*). Pour l'accomplir, elle dispose de ses souvenirs du cours, des matériels fournis par l'enseignant et du manuel ; elle souligne ce qu'elle considère important dans chaque document en y laissant des traces bien identifiables (Image 1). À partir de ces informations – dans lesquelles les aides du professeur sont aussi présentes - elle élabore son travail, sur deux pages (Image 2). Nous n'en reprendrons que l'introduction et les conclusions.

Les Images 1, 2 y 3 montrent le processus de construction de chaque composition et nous permettent de constater comment l'informatrice sélectionne et augmente les informations à partir du manuel, tout en récupérant les informations de sa mémoire et des matériels mis à sa disposition (Marzano et Kendall, 2007).

Dans l'introduction de la composition, on peut apprécier le récit des faits et les observations et corrections faites par l'enseignant. Une première interprétation de ces traces, nous indiquent que dans l'interaction étudiante-enseignant, hors du cours, les aides du professeur dépassent le cadre de la classe.

Pour avancer sur l'originalité du travail, nous avons dû identifier les sources de narration utilisées par l'informatrice. L'introduction rédigée s'avère personnelle – c'est sa deuxième introduction- car il n'y a pas d'évidences de copie des parties ou des fragments des informations contenues dans les matériels du professeur ou dans le manuel. L'évaluation du professeur est assez critique : « *Vous devez faire attention à l'expression* » ; il y ajoute des corrections concernant des concepts, des dates et des idées. Dans l'introduction du composition précédent (*Hispania Romana*), l'enseignant avait indiqué : « *Ceci ne peut pas rester comme ça* » mais dans le suivant (*Les Royaumes chrétiens*), il a affirmé « *J'aime bien cette introduction* ». Apprendre à rédiger est un processus complexe et l'analyse des différentes introductions nous montre qu'elles s'améliorent à partir des aides de l'enseignant, bien sûr, mais aussi grâce au travail et à la bonne disposition de l'étudiante qui s'est proposée d'atteindre des résultats cohérents avec les exigences du programme et de la sélection universitaire.

L'analyse du développement de la composition nous permet d'avancer que l'informatrice travaille sur le manuel, à la maison, et qu'elle accroît de cette manière les informations contenues dans le matériel fourni par son enseignant ; une fois ce processus accompli, elle reproduit les informations dans son récit, sans les altérer : « *La conquête musulmane s'est produite par deux causes: l'état visigoth souffrait d'une grave crise due aux luttes internes et, d'autre part, l'islam s'est beaucoup étendu...* » Le professeur indique, encore *off-line*, que dans le récit, elle « *doit expliquer les causes signalées et mieux connecter les fragments* »²⁵.

Les conclusions peuvent être analysées à partir de ces mêmes considérations. Dans la composition sur *l'Hispania Romana*, le professeur signale « *Ceci est plutôt un épilogue, il y manque une conclusion qui mette en valeur l'importance du sujet* » ; dans les conclusions de *l'Al-Ándalus*, il est beaucoup moins dur : « *Vous devez faire attention à votre expression écrite, éviter les phrases qui n'ont pas de sens ou les formes qui ne sont pas claires* » ; finalement, dans la conclusion de la composition *Les Royaumes chrétiens*, il affirme « *Cette composition est très bien* ». On peut donc constater le parcours d'apprentissage de l'étudiante et la présence des aides *off-line* du professeur ainsi que le besoin d'approfondir des recherches sur les processus d'enseignement de l'Histoire d'Espagne pour compléter ceux qui sont centrés sur les résultats.

1 Conquista y evolución política de Al-Andalus

1.1. La conquista musulmana (711-716)

La conquista musulmana de la península Ibérica comenzó en el año 711. Dos fueron las razones de esta invasión:

- El Estado visigodo padecía una profunda crisis por los continuos problemas sucesorios de la monarquía. Las luchas entre los nobles que aspiraban a la corona provocaron una fuerte inestabilidad política y debilitaron el poder militar visigodo.
- El impetu expansivo del islam, que, en algo menos de un siglo (632-700), había conquistado un extenso territorio que comprendía desde el

Image 1. Le manuel (pages 30-31) et le matériel du professeur. Nous avons colorié des parties pour faciliter

²⁵ Une étude plus détaillée est présentée dans Martínez-Valcárcel, 2021.

TEMA 2. AL-ANDALUS.

1. La conquista musulmana.

Dos factores influyen en la conquista musulmana de la Península Ibérica:

- Crisis del estado visigodo por luchas sucesorias entre nobles (debilidad).
- Expansión del Islam.

711 – Tarik cruza Gibraltar, intervinen en las luchas sucesorias de visigodos: Rodrigo y Wamba.

Vence a Rodrigo en Guadalete, no encuentra oposición en Andalucía.

Nuevo ejército con Tarik y Muzá – 5 años ocupan la Península.

Pescado número de tropas: control de ciudades y núcleos estratégicos.

Conquista muy rápida por:

- Nobles visigodos pactan con musulmanes: Conservan tierras, prácticas religiosas.
- Población descontenta apoya a musulmanes.

2.- Al-Andalus: evolución política.

Image 2. Extrait du matériel fourni par le professeur. Nous avons souligné des parties pour faciliter la lecture. Source: NMV-MOR

The image shows a handwritten page of notes titled 'Tema 2- Al-Andalus' with the date '3007. Ad. 2. 01'. The text discusses the Muslim conquest of the Iberian Peninsula, mentioning the Visigothic crisis and the role of Tarik and Muzá. The notes are heavily annotated with red ink, including corrections like 'deponer' and 'conquistar', and questions such as '¿Solo?' and '¿Por qué?'. A vertical note on the left reads 'Debe cuidar la expresión escrita'. The text is underlined in several places, and there are various question marks and arrows indicating areas of focus or confusion.

Image 3. Texte proposé par l'informatrice sur le sujet *L'Al-Andalus*. Source: NMV-MOR

3.5.4. Les processus d'élaboration des commentaires de textes

Le commentaire de textes est un genre discursif nouveau pour les étudiants et il demande d'être appris. Même s'il existe quelques similitudes entre les compositions et les commentaires de textes, chaque genre présente des particularités (Cf. Martínez-Valcárcel, 2021). En premier lieu, les commentaires de textes ont besoin d'une contextualisation historique qui suppose l'identification des contenus appropriés (qui sont développés dans les compositions). D'autre part, ils présentent une structure différente (typologie, analyse, contextualisation et conclusions), sur laquelle les épreuves de sélection insistent beaucoup ; or, l'informatrice et son professeur font très attention à cette structure, aux idées que chaque partie doit contenir et à la rédaction convenable de chaque item (Image 4).

Ainsi donc, les commentaires de textes sont produits dans le respect des structures, l'incorporation des contenus développés dans la composition concernée et les aides du professeur ; comme résultat de l'intégration de ces trois composantes (structure-contenus-aides), la rédaction des commentaires devient plus personnelle que celle des compositions. Le commentaire de texte que nous avons analysé et interprété est celui concernant *Quelques articles de la Constitution de 1812* (Image 4), le premier de la série, fait après l'élaboration de 8 compositions. En effet, ce changement

de genre discursif (et ses difficultés) a été averti par le professeur aussi bien dans la composition qui contient les contenus appropriés, *Les Cours de Cádiz* (« Vous devez mieux expliquer la Constitution ») que dans le commentaire de texte où il avertit qu'un commentaire n'est pas la même chose qu'une composition.

Le travail fait dans la salle de classe et les traces qu'elle a laissé sur le protocole de rédaction du commentaire (Image 4) montrent quels éléments ont été utilisés par l'informatrice dans sa rédaction de ce document. Elle organise les informations en quatre parties - la nation, les droits et des devoirs des citoyens, la détermination des pouvoirs et les restrictions de la monarchie - et fait quelques remarques sur chacune d'elles pour les incorporer dans la rédaction finale.

Dans la partie consacrée à la nation et par rapport à la notion d'indépendance elle note : « Elle n'appartient à personne (c'est-à-dire, au roi) »; dans l'item sur les droits et devoirs des citoyens, elle ajoute : « faire attention » ; elle souligne en plus quatre mots « obligée, la composent, l'amour de la patrie et catholique » Concernant le pouvoir, elle reformule : « organisation de la division des pouvoirs » et souligne les termes suivants : « faire, exécuter, appliquer, les cours, réunion, députés et nommés par les citoyens ».

Las dernières notes ont une valeur d'orientation ou d'évaluation, qui sera introduite par la suite, dans la rédaction définitive. Nous signalerons les notes suivantes : « Art. 172 (...) dans cet article nous observons que, même si l'article 15 implique une souveraineté partagée, celui-ci ne concerne que la souveraineté royale...Pourquoi la religion catholique est la seule...On sait qu'il s'agit des cours à une seule chambre...On le fait à Cádiz parce que (...) CONTEXTUALISER (sic) ».

Le schéma de travail met en relief la sélection des idées retenues, la catégorisation des articles, l'emphase sur certains termes, les questions posées ; tous des éléments dont il lui faudra tenir compte lors de l'élaboration du commentaire de texte. Ce schéma de travail qui sert de point d'appui à la rédaction est assimilable à ce que Lucero et Montero (2006) appellent « les nœuds » Sánchez (2009), « les aides orientatrices du professeur » et Montanero et León (2004a), « la structure cause-effet » (Image 4).

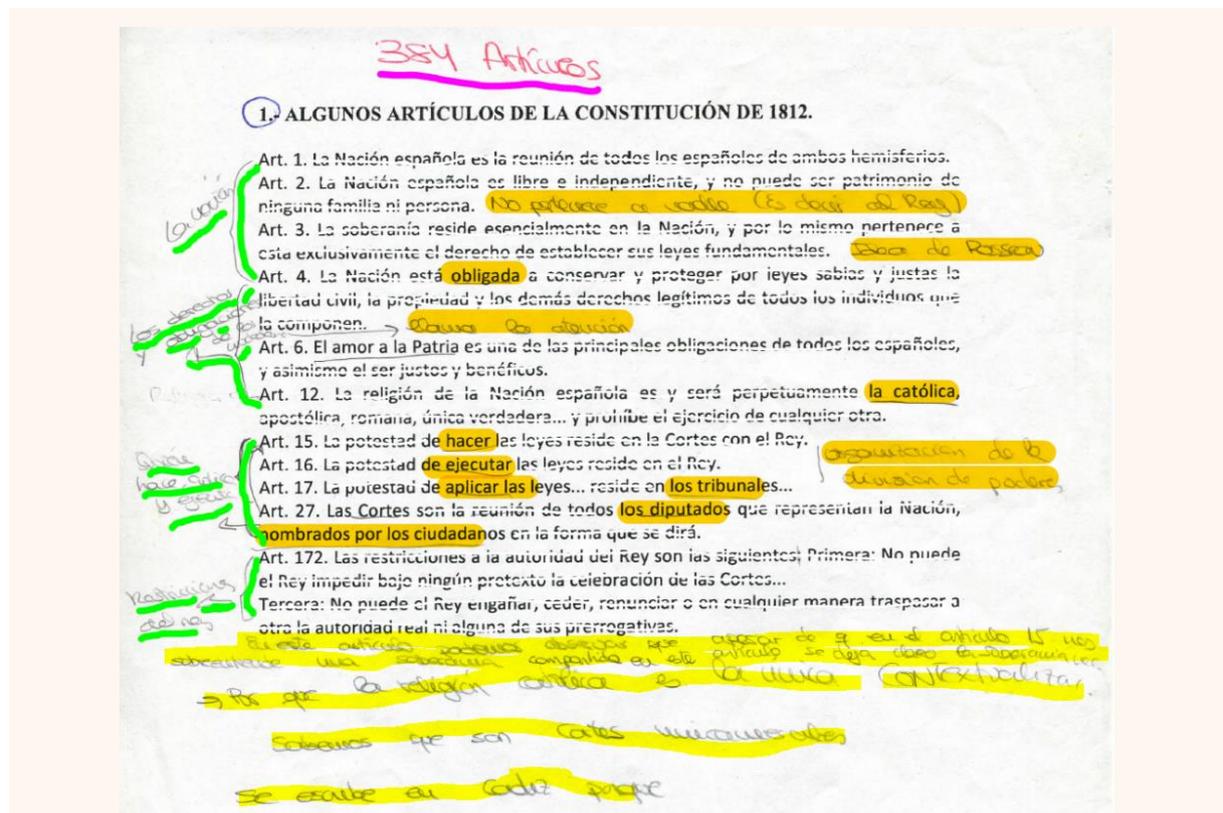


Image 4. Protocole pour le commentaire de texte. Les traces de l'informatrice. Nous avons colorié les interventions de l'informatrice pour les rendre plus visibles. Source: NMV-MOR

D'après l'information analysée, le premier travail de l'informatrice est évalué très négativement par le professeur ; cette situation s'améliorera dans les commentaires suivants et elle parviendra à obtenir une note moyenne, identique à celle qu'elle a eu dans les épreuves de sélection universitaire. Dans son commentaire, nous observons que l'introduction est acceptable en ce qui concerne sa structure grammaticale et le développement des idées. On y identifie des inférences référentielles et la recherche, de la part de l'informatrice, d'un vocabulaire plus proche de celui qu'elle connaît (exemple : « *d'une manière libérale* »). L'écrit manque d'ordre mais il rend compte des matériels non-utilisés et d'une certaine originalité : dans les matériels fournis par le professeur, il n'y pas de texte semblable à celui proposé par l'étudiante et dans le manuel, les fragments sur la Constitution de 1812 (pp.152 et 153) ne présentent pas de traces et sa mise en texte est bien différente de celle de l'informatrice. Nous avons consulté sur l'Internet pour constater si l'étudiante avait pris des informations des sources les plus fréquentées par les étudiants ; or, malgré la prolifération de sites et des entrées sur la toile, nous n'avons pas pu identifier ceux ou celles qui pourraient éventuellement être des sources directes de son travail. Le professeur fait deux types de recommandations : d'une part, celles visant à *préciser les termes employés* (il indique que la Constitution est de « *nature juridico-politique*, » qu' « *elle a été promulguée en 1812* » et qu' « *elle est un fragment de...* », qu'elle n'est pas anonyme mais qu' « *elle a été élaborée par les Cours et s'adresse à la nation en tant que collectif...* »). D'autre part, il signale *les phrases qu'il faut modifier* (...faite « *d'une manière libérale* »; « *il s'agit d'une source primaire, car [le texte] a été écrit à l'époque où les lois ont été promulguées (...)* libérale progressiste »).

Les conclusions présentent un schéma de rédaction très intéressant : on y part d'une appréciation du *texte* (en fait, il s'agit de la Constitution) en signalant qu'un tel instrument aurait pu faire progresser l'Espagne et améliorer le pouvoir d'achat des citoyens. Par la suite, on présente les causes qui ont fait obstacle à ce projet – le retour de Ferdinand VII- et les conséquences des actions – conflit entre le roi et la souveraineté nationale - aggravées para l'indépendance de l'Amérique. Enfin, on y met en valeur l'importance de la Constitution pour d'autres contextes comme le royaume des Deux Siciles. L'observation finale du professeur (quoique tautologique) est pertinente car elle concerne les différences entre la composition et le commentaire de texte: « *Il faut ajouter plus des références au texte (mieux expliquer la Constitution) Le commentaire du texte n'est pas une composition, il est un commentaire de texte* » ; il y insiste sur les particularités de chaque genre, en évitant de les confondre (Voir la correction introduite le composition 8 sur les Cours de Cádiz : « *on doit mieux expliquer la Constitution* » (Image 5)

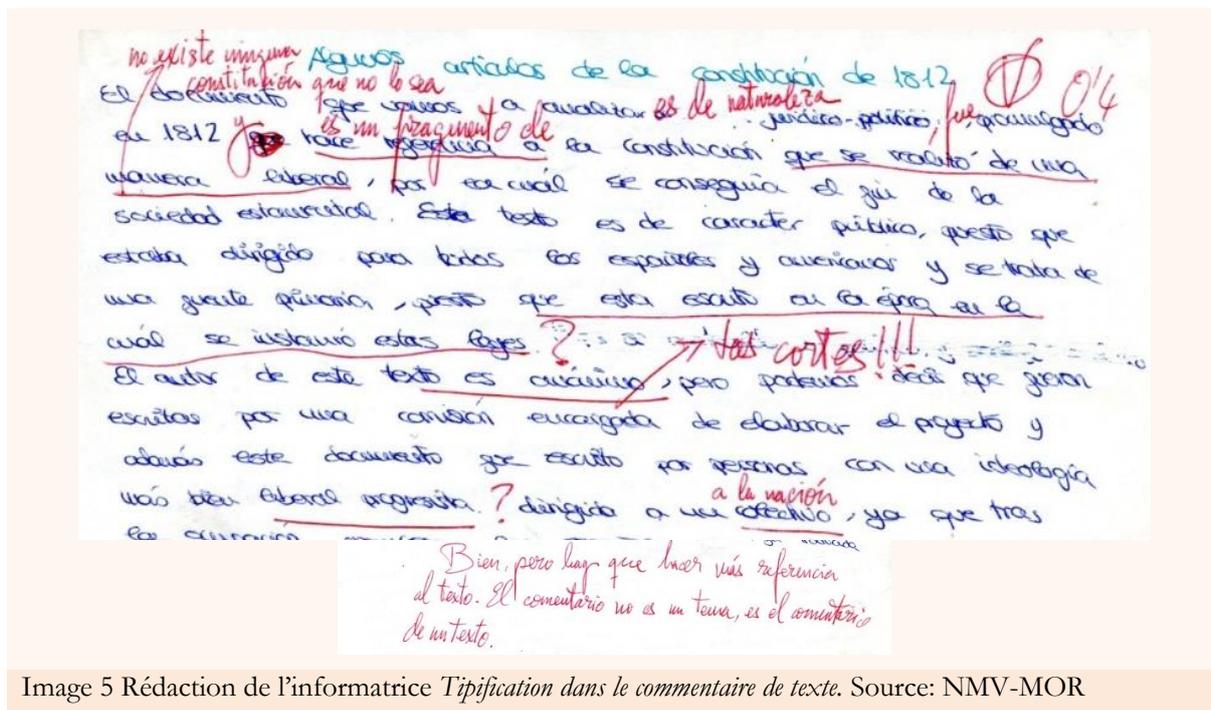


Image 5 Rédaction de l'informatrice *Typification dans le commentaire de texte*. Source: NMV-MOR

3.5.5. Analyse discursive

L'analyse discursive a permis de faire de nouvelles interprétations sur les traces laissées par l'informatrice et par le professeur sur les compositions et les commentaires de textes. A travers les textes, que nous avons appelés *textes intermédiaires*, ils entretiennent des dialogues pédagogiques non présentiels. Les *textes intermédiaires* sont donc définis comme des exemples empiriques d'un genre discursif donné, en constante transformation, laquelle est produite par les interventions et les modifications que les agents (étudiante-professeur) produisent sur eux. De leur côté, les *dialogues pédagogiques* mettent en valeur la construction collective des connaissances et des textes, dans le cadre scolaire (lycée-maison), ainsi que la polyphonie constitutive de tout texte, c'est-à-dire, la participation de plusieurs voix, différentes et multiples, dans sa construction. Ainsi chaque texte proposé par l'étudiante est construit à partir de l'interaction avec d'autres voix qui laissent des traces plus ou moins visibles sur la superficie textuelle (la voix du professeur –ses aides, ses commentaires- et du manuel, par exemple), les souvenirs des cours, les participations des camarades de classe, les ressources motivationnelles, etc.

Les dialogues pédagogiques étant explicites, ils rendent compte des allers et retours des textes et par là, de leur écriture collaborative. Dans les interventions du professeur, nous identifions celles qui cherchent à préciser des concepts (« Non, Les Cours, les partis républicains... »), à réorienter le contenu (« Cela n'est pas clair, indiquez que vous commencez à parler de la pratique »), à améliorer la structure (« Conclusion ? »), à expliciter les séquences dialogales (l'informatrice entoure un concept –chef de tribu- et elle pose une question en marge : « Je donne plus d'information sur les chefs des tribus ? ») le professeur lui répond : « Oui » (Images 6, 7, 8 y 9).

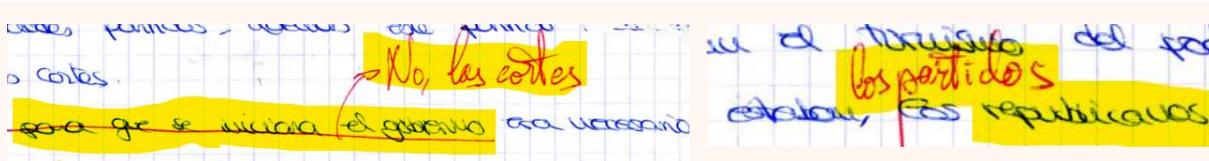


Image 6 Précisions conceptuelles : changements (*Les Cours* et non pas le gouvernement), informations à compléter (*les partis* républicains) Source : NMV-MOR



Image 7 Réorienter le contenu, indiquer un nouveau départ ou manque de clarté. Source : NMV-MOR

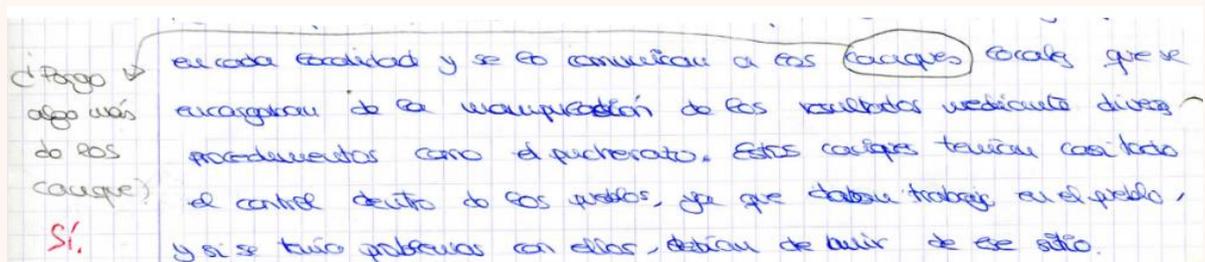


Image 8. Dialogue explicite autour du concept "Chef de tribu", Informatrice: - J'ajoute quelque chose d'autre à propos des chefs de tribu? Professeur: - Oui. Source: NMV-MOR

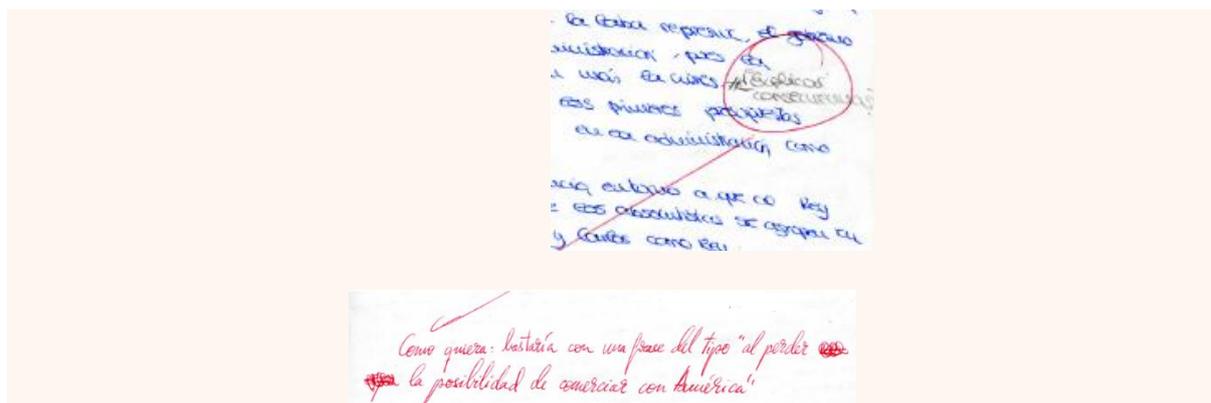


Image 9. Exemple du dialogue professeur-étudiante. Etudiante : - « j’en explique les conséquences? »
 Professeur :- « Comme vous voulez. Il suffit d’une phrase du type ‘ quand ils ont raté la possibilité de commercer avec l’Amérique » Source : NMV-MOR

3.6. Les apprentissages informels : les sentiments et la planification d’un exposé

Les recherches sur la vie quotidienne des étudiants, considérées importantes pour connaître des aspects de leur formation, ne sont pas, la plupart de temps, menées sur les mêmes informateurs enquêtés à propos des résultats de leurs apprentissages. Dans ce travail, nous aborderons les sentiments de notre informatrice et la préparation d’un exposé sur *Le Sextennat démocratique* : les deux versants relevés ici montrent bien l’influence du cours d’Histoire d’Espagne au-delà du contexte académique

3.6.1. Les sentiments

Pour leur analyse et interprétation nous partons essentiellement des apports de Damasio (2013) et d’Haidt (2003), sans oublier ceux de Kleef, Chestin, Fischer et Schneider (2016); Cova, Deonna et Sander (2015) et Tsyrlina-Spady et Lovorn (2017). On analyse les sentiments suivants : la honte, la culpabilité, l’indifférence, l’admiration, la gratitude, la fierté, l’identité et le compromis. Nous avons déjà analysé des sentiments sociaux et nous avons publié des résultats intéressants ailleurs. (Pagès Blanc, Martinez Valcarcel y Cachari, 2014). Nous soutenons que les travaux de Damasio sont pertinents pour nos analyses car ils ciblent une perspective centrée sur la nature et l’importance des sentiments humains, en tant que ciment de notre esprit, ce qui nous autorise à nous interroger, comme le fait Damasio lui-même, sur le sort de l’évolution des humains sans la capacité de répondre à autrui avec sympathie, affection ou honte.

Tout en étant conscients de la difficulté de mettre en rapport les propositions de Damasio avec les sentiments éveillés par le cours d’Histoire d’Espagne mais sûrs de son utilité, nous avons tenté de connaître les sentiments qu’éveille ce cours chez notre informatrice. Les résultats de l’analyse et de l’interprétation des données montrent que le récit fait, sa cohérence et sa construction grammaticale, l’usage des inférences élaboratives, les apports personnels, la valeur accordée aux faits mettent en avant des sentiments qu’il faut analyser. Ainsi, notre informatrice met l’accent sur les valeurs positives et négatives des personnages (en relation avec l’exercice du pouvoir)²⁶, les idées pour l’amélioration du niveau social et éducatif (économie, démocratie, etc.), le pouvoir de

²⁶ 3007.VI.8.1. Je n’admire que les deux faits mentionnés : les Cours de Cadix et l’arrivée de la Démocratie et peut-être encore, même s’il s’agit d’un fait isolé, l’élection d’Amédée de Savoie comme le Roi d’Espagne.

séduction des Constitutions quand il s'agit du progrès, la lutte pour l'obtention du vote et d'une meilleure éducation²⁷, la fierté²⁸, son engagement personnel vis-vis de la société,²⁹, etc.

L'analyse des sentiments sociaux nous a permis de répondre aux questions que Burke (2006) s'est posé : qui est ému?, quels sentiments il/elle développe ? et même d'avancer sur ce que Rosenwein (2006) a appelé les « communautés émotionnelles », concept appliqué aux groupes sociaux plus ou moins larges dont les historiens veulent connaître les systèmes de sentiments. Dans un sens plus large, centré sur les apprentissages atteints par les étudiants, on devrait explorer ce concept de Rosenwein, sa portée et ses limites, concernant le cours Histoire d'Espagne. Dans nos analyses, on a aussi identifié ce que Scheer (2012) a mis en relief : la cognition et les sentiments vont de pair et se développent en même temps. On a même collecté ces informations, en souvenir des questions de Plamper (2014) « Comment pourrait-on savoir ce que les gens ressentent s'ils n'en laissent aucune trace ? que fait-on des sentiments dont on ne trouve pas de trace dans le matériel d'origine ? » (p.26) ; nous y avons ajouté une dernière interrogation : quel est le rôle réservé au professeur dans tout cela ?

3.6.2. La planification d'un exposé

Le Sextennat démocratique (et plus précisément, *La démission au trône d'Amédée de Savoie*) est l'un des sujets du cours d'Histoire d'Espagne et du commentaire de textes fait par l'informatrice lors des épreuves de sélection universitaire. Pour planifier l'exposé, on lui a proposé un cadre d'apprentissage différent de ceux travaillés jusqu'à ce moment-là : l'exposé devrait lui permettre d'identifier les contenus appris et les organiser différemment ; les résultats de ce travail ont été très intéressants, comme nous le verrons par la suite.

Par rapport aux contenus, nous mettons l'accent sur la structure de l'exposé qu'elle choisit et surtout, sur la caractérisation et la particularisation de chaque item qu'elle propose. Ainsi, concernant les Conseils (*Juntas*) révolutionnaires, elle insiste sur *l'idéal démocratique* tandis que, par rapport au gouvernement provisoire, elle met en valeur *l'idéal social*. Se rapportant au règne d'Amédée de Savoie, elle met en avant *la personnalité du monarque et le contraste avec d'autres rois* et elle se demande *Que se serait-il passé si... ?*. Au sujet de la Ie.République, elle choisit de manifester son *désarroi et ses avis personnels opposés* et finalement, pour la période entre la fin de la Ie. République et le règne d'Alphonse XI, elle applique *les concepts de dictature et de restauration* (Image 9).

Cette sélection conceptuelle et les orientations données à l'exposé mettent en avant, nous croyons, l'idée générale que l'informatrice veut transmettre : *l'envie de changer l'Espagne et d'en faire un meilleur pays et le besoin de lutter pour parvenir à cet objectif*.

Dans le même sens, nous pouvons affirmer, d'accord avec Souto, Fuster et Sáiz (2014) que notre informatrice possède un haut degré de maturité ; ces auteurs en analysant des étudiants engagés dans la résolution de problèmes sociaux soutenaient : « Nous avons pu prouver, à partir du développement de projets d'évaluation, que les étudiants peuvent atteindre de hauts niveaux de maturité quand ils s'engagent dans la résolution de problèmes sociaux » (p. 164). D'autre part,

²⁷ 3007.VI.7.1. Je suis indignée quand je vois qu'on trompait les pauvres, qu'on voulait qu'ils soient des ignorants pour éviter les rébellions et pour pouvoir les dominer pour toujours ; quand je constate que le pouvoir faisait de la noblesse une élite qui, pour moi, devrait disparaître.

²⁸ 3007.VI.2.1. A vrai dire, je ne suis pas fière de l'ensemble de l'HIstoire d'Espagne ; je ne suis fière que de quelques personnes qui ont voulu changer le pays et de ce que l'Espagne soit sortie de la crise, ait pu se moderniser..c'est le cas des Cours de Cadix...Je suis fière aussi de ce qu'après des longues années de régime franquiste, on ait pu aller vers la démocratie même si pour le successeur de Franco, il aurait été plus facile de continuer avec ce régime car il savait comment le faire fonctionner.

²⁹ 3007.VI.9.1. Oui, car il faut continuer à lutter pour tout ce que les Espagnols ont défendu...ils sont morts pour cela...Ces Espagnols nous ont permis de vivre dans un pays démocratique, égalitaire en ce qui concerne les races, les sexes et les classes sociales. Mè me si nous vivons aujourd'hui dans un contexte de crise grave, la situation de la culture et nos manières de penser ont beaucoup évolué grâce à nos ancêtres...Nous ne pouvons pas permettre qu'on nous volent ces droits...

Barton (2014) signalait que l'apprentissage satisfaisant de l'histoire est atteint quand les étudiants s'engagent historiquement, ils se perçoivent comme des acteurs qui influent sur la vie politique, qui connaissent les responsables des événements et leurs motivations ainsi que les résultats de leurs actions.

De la même manière, les étudiants *mûrs* sont conscients des perspectives et des situations d'empathie dans chaque moment historique, ils connaissent et comprennent les idées, les valeurs, les attitudes et les croyances des acteurs du passé. Nous signalons aussi que ces étudiants connaissent et utilisent des données et des évidences (traitement critique des sources) car les faits historiques sont soutenus par des évidences et demandent des jugements fondés. Alors, dans le travail fait par notre informatrice, nous retrouvons plusieurs traits de ce que Barton considère comme un bon apprentissage de l'histoire (Image 10)

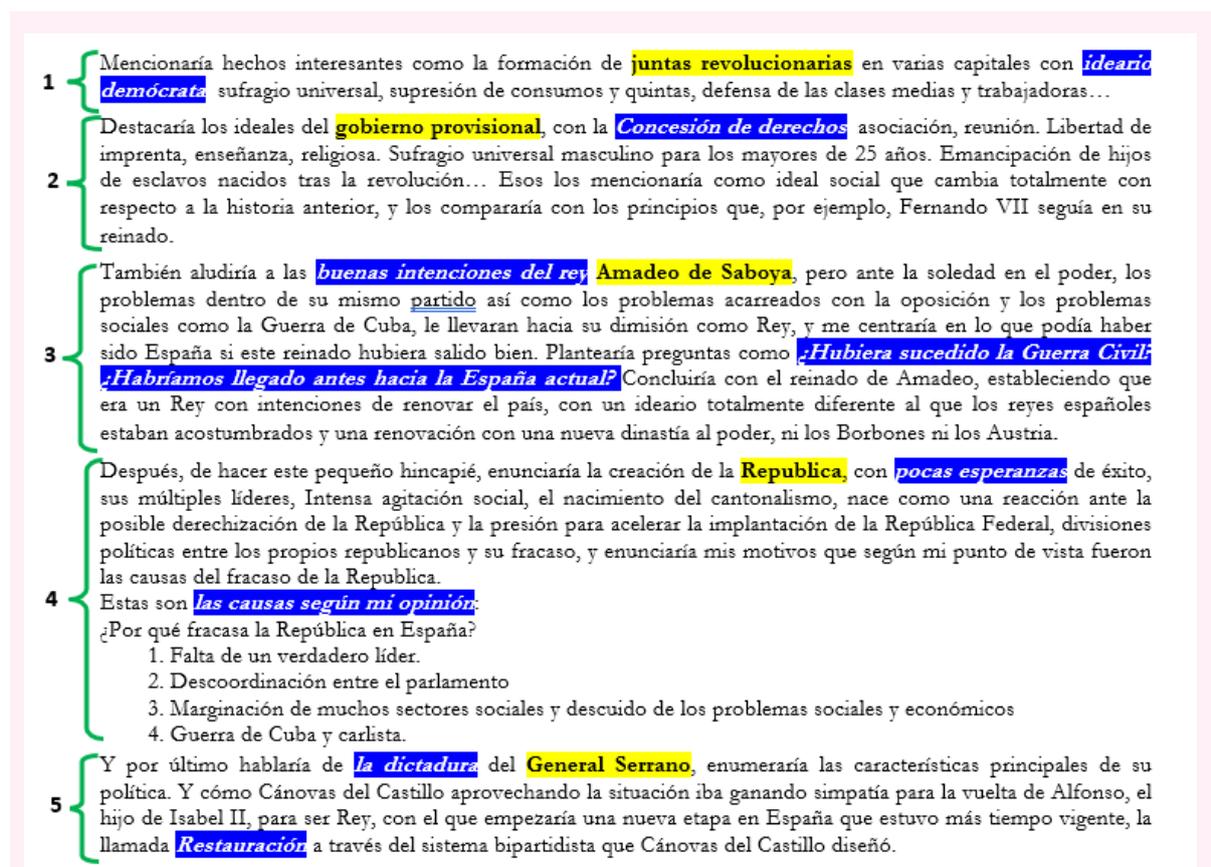


Image 10. Contenus retenus par l'exposé. En blanc et bleu, les périodes historiques et en jaune et noir, les idéaux. Source : NMV-MOR

4. CONCLUSIONS

Le but de cette publication a été de présenter une version succincte de notre travail de recherche et des résultats obtenus à partir des productions faites par l'informatrice et son interaction avec le professeur. Sélectionnée comme un cas à étudier, à partir de sa représentativité pour reconstruire quelques dimensions des processus d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire, notre informatrice et ses divers apports nous ont permis de préciser que (1) *Connaître et analyser les manuels et leurs guides pédagogiques*, tels qu'ils ont été conçus et rédigés est indispensable mais insuffisant si l'on veut savoir quels usages en font les professeurs et les étudiants (2) *Les traces* laissées par les « usagers réels » sur les matériels didactiques (manuels, matériels ad hoc, etc.) nous apportent des données complémentaires. (3) Les enseignants changent et modifient le contenu des programmes

en fonction de demandes ou d'intérêts multiples, or, disposer *des matériels ad hoc fournis par les enseignants* pour compléter ou remplacer des contenus s'avère encore nécessaire pour approcher des pratiques réelles de l'enseignement de l'histoire.

Dans le même sens, (4) *les épreuves externes et internes* modifient largement *les programmes du cours*, normalement très touffus et exigeant des sélections de contenus. Or, avoir accès au programme de l'enseignant, aux propositions de contenus (programme et structure des tests) faites par le comité de sélection des épreuves universitaires et au programme d'études officiel de la CARM permet d'avancer dans la compréhension de ce qui se passe réellement dans la pratique de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. (5) En partant du postulat que l'enseignement-apprentissage ne se produit pas dans le vide mais dans des endroits concrets comme les salles de classe, les lycées, les maisons des étudiants, etc., nous avons constaté que dans ces espaces *les professeurs et les étudiants laissent des traces différenciées de leurs activités sur les documents qu'ils emploient dans l'un ou l'autre des endroits*; ces activités sont soit présentes (explication et compréhension des sujets, dialogues directs entre le professeur et les étudiants, etc.), soit à distance, à la maison (élaboration de travaux, temps d'étude, dialogues différés entre le professeur et les étudiants, etc.)

Comme nous l'avons déjà signalé, les dimensions scrutées dans cette recherche viennent compléter notre travail de longue haleine, qui dévoile progressivement les diverses pratiques de classe. En effet, chaque dimension et chaque ressources étudiée nous permet d'approcher à ce monde complexe qui s'ouvre dès que la porte de la salle de classe ou de la maison se ferme et l'on initie un processus d'enseignement et d'apprentissage aux *résultats académiques*. Connaître ces résultats et disposer des documents circulant dans le cours et à la maison sont deux éléments indispensables quand on veut aller *au-delà des résultats* et que l'on s'intéresse aux *processus d'enseignement et d'apprentissage*. Il est évident que d'autres instruments d'obtention de données pourraient venir enrichir notre travail, par exemple, les avis des professeurs (nous avons un peu avancé sur cet aspect dans des recherches précédentes), le souvenir (pour le cas de l'Histoire de l'Art, nous citerons López-Castelló, 2021), l'observation directe (comme celle de Chaves, 2019), entre autres. D'autres travaux de la sorte sont à explorer : il s'agit de nouveaux pas à faire, de nouveaux chemins à parcourir et de nouvelles illusions à entretenir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alarcón, M.D. (2009). *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*. [Diploma de Estudios Avanzados]. Universidad de Murcia, Murcia.
- Álvarez, J. (Coord.), *Las historias de España*. Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Baker, E. (2013). La cultura conmemorativa. En J. Álvarez (Coord.), *Las historias de España* (pp. 565-644). Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Barton, K. (2014). Entrevista a Keith Barton, experto en didáctica de la historia. Publicada el 15 de febrero de 2014 por el Departamento de Historia de la UAH (Chile). Realizada por Liliam Almeyda y Liliana Bravo durante el seminario de Didáctica de la Historia. Disponible en <http://filosofiahumanidades.uahurtado.cl/noticias/entrevista-a-keith-barton-experto-en-didactica-de-la-historia>
- Boyd, C. (2013). Los textos escolares. En J. Álvarez, (Coord.), *Las historias de España* (pp. 441-653). Barcelona y Madrid: Crítica y Marcial Pons.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la Historia Cultural?* Barcelona: Paidós
- Chaves, E. A. (2019). O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. *Educar em Revista*, 35 (77), 159-181.
- Cova, F., Deonna, J. y Sander, D. (2015). Introduction: Moral Emotion. *Topoi* 34, 397-400. <https://doi.org/10.1007/s11245-015-9345-0>
- Damasio, A. (2013). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Destino

- Davison, M. (2012a). *“It is Really Hard Being in Their Shoes”*: Developing Historical Empathy in Secondary School Students. [Tesis Doctoral]. Auckland: University of Auckland.
- Davison, M. (2012b). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. M. Hartcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Pres.
- EDITORIAL SANTILLANA (2009). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Proyecto: La Casa del Saber. Madrid: Santillana.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. En Gimeno, J. (Comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-35). Madrid: Morata.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. RJ Davidson, KR Scherer y HH Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 852-870). Oxford: Oxford University Press. (pp. 852-870).
- Hernández, R., Fernández, P. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Kleef, G. A., Cheshin, A., Fischer, A. H. and Schneider, I.K. (2016). Editorial: The Social Nature of Emotions. *Frontiers in Psychology*, 7 (896), 1-5. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00896
- López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte Escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista complutense de Educación*, 32(1), 55-66
- Lucero, M. y Montanero, M. (2006). El discurso causal en la enseñanza de la Historia. *Revista Campo Abierto*, 25(1), 89-101.
- Martínez-Valcárcel, N. (Coord.), Ortega-Roldán, Pasquale, R., Carbone, G. y García-Marín, R. (2021). *La elaboración de temas, comentarios de texto y otros trabajos de Historia de España en Bachillerato: procesos y aprendizajes*. Murcia: Lencina-Quílez. Disponible en <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/100404>
- Martínez-Valcárcel, N. (Ed.) (2018). *Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato: Seis escenarios para su interpretación*. Murcia: Diego Marín. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/64079>
- Martínez-Valcárcel, N. y Alarcón, M. D. (2016). *La utilización del libro de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*. Murcia: Diego Marín. Disponible en <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52850>
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press, 2007.
- Montanero, M. y León, J.A. (2004). La comprensión de textos multicausales en el Área de Ciencias Sociales. *Revista de educación*, 333, 409-424
- Nokes, J.D. (2017). Historical Reading and Writing in Secondary School Classrooms. In Carretero, M., Berguer, S. and Berger, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 553-571). New York: Palgrave Macmillan.
- Parra, M.E. (2017). *Análisis de las tareas para casa en educación primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. Granada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/46974>.
- Pasini, E. y Tonini, I.M. (2020). Las tecnologías de la comunicación e información y sus implicaciones en el aprender/enseñar Geografía en la Contemporaneidad: estudio de caso en Brasil. *Revista Ar@cne*, XXIV (246), 1-16 ver DOI <https://doi.org/10.1344/ara2020.246.32210>
- Pasquale, R. (2018). Marginalia en los manuales contextualizados de FLE. Un peritexto evocador. En Perduca, F. (Comps.). Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción “*Lenguas en el cruce de fronteras: polifónicas, prácticas y saberes*. Buenos Aires: IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. (pp. 353-358).

- Portela, A., Martínez-Valcárcel, N. y García, M. L. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. En Martínez, N. (Dir.) *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 101-127). Valencia: NauLlibres.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [26/01/2021]
- Rosenwein, B. (2006). *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca/Londres: Cornell University Press
- Ruano, E., Sánchez, E., Ciga, E. y García, J. R. (2011). Un protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el aula. *Revista Psicología Educativa*, 14, 89-112.
- Sánchez, E. (2009). Mente, cerebro y educación. *Revista Aula*, 15, 25-46.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Revista Aula*, 20, 83-103.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A bourdieuan approach to understanding emotion. *History and theory*, 51(2), 193-220.
- Souto, X.M., Fuster, C. y Sáiz, J. (2014). Un camino de ida y vuelta: reválidas y selectividad en las rutinas escolares de la enseñanza de Geografía e Historia. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 157-165). Barcelona: AUPDCS y Universitat Autònoma Barcelona.
- Souto-González, X. M., Fita-Esteve, S. y Fuster-García, C. (2014). El control del conocimiento de Historia: exámenes y selectividad. En N. Martínez-Valcárcel (Dir.): *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2013). Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 287-304). Valencia: Naullibres.
- Tsyrlina-Spady, T. y Lovorn, M. (2017). Emotional, Moral, and Symbolic Imagery of Modern History Textbooks. In M. Carretero, S. Berguer y M. Berger, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 697-716). New York: Palgrave Macmillan.
- Valls, R. (2018). Rafael Ballester y su manual de Historia de España: un ejemplo de la renovación didáctica de inicios del siglo XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 651-681.
- Viñao, A. (2016). El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?. En P. Dávila y L.M. Naya (Coord.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 25-59). Donostia: Erein.
- Walker, K. (2007). Homework: Too much, too little? Research brief. *EPI: Education Partnerships, Inc.* Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537910.pdf>
- Wilson, S. M. (2001). Research on History Teaching. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (524-544). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Woolfolk, A. (2019). *Educational Psychology*. México: Pearson.



Nicolás Martínez Valcárcel. Professeur-chercheur de l'Université de Murcia. Docteur en Pédagogie (Prix extraordinaire). Il a été enseignant à l'école primaire, assesseur du Centre de Professeurs et de Ressources, Vice-doyen, Chef de section de l'Institut de Sciences de l'Éducation et Secrétaire du Département de Didactique et Organisation Scolaire de l'Université de Murcia. Il est chercheur principal et a participé à des projets sélectionnés depuis 2002. Il a dirigé des thèses de doctorat, de thèses de Licence, des DEA et des TFM. Il est collaborateur dans l'Académie Américaine de la Langue Espagnole et membre du groupe de travail de l'Université dans le domaine des Expériences Educatives en Sciences Sociales (EDUCS). Son champ d'études cible l'enseignement de l'Histoire dans le baccalauréat.



Martha Ortega Roldán. Professeure-chercheuse de l'Université Autonome du Carmen, dans l'État de Campeche, au Mexique. Licenciée en Anglais Langue Étrangère, spécialisée dans l'enseignement de l'anglais, diplômée de l'Université Autonome de Yucatán, Elle a un Master et un Doctorat en Linguistique Appliquée de l'Université d'Essex, en Angleterre. En tant que professeure-chercheuse, elle a développé plusieurs projets tels que la Licence en Langue Étrangère, le Centre d'auto-accès, la Salle d'enseignement –apprentissage multimédia, les Expériences numériques nationales et internationales de l'UNACAR. Elle a fait de nombreuses présentations dans des congrès nationaux et internationaux. Ses recherches concernent l'Apprentissage des Langues Secondes et l'Enseignement de l'Histoire.



Rosana Pasquale. Docteure en Sciences du Langage (Université de Rouen, France). Professeure-chercheuse du Département d'Éducation de l'Université Nationale de Luján (Buenos Aires, Argentine). Dans son Université, elle est Coordinatrice du Programme de 3e Cycle sur les matériels didactiques et la recherche, elle dirige le Centre de Recherche, Extension et Enseignement en Langues Étrangères (CIDELE), elle fait partie du Comité Académique du Doctorat en Sciences Sociales et Humaines et du Conseil d'Éditions universitaires (EDUNLu) et elle co-dirige la Revue *Polifonías*, Elle dirige la Revue de la SAPFESU (Société Argentine des Professeurs de l'Enseignement Supérieur et Universitaire) Elle a fait de nombreuses publications et dirigé des thèses. Son domaine d'études concerne les sciences du langage, les langues étrangères et les manuels.



Graciela María Carbone. Docteure de l'Université de Buenos Aires (Faculté de Philosophie et des Lettres), en Sciences de Éducation. Professeure Émérite de l'Université Nationale de Luján. Chercheuse. Membre académique du Centre d'Études en Histoire de l'Éducation Argentine Récente (HEAR), de la Faculté d'Humanités et des Arts de l'Université Nationale de Rosario. Elle a dirigé la Section recherche et le Programme de 3e Cycle « Manuels et itinéraires hypertextuels dans l'histoire récente de l'éducation argentine: thèmes et problèmes concernant la formation initiale des enseignants et les programmes d'études de l'éducation formelle », du Département d'Éducation de l'Université Nationale de Luján. Elle est membre du Comité Académique et professeure chargée du séminaire Analyse multidisciplinaire des matériels éducatifs du Master en Technologie Éducative de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires.



Ramón García-Marín. Licencié en Géographie (2004), Prix Extraordinaire de la Licence de l'Université de Murcia et Premier Prix National de Fin d'Études Universitaires du Ministère de l'Éducation du Gouvernement d'Espagne, 2005. Il est Docteur en Géographie (2008), diplômé *cum laude* à l'Université de Murcia. Prix Extraordinaire de Doctorat. Actuellement, il est professeur titulaire de Géographie Humaine à l'Université de Murcia.



Edilson Aparecido Chaves. Docteur en éducation. Professeur-chercheur à l'Institut fédéral du Paraná, Campus Curitiba - Brésil. Il fait partie du Centre de recherche sur les publications didactiques - NPPD/UFPR. Coordonnateur du groupe de recherche du Conseil national du développement scientifique et technologique - CNPq : Enseignement et histoire de l'apprentissage. Chercheur et membre de l'Association internationale pour la recherche sur les manuels scolaires et les médias éducatifs - IARTEM. Professeur de la maîtrise professionnelle en enseignement de l'histoire (ProfHistoria - Université fédérale du Paraná - UFPR). Évaluateur de manuels scolaires du Programme national des manuels scolaires - PNLD. Son domaine de recherche est l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en ce qui concerne les manuels et les médias éducatifs, la production de matériels numériques pour enseigner l'histoire.

