



HAL
open science

Comment transmettre le sens de l'Histoire ?

Julien Marie

► **To cite this version:**

| Julien Marie. Comment transmettre le sens de l'Histoire ?. Education. 2016. dumas-01396386

HAL Id: dumas-01396386

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01396386>

Submitted on 14 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

Comment transmettre le sens de l'Histoire ?

Sous la direction de Monsieur Johnny BROUSMICHE

Julien MARIE

Professeur des écoles - Groupe C

Année 2015 - 2016

Mots clés : Histoire. Sens. Transmission

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 3 |
| "A quoi ça sert d'apprendre tout ça?" | 3 |
| Le sens de l'Histoire comme finalité. | 4 |
| | |
| La question de l'événement | 6 |
| Dates et événements | 6 |
| Les échelles de temps | 6 |
| La linéarité du temps | 8 |
| | |
| Point de vue de l'enseignant | 10 |
| Le titre comme première approche..... | 10 |
| La problématique comme colonne vertébrale du contenu de savoir | 12 |
| | |
| Point de vue de l'élève | 15 |
| Placer l'élève au centre de la question | 15 |
| Placer les élève en situation de recherche | 16 |
| | |
| Conclusion | 18 |

Introduction

"A quoi ça sert d'apprendre tout ça?"

A la fin de l'une des premières séances d'Histoire, un élève m'a posé la question suivante : « Maître, à quoi ça sert d'apprendre tout ça ? » Bien que ne sachant pas vraiment quoi répondre, je me suis sorti de ce mauvais pas par une pirouette rhétorique du style " Et bien, l'Histoire sert à comprendre notre présent à travers notre passé."

Un peu plus tard, une fois au calme, j'ai à nouveau pensé à la question de cet élève. En premier lieu elle m'est apparue tout à fait légitime. En effet, les élèves voient bien à quoi peut leur servir d'apprendre des disciplines aussi fondamentales que le Français ou les Mathématiques. L'une leur enseigne les rudiments de notre langue dont ils auront besoin chaque jour pour communiquer avec autrui et l'autre leur apprend notamment à compter. Les autres disciplines, elles aussi, semblent ne leur poser aucun problème quant à leurs intérêts. Les Sciences les aident à mieux comprendre le fonctionnement du monde dans lequel ils évoluent, l'apprentissage de l'Anglais leur permettra de communiquer avec autrui dans une autre langue dont l'universalité n'est plus à démontrer et le Sport enfin, permet de développer leur corps.

Mais qu'en est-il de l'Histoire ? Cette discipline traite d'événements passés devant des élèves qui ont du mal à en comprendre l'intérêt puisque par définition, ils sont révolus. Que peut bien apporter l'histoire de ces hommes ou de ces sociétés qui semble bien éloignée des préoccupations des élèves. Pour le professeur, l'intérêt de l'enseignement de l'Histoire se trouve tout d'abord justifié dans les programmes de 2008 qui l'intègrent au sein de la culture humaniste, au même titre que la Géographie, les pratiques artistiques, l'histoire des Arts et l'Instruction civique et morale ; une culture humaniste définie comme visant à ouvrir « l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; (...) elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen ». L'intérêt de l'enseignement de l'Histoire s'appuie par conséquent sur l'objectif de faire des élèves des citoyens responsables. Une formation qui s'appuie sur le développement chez les élèves de la « curiosité, sens de l'observation et esprit critique ». L'intérêt pour l'enseignant de faire connaître l'Histoire repose donc sur la volonté de faire en sorte que les élèves développent un esprit critique pour agir dans la société d'une façon libre et responsable.

Ensuite, l'objectif fixé par les programmes est de donner « des repères communs temporels et spatiaux pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde ». Ce second point, bien que semblant différent du précédent, s'appuie sur la même exigence qui est de former des citoyens en permettant aux élèves de donner du sens au monde dans lequel ils évoluent. C'est ainsi que les élèves pourront alors se constituer comme citoyen à part entière.

Toutefois, si les programmes fixent bien les objectifs d'un enseignement de l'Histoire en soulignant le pourquoi, il ne dit rien du comment. Ainsi, la question qui se pose n'est plus « pourquoi enseigner l'Histoire » mais bien plutôt, comment transmettre le sens de l'Histoire à des élèves pour qui cette discipline n'est que l'étude des vestiges d'un passé révolu sans aucun lien perceptible avec le présent.

Le sens de l'Histoire comme finalité.

Avant de répondre à la question de la transmission du sens de l'Histoire, encore faut-il s'interroger sur ce que nous entendons par « sens ». Le terme de sens peut s'entendre selon deux acceptions. La première détermine le sens comme une simple définition. C'est ainsi que nous entendons l'emploi du mot sens lorsque par exemple nous parlons du sens d'un mot. Il ne sera pas question ici de considérer le sens dans cette acception. Une définition ne se transmet pas, elle s'apprend. Nous pouvons ne pas être d'accord au sujet d'une définition. Mais dans ce cas il ne s'agira pas de transmission mais bien plutôt d'un échange argumentatif.

La seconde acception du mot sens peut être entendue comme direction, objectif ou bien encore finalité. C'est ainsi que ce terme est employé lorsque nous parlons par exemple du sens d'une action, le sens étant alors compris comme un mouvement tendant vers une direction que lui assigne ce même mouvement. Et c'est bien dans cette acception que nous employons le terme de sens dans la question de la transmission du sens de l'Histoire.

Il s'agira donc de comprendre comment véhiculer aux élèves la finalité de l'Histoire comprise comme un mouvement mettant en lien les événements passés et le présent. En d'autres termes, la question de la transmission du sens de l'Histoire revient à chercher comment faire saisir aux élèves le mouvement de l'Histoire comme sens au monde au sein duquel ils évoluent et ainsi les former à la citoyenneté. Toutefois, cette transmission ne peut se faire que si les élèves s'approprient eux-mêmes la question du sens de l'Histoire. Et cette appropriation ne peut se faire que si elle s'appuie sur l'intérêt porté par les élèves sur la question même. Comment transmettre le sens de l'Histoire ne peut donc être détaché de l'intérêt des élèves pour

l'Histoire. Comment faire de l'Histoire un objet vivant que les élèves pourront s'approprier ? Toutefois, il n'est pas question de faire saisir aux élèves le mouvement de l'Histoire en les mettant eux-mêmes en mouvement, en leur faisant revivre ce passé, mais bien plutôt au travers d'un processus de travail de la pensée. Car comme le souligne Paul Ricœur :

*"L'histoire n'a pas pour ambition de faire revivre de recomposer, de reconstituer, c'est-à-dire de composer, de constituer un enchaînement rétrospectif. L'objectivité de l'Histoire consiste précisément dans ce renoncement à coïncider, à revivre, dans cette ambition d'élaborer des enchaînements de faits au niveau d'une intelligence historienne."*¹

¹ Paul Ricœur, *Histoire et vérité*, collection Esprit, Seuil, 1955

La question de l'événement

Dates et événements

Il est difficile de distinguer l'enseignement de l'Histoire de l'apprentissage des dates. Apprentissage qui peut apparaître très rapidement rébarbatif à l'instar de la liste des verbes irréguliers en Anglais que chaque élève doit apprendre. En ce sens, apprendre les dates devient pour les élèves une obligation, une contrainte dont le seul intérêt repose sur la simple mémorisation. Toutefois, cette dimension rébarbative et artificielle n'apparaît que si la date est considérée en elle-même et pour elle-même. Or, une date n'a de sens que parce qu'elle s'inscrit au sein d'un événement, elle n'est que la matérialisation temporelle de l'événement. Et il s'agit bien selon les programmes de 2008 « de s'assurer que les élèves connaîtront les personnages ou événements représentatifs de chacune de ces périodes ». Le premier obstacle à franchir se situe donc au niveau de l'apprentissage des dates. En effet, comment transmettre l'intérêt de l'Histoire aux élèves si ceux-ci la perçoivent comme une simple récitation. Il est plus facile pour les élèves de retenir une date si celle-ci fait référence à un événement qui a un sens pour eux. Et ce sens pour être pleinement saisi, doit faire l'objet d'une élaboration, d'une construction intellectuelle.

Un événement peut être considéré comme une rupture entre un avant et un après. Ce qui signifie que l'après ne ressemble plus à l'avant. L'événement est une transformation qualitative. Sans cette rupture, sans ce saut qualitatif, il ne mériterait pas que l'on s'arrête dessus. L'événement implique donc un rapport de cause à effet entre un avant et un après. Et c'est dans ce rapport de causalité que s'inscrit le sens de l'événement. Les difficultés des élèves ne résident pas tant à placer les événements dans le passé qu'à structurer ces mêmes événements les uns par rapport aux autres dans un mouvement qui les place au sein d'une chaîne causale. Mais ce rapport de causalité qui constitue le sens même de l'événement ne peut être transmis aux élèves de manière artificielle. Il doit être le produit d'une construction intellectuelle. La question de la transmission du sens de l'Histoire revient à s'interroger sur la manière d'amener les élèves à construire ce sens.

Les échelles de temps

Toutefois, saisir la chaîne causale du temps n'est pas la seule difficulté auquel les élèves doivent faire face. L'autre difficulté concerne la pluralité du temps. Pluralité à laquelle l'enfant

est déjà confronté. Il semble bien que le temps de ses parents, ou celui du maître, n'est pas le sien. Le travail sur la temporalité avec les élèves peut donc se faire à différentes échelles. La structure du temps s'opère alors à la fois sur le plan de l'Histoire au travers par exemple de la frise chronologique, mais elle peut se faire également sur le plan de l'événement. L'élève doit donc apprendre à jouer en permanence avec ses différentes valeurs du temps. Cette notion de mouvement entre ces différentes échelles peut être matérialisé avec les élèves par un travail de va-et-vient entre la frise « macro-historique », travaillée en début d'année et représentant les différentes périodes de l'Histoire, et la frise « micro-historique » qui elle ne concerne que la période étudiée durant la séquence. Chaque frise « micro-historique » est encadrée par la date de son apparition et la date de sa fin. Sont également inscrites les dates faisant référence aux événements constitutifs de cette même période. Ainsi les élèves peuvent prendre conscience qu'un événement peut avoir un impact à la fois sur le plan « macro-historique » lorsqu'il marque l'avènement ou la fin d'une période, mais également un impact « micro-historique » lorsque l'avant et après s'inscrivent au sein d'une période.

Les élèves prennent alors petit à petit conscience qu'il existe des temps courts et des temps longs. La mise en lumière entre ces différents temps se réalise également par un autre biais que celui de la confrontation des dimensions « macro » et « micro-historiques ». Le maniement des différentes échelles du temps peut se faire également au niveau « micro-historique ». Ce qui a été le cas lorsque nous avons travaillé avec les élèves sur la défaite d'Alésia. Lors de la première séance, la défaite d'Alesia a d'abord été réduite à la simple reddition de Vercingétorix en 52 avant Jésus-Christ. Elle a alors été considérée comme un simple événement en soi marquant une rupture entre un avant durant lequel les Gaulois entretenaient des relations pacifiques avec les Romains et un après marquant la fin de la dépendance gauloise et le début de sa romanisation. Toutefois, les séances suivantes ont été consacrées aux événements qui ont conduit à la défaite d'Alesia. L'échelle de temps a alors changé car il n'était plus question d'associer les événements à une date précise mais bien au contraire d'inscrire la rupture comme le résultat d'une succession d'événements s'étendant non plus sur un an mais sur une période de six ans se déroulant de 58 à 52 avant Jésus-Christ. Il a été alors distribué aux élèves une série de paragraphes rédigés par le maître, qui racontaient les principaux événements qui ont conduit à la défaite d'Alesia. Il a ensuite été demandé aux élèves de replacer, selon eux, ces paragraphes dans l'ordre chronologique et de justifier leurs réponses. Il s'agissait de mettre en évidence qu'un même événement peut s'inscrire, selon la considération que nous en avons, au sein de différentes échelles du temps. A l'instar de la défaite d'Alésia qui, envisagée comme la fin des Gaules et le début de la romanisation, peut

paraître singulière. Alors qu'estimée comme la résultante d'une volonté d'unification des différents peuples des Gaules, la bataille d'Alésia peut s'inscrire en réalité dans un temps plus long constitué non plus par la rupture d'un, mais de plusieurs événements.

La linéarité du temps

Cette séance tendait également vers un autre objectif. Il n'était pas simplement question de travailler la chronologie par le biais de la chaîne causale. En effet, si la défaite d'Alesia avait pour conséquence la romanisation de la Gaule, ce que les élèves avaient vu lors de la séance précédente, il était impossible de placer la victoire de Gergovie après le siège d'Alesia. Tout comme il était difficile de placer le massacre des Helvètes après la victoire de Gergovie étant donné que celle-ci marque le repli de l'armée romaine.

Le but de la séance consistait également pour les élèves à appréhender l'événement non plus de façon simplement linéaire, mais globale. Et ce, en mettant en lumière la façon dont chacun des événements s'éclaire mutuellement. Si l'événement peut être considéré comme une rupture entre un avant et un après, alors il ne semble pas incohérent de considérer que l'avant peut éclairer l'après tout comme l'après peut éclairer l'avant. Ainsi, remettre les événements dans l'ordre chronologique nécessite de la part des élèves, non pas simplement de considérer l'événement seulement par rapport à ce qui le précède, mais aussi par rapport à ce qui lui succède. La victoire de Gergovie ne peut être placée qu'avant le repli des Romains car sans cela pourquoi ces derniers se replieraient-ils ? Elle ne prend son sens que parce que Vercingétorix commence à unifier les diverses tribus gauloises. Puisque sans ce rassemblement, comment les Gaulois auraient-ils pu remporter une victoire face à un ennemi si puissant ?

La saisie du sens de l'Histoire débute avec l'événement considéré comme une rupture, une transformation qualitative, entre un avant et un après qui dès lors ne se ressemblent plus. Et c'est bien dans cette dissemblance qu'il est possible de conduire les élèves à construire le sens des événements constitutifs de l'Histoire. Si le recours à la chronologie semble tout à fait légitime dans l'enseignement de l'Histoire, la quête du sens l'est tout autant. Car comme le souligne le programme de 2008, comment développer la « curiosité, le sens de l'observation et de la critique » autrement que dans une construction du sens par les élèves eux-mêmes. Ce n'est qu'en provoquant le trouble dans l'esprit des élèves qu'il est possible de mettre en lumière la contradiction qu'insère la rupture au sein de l'événement. Il ne peut y avoir de

repères sans chronologie mais les il ne peut également y avoir de chronologie sans repères, comme le souligne Christian Ruby :

" La chronologie est un outil, pas même le plus important, non la recherche elle-même. Et si le temps est une forme vide, l'Histoire, en revanche, est le mouvement d'un contenu."²

² Christian Ruby, *L'Histoire*, collection Philosophe, Quintette, 1988

Le titre comme première approche

La question de la transmission du sens de l'Histoire ne s'arrête pas à la seule considération de l'événement. Car ce dernier ne nous dit rien au sujet des contenus de savoir à transmettre aux élèves ou bien encore comment les choisir. En d'autres termes, nous devons maintenant nous interroger sur la façon de construire une séance qui puisse mieux véhiculer aux élèves le sens de l'Histoire.

Toute leçon débute avec un titre. C'est la première chose que nous écrivons au tableau et la première que les élèves découvrent. Il semble donc nécessaire de s'arrêter en premier lieu sur la question du titre. Si un titre n'est bien évidemment pas un contenu de savoir il n'en demeure pas moins qu'il en est la première porte d'entrée pour les élèves. Lorsque j'ai commencé mes premières séances d'Histoire, et qu'il a fallu bâtir les premières leçons, je me suis appuyé tout d'abord sur les manuels dont je disposais.

Car il est impossible de construire une quelconque séance en ne se référant qu'aux libellés des programmes de 2008 ou bien encore à la progression Eduscol. Les manuels sont donc la première aide précieuse sur laquelle s'appuyer pour trouver les contenus et construire une séance. J'ai donc tiré les contenus des premières séances d'un manuel tel que « Histoire Géographie CE2 » chez Magnard et ai intitulé la première leçon « Sur les traces des premiers hommes ».

Je me suis alors très rapidement aperçu des limites d'un tel titre. En premier lieu le titre excessivement général s'appuyait sur un trop vaste ensemble de notions. Qu'est-ce qu'une trace ? Comment définir l'homme par rapport à l'animal tant dans sa lignée que dans son essence ? (beaucoup d'élèves pensent encore que l'Homme descend du singe) ou bien encore qu'est-ce que signifie être le premier ? Un tel titre ne cernait donc par suffisamment un contenu mais à l'inverse regroupait plusieurs contenus, ce qui risquait de perdre les élèves et de conduire à un éparpillement général. Cela a bien évidemment été le cas puisque les élèves n'ont cessé de poser de nombreuses questions toutes légitimes, mais n'ayant pour conséquence que de complexifier un peu plus la séance. Dans un second temps, j'ai réalisé qu'introduire une leçon par le biais d'un titre formulé sous une forme affirmative ne plaçait pas les élèves dans une position de recherche active. La classe était alors mise dans la position passive de

recevoir un savoir plutôt que de le construire. Le titre n'était qu'une évidence que le reste de la leçon allait appuyer.

J'ai donc décidé de modifier mon approche. Présenter le titre de la leçon sous une forme assertive conduit les élèves à penser sans nuances et sans contradictions. L'Histoire se présente alors comme une série d'évidences où chaque événement n'est survenu que pour permettre au suivant d'exister. Cela développe, par conséquent, chez l'élève la vision d'une conception linéaire de la causalité historique. Il ne peut saisir alors la notion même de possibles que représente la rupture de l'événement. Si Vercingétorix, après la victoire de Gergovie, n'avait pas poursuivi les Romains dans leur retraite, aurait-il été défait à Alésia ? Qui plus est, cette décision n'a été possible que parce que Vercingétorix a réussi au préalable à unifier une partie de l'ensemble des tribus gauloises. L'essentiel du contenu de savoir d'une leçon repose donc avant tout sur le questionnement des évidences et non sur leurs affirmations.

Le questionnement des évidences peut s'appuyer, par exemple, sur les idées toutes faites véhiculées par certaines représentations que les élèves ou que nous-mêmes pouvons avoir de ces représentations. Lorsque j'ai préparé ma séance sur les Gaulois, j'ai tout de suite pensé à la bande dessinée « Asterix et Obelix » d'Albert Uderzo et René Goscinny. Moi-même étant enfant, j'ai été nourri par les planches de ces deux auteurs. Il n'était donc pas improbable qu'il en ait été de même pour mes élèves. Et quand bien même ils n'auraient pas lu la bande dessinée, ils auraient vu au moins les films ou les dessins animés tirés de ces œuvres. Les Gaulois y sont représentés comme des individus malins (à l'image d'Astérix), bagarreurs (il n'y a pas une histoire dans laquelle les villageois ne se bagarrent pas) ou bien encore comme de gros mangeurs de sangliers (chaque fin d'histoire s'illustrant par un banquet). Toutefois, je devais envisager également que les élèves pouvaient ne pas être coutumiers de ces représentations. C'est pourquoi lors de la première séance, j'ai distribué aux élèves deux vignettes caractéristiques de la bande dessinée, à savoir le banquet et la bagarre générale, représentant de manière récurrente cette vision populaire des Gaulois. Dans un deuxième temps les élèves ont travaillé sur la définition que le dictionnaire pouvait donner du terme « gaulois ». La mise en relation de ces deux représentations a permis alors aux élèves de dégager des éléments communs. En effet, l'adjectif « gaulois » renvoie également à la plaisanterie ou à la grivoiserie. Enfin, dans un dernier temps, les élèves ont travaillé sur un texte de Polybe³ parlant des Gaulois et dont la vision reflétait ce qui avait été vu au préalable.

³ Polybe, *Histoire générale*, Tome I, Livre II

La deuxième séance a consisté à travailler sur des éléments archéologiques afin de montrer que les Gaulois possédaient un degré de civilisation probablement ignorés des élèves (ils ont inventé le tonneau, la moissonneuse, ont fabriqué des bijoux demandant une grande technicité...).

Le titre d'une telle leçon m'est apparu alors comme une évidence : Qui sont véritablement les Gaulois ? L'essentiel du contenu de savoir de la leçon reposait alors sur le terme de *véritablement*, puisque cela mettait en relief une opposition entre une vision fautive et une vision vraie. Les élèves ont par ailleurs été surpris de la question car spontanément ils ont eu tendance à souligner, du moins pour ceux qui possédaient déjà quelques représentations des Gaulois, que nous savions bien qui étaient les Gaulois, sous-entendu que la question ne se posait pas.

Ainsi, si nous voulons que les élèves s'impliquent dans une démarche active, il est préférable que la leçon par le biais de son titre soit le moteur de cette démarche. Le titre ne doit donc pas être une simple assertion, mais bien plutôt refléter un questionnement auquel les élèves devront au cours de la séance apporter une réponse. Le sens de l'Histoire ne se trouve donc pas dans l'évidence, mais bien dans le champ des possibles qu'ouvre un véritable questionnement.

La problématique comme colonne vertébrale du contenu de savoir

Le questionnement, bien qu'il ait pour objet la lutte contre le dogmatisme, peut néanmoins y conduire si la réponse devient plus importante. En effet, il ne s'agit pas d'utiliser le questionnement comme un simple prétexte pour conduire les élèves à une conception nouvelle ou du moins considérée comme plus juste en opposition à une conception plus simpliste ou plus réductrice. Cela reviendrait à quitter un dogmatisme pour en rejoindre un autre. Les élèves sont habitués à ce que le maître leur apporte des réponses précises et bien définies, que ce soit en Mathématiques, en Français ou en Sciences. Ils s'attendent à ce que le maître mette un terme à leur ignorance. Mais l'Histoire n'est pas une science exacte et c'est également sur ce point que se construit son sens. Ainsi transmettre le sens de l'Histoire c'est conduire les élèves à la réflexion et leur inculquer que ce n'est pas tant la réponse donnée à un événement qui est importante mais le problème qu'il suscite. En Histoire, à l'instar de toutes sciences humaines, il ne peut y avoir de réponses toutes faites. C'est pourquoi à la fin de la dernière séance concernant la bataille d'Alésia, j'ai demandé aux élèves de me dire s'il s'agissait là d'une défaite ou bien d'une victoire. L'ensemble des élèves m'a répondu qu'il

s'agissait bien évidemment d'une défaite puisque les Gaulois avaient perdu la bataille et que leur chef Vercingétorix avait dû se rendre à César. J'ai alors répondu que nous pouvions très bien considérer cette bataille également comme une victoire. En effet, Vercingétorix a montré que les Gaulois étaient capables de s'unir autour d'un même chef afin de défendre les valeurs auxquelles ils tenaient, ce qui n'était pas le cas préalablement. Il suffit pour cela de se rappeler que César, dans ses mémoires, ne parle pas de la Gaule mais des Gaules.

L'idée de problématique permet donc de lutter contre une vision dogmatique de l'Histoire en développant chez les élèves la notion de point de vue. Ainsi la séquence consacrée aux Gaulois a permis de travailler sur la perspective d'une représentation commune en comparaison avec un point de vue plus historique reposant sur l'étude de vestiges gaulois. La construction d'une problématique permet de mettre en mouvement chez l'élève une pensée dialectique ouvrant à une réflexion construite sur la différence.

Cependant il m'a paru également pertinent de faire en sorte qu'un grand nombre de questions tourne autour d'un même problème. Cela permet une meilleure transmission du sens de l'Histoire en évitant de noyer les élèves sous un ensemble de problématiques diverses et variées. La problématique choisie comme fil rouge de l'ensemble des questions a été celle de l'altérité. Comment l'autre nous perçoit-il ? Au travers d'un regard dépréciatif comme ce fut le cas de Polybe au sujet des Gaulois ou bien encore comme un danger à l'instar de la considération des Romains envers les premiers Chrétiens. Cette problématique a un double intérêt. Tout d'abord, en prenant appui sur la question du point de vue, elle permet une transversalité avec une autre discipline telle que la compréhension de textes en Français. Mais elle permet également de réaliser un pont entre les temps passés et le temps présent. L'exemple actuel étant celui des extrémistes religieux qui ne perçoivent autrui que comme un ennemi. Comprendre autrui signifie s'ouvrir à lui, se délester de tout préjugé.

Si l'acquisition de la chronologie est essentielle dans la transmission du sens de l'Histoire, elle n'en est pas pour autant suffisante. L'Histoire ne peut se limiter au simple récit de la succession des événements du passé. En effet, cette narration n'est en réalité qu'une reconstruction théorique. Les faits s'inscrivant dans le passé et relevant souvent d'une grande complexité, il est impossible d'en saisir véritablement la vérité telle qu'elle s'est matérialisée au moment de son exécution. La transmission du sens de l'Histoire ne peut donc se faire qu'au travers d'un questionnement lui-même possible que si l'esprit des élèves est actif. Ce n'est donc pas la réponse au questionnement qui est le véritable objet de ce sens mais le processus même de ce questionnement. Il est de ce fait nécessaire de bousculer les représentations des

élèves mais également celle des enseignants afin de provoquer le trouble, la gêne qui va pousser les élèves à entrer dans une dynamique de recherche. Comme le souligne Gaston Bachelard :

" Je crois qu'on s'instruit contre quelque chose, peut-être même contre quelqu'un, et déjà contre soi-même. C'est ce qui donne, à mes yeux, tant d'importance à la raison polémique."⁴

Gaston Bachelard, *L'Engagement rationaliste*, PUF, 1972, p.34⁴

Placer l'élève au centre de la question

Nous avons vu jusqu'à présent l'importance de la chronologie et du questionnement dans la transmission du sens de l'Histoire. Mais si nous avons vu comment organiser les contenus de savoir, il est temps dorénavant de se demander quels contenus dans les objets s'inscrivant dans un temps révolu pourraient avoir un sens pour les élèves d'aujourd'hui. Car comment éveiller chez les élèves un quelconque intérêt si l'objet historique leur demeure extérieur ? Comme nous l'avons dit précédemment, nous devons partir des représentations des élèves. Ils doivent pouvoir s'appropriier le questionnement.

Etymologiquement le terme « intéresser », issu du latin « *intéresse* », signifie *être entre, être parmi, être présent*. La notion d'intérêt renvoie donc à celle de familiarité. Intéresser les élèves à quelque chose revient donc à les familiariser avec cette même chose. Toutefois, l'absence d'intérêt en Histoire peut reposer sur un éloignement temporel mais également sur un éloignement spatial. Lorsque je me suis penché sur la question de la romanisation, j'ai constaté que la plupart des manuels travaillaient sur la représentation gallo-romaine de villes comme Arles ou encore Besançon. Mais que pouvaient bien évoquer ces villes à des élèves dont la majorité, pour ne pas dire tous, vivent à Paris ? Travailler sur la représentation d'une ville gallo-romaine située à des kilomètres du lieu d'habitation des élèves revient à plonger la question de l'urbanisme gallo-romain aussi bien dans un temps que dans un espace éloigné. C'est pourquoi j'ai fait le choix de travailler sur une représentation de Paris à l'époque gallo-romaine, Paris étant la ville dans laquelle vivent les élèves. Il était ainsi plus facile pour eux de se familiariser avec l'urbanisme et l'architecture gallo-romaine. En se projetant uniquement dans un temps éloigné, les élèves faisaient l'économie d'une projection dans un espace lointain. Ils ont d'ailleurs dans l'ensemble très bien reconnu qu'il s'agissait de Paris grâce à l'identification du fleuve qui traversait la ville, la Seine ayant été étudiée préalablement en Géographie. L'intérêt suscité par les élèves s'est révélé par une question récurrente : « C'était comme ça Paris avant ? »

La proximité n'est pas uniquement d'ordre spatial. Elle peut être également d'ordre social, culturel ou bien encore intellectuel. La plupart des élèves de la classe suivent des cours de catéchisme et sont donc familiarisés avec l'univers qui entoure la pratique religieuse. Mais peu ont les outils nécessaires pour comprendre que la pratique d'une religion est distincte de la

religion elle-même. C'est pourquoi j'ai choisi de travailler avec les élèves sur la notion que le message du Christ est un message d'amour et de fraternité qui se répand dans une société antique fondée sur l'esclavage. Le christianisme proclame l'égalité de tous les hommes et de toutes les femmes. Nous sommes donc partis d'un véritable événement historique à savoir l'assassinat du préfet Pedanius Secundus en 61 de notre ère par un de ses esclaves. La loi romaine prévoyait alors de condamner à mort tous les esclaves qui avaient habité sous le même toit, ce qui a provoqué de grandes discussions au Sénat ainsi que parmi les citoyens romains émus par le sort des esclaves innocents. En s'appuyant sur des documents distribués en amont, une première moitié de la classe devait défendre le point de vue du Sénat, à savoir la mise à mort des esclaves, tandis que l'autre moitié devait défendre la libération de ces esclaves par la dénonciation même de l'esclavagisme. L'idée était de faire saisir aux élèves que la civilisation romaine, présentée pourtant comme une grande civilisation, reposait sur un principe inégalitaire en autorisant l'esclavagisme. Mais il s'agissait également de montrer comment la religion chrétienne, en véhiculant que tous les hommes et les femmes sont égaux, pouvait se montrer subversive au sein d'une société qui reconnaissait la légitimité de l'esclavagisme. Il convenait d'amener les élèves à comprendre les raisons pour lesquelles les Romains vont persécuter les Chrétiens alors que jusqu'à présent nous avons vu que la société romaine intégrait aisément les dieux des peuples qu'ils soumettaient, comme cela avait été le cas pour le peuple gaulois. Il est bien évident que si la classe avait été tout autre, constituée d'élèves qui ignorent le catéchisme, l'axe aurait été différent. L'insistance aurait été mise davantage sur la question esclavagiste que sur le christianisme sans pour autant déconsidérer ce dernier. Le plus difficile est donc d'anticiper les représentations des élèves et de choisir une problématique qui s'appuiera sur ces mêmes représentations.

Placer les élèves en situation de recherche

Placer les élèves et leur représentation au centre de la problématique n'est pas encore assez suffisant pour les intéresser et leur transmettre le sens de l'Histoire, encore faut-il les placer en activité. Il faut donc créer une situation qui va soulever un problème à l'élève qui ne pourra pas s'appuyer sur ses préjugés ou son expérience. Il n'est bien entendu pas question pour autant de mettre les élèves en situation d'échec, dans l'impossibilité de s'engager dans le processus de construction du sens. C'est pourquoi j'ai fait le choix de favoriser le travail en groupe dans la plupart des séances d'Histoire. Les élèves partagent ainsi leurs difficultés. Ils travaillent ensemble, argumentent, associent leurs questions à celles de leurs camarades pour trouver les moyens de répondre aux problèmes, voire de dépasser leurs représentations. C'est

ainsi que s'est déroulée la première séance concernant le Néolithique. L'objectif de la séance consistait à mettre en lumière le fait que le Néolithique était l'expression de la fin d'un monde, le Paléolithique figurant le début d'un autre monde. En d'autres termes, il s'agissait de faire saisir aux élèves que le passage du Paléolithique au Néolithique peut être considéré comme une révolution. Le terme de révolution étant plus généralement associé pour les élèves à un phénomène brutal, s'exerçant dans une certaine violence. L'objectif était de faire comprendre aux élèves que l'essence même de la révolution réside plus dans la transformation qu'elle opère que dans la manière dont elle s'opère. Preuve en est, la révolution néolithique n'a conduit à aucune violence et s'est même réalisée sur une échelle de temps relativement longue. La séance a donc consisté à placer les élèves, dans un premier temps, en groupe de spécialités. A l'aide de documents composés d'un texte, de photos de vestiges, et de questions auxquelles il fallait répondre, chaque groupe a travaillé sur un domaine particulier du mode de vie du Néolithique tels que l'artisanat, l'habitat, la chasse etc. Ensuite, des groupes ont été constitués au sein desquels chaque élève devait travailler sur une spécialité différente. Les élèves étaient chargés d'établir un tableau comparatif entre le mode de vie au Paléolithique qui avait été vu précédemment et celui du Néolithique et ils devaient ensuite énoncer les remarques que nous pouvions tirer d'un tel tableau. Ce qui permettait de mettre alors l'accent sur la notion de rupture, de transformation. J'ai donc pris soin d'éviter au maximum, sans pour autant totalement l'exclure de mon enseignement, le principe d'un cours magistral transmis par l'enseignant que les élèves réceptionnent dans une attitude passive.

Si le travail en groupe est un bon moyen pour mettre en mouvement la pensée des élèves, il en est un autre tout aussi efficace, c'est celui du jeu de rôle. Il n'est pas question de rejouer l'Histoire car comme nous l'avons dit précédemment, cela est impossible. Il s'agit de permettre plutôt une lecture active des documents en amenant les élèves à formuler de nouvelles hypothèses ou bien encore à s'approprier les questions soulevées par ces documents. Le jeu de rôle permet également de confronter une représentation du passé avec celle du présent. Il y a effectivement fort à parier que les élèves qui « joueront » une situation le feront en s'appuyant sur leur propre catégorie de pensée et non sur les catégories de telle ou telle époque. Et c'est bien dans cette confrontation que peut-être produit le sens de l'Histoire. Lors de la séance concernant l'assassinat du préfet Pedanius Secundus, une partie des élèves devait adopter la position des sénateurs qui consistait à demander la mise à mort de tous les esclaves, tandis que l'autre partie devait, elle, défendre la position véhiculée par le Christianisme. Il s'est avéré qu'il était très difficile pour des élèves d'aujourd'hui de défendre une position qui conduisait à accepter l'idée de l'esclavage. C'est bien dans cette opposition entre la conception

présente de la condamnation de l'esclavage et la conception romaine que les élèves pouvaient au mieux saisir la tension qu'il pouvait y avoir entre les Chrétiens qui revendiquaient l'égalité pour tous les hommes et l'empire romain pour qui l'esclavagisme faisait partie intégrante de la société.

Une autre possibilité pour mettre les élèves en activité de recherche consiste à travailler sur la question du point de vue. Cela permet de faire saisir aux élèves que l'Histoire n'est pas uniquement construite par les acteurs qui la vivent mais également par ceux qui en sont témoins. La problématique repose donc sur la prudence avec laquelle peut être considéré le discours des témoins, qui par définition est extérieur à ce qui se réalise ou à ce qui est. Toutefois, il est important de faire prendre conscience aux élèves que la prudence est autant nécessaire dans l'étude du discours des acteurs ou des témoins. Chacun étant animé par une volonté qui n'est pas forcément le reflet d'une réalité objective. La prudence doit être redoublée avec ceux qui n'en ont été que les témoins. C'est le travail qui a été réalisé avec les élèves lors de la séance introductive sur les Gaulois. Car l'une des représentations proposées qu'il était possible de considérer comme erronée provenait pourtant d'un historien contemporain de cette époque. Toutefois, ce dernier, n'étant pas lui-même Gaulois, ne percevait cette civilisation que par comparaison avec la sienne qu'il considérait comme plus évoluée. Il s'agit donc tout comme le cas du jeu de rôle de faire en sorte que les élèves réalisent un déplacement cognitif afin de s'immerger, de s'intéresser à l'Histoire et de ne pas considérer les événements du passé d'après le voile de leur propre subjectivité, de leur propre a priori.

Si transmettre le sens de l'Histoire consiste dans un premier temps à intéresser les élèves, cela n'est possible que si nous cherchons à prendre appui sur les représentations mentales et sociales des élèves. Toutefois, si cela est effectivement un bon début, ce n'est pas pour autant suffisant. Encore faut-il mettre en activité les élèves, mettre en mouvement leurs pensées. Pour reprendre l'image qu'emploie Platon dans « l'Apologie de Socrate », l'enseignant doit être le taon qui pique, qui stimule la pensée des élèves afin de la maintenir en éveil et pour qu'ils construisent eux-mêmes ce sens de l'Histoire.

Conclusion

La question de la transmission du sens de l'Histoire ne peut être détachée de celle de la chronologie. L'Histoire ne peut être appréhendée sans au préalable conduire les élèves à structurer le temps. Toutefois, la chronologie ne peut se réduire à l'idée d'une simple série de repères que les élèves devraient savoir situer sur une échelle de temps. Le fait ne peut être une finalité en soi, il ne peut être détaché du contexte au sein duquel il s'inscrit. C'est pour cela que la saisie du sens ne peut débuter qu'avec la saisie de l'événement comme rupture.

L'idée de la rupture doit donc se refléter dans les séances proposées aux élèves. Une rupture s'inscrit dans un mouvement qui marque un saut qualitatif entre un avant et un après. Ce mouvement peut être instruit dès le titre de la séance proposée aux élèves, non sous une forme affirmative, mais sous la forme d'une question. Chercher à répondre à la question vaut donc être placé dans une attitude active. Puisque la finalité ne sera pas tant la réponse elle-même que le processus de pensée nécessaire à la recherche de la réponse. La transmission du sens de l'Histoire suppose donc que les élèves construisent eux-mêmes ce sens.

Toutefois, cette idée semble moins difficile à mettre en place si ce sens part de l'élève lui-même, car comment les élèves pourraient-ils s'approprier un sens qui leur serait inculqué de manière extérieure ? Cela impliquerait de retomber dans le travers d'une réception passive de l'élève. Le point de départ sera donc les représentations des élèves. Des représentations qu'il s'agira de mettre en quelque sorte à mal en révélant, par exemple, leurs dimensions réductrices ou simplistes.

La question n'est pas tant de savoir comment transmettre le sens de l'Histoire, mais plutôt de donner les moyens aux élèves de construire ce sens. Cela nécessite donc de limiter au maximum un enseignement de l'Histoire réalisé sur le modèle du cours magistral car cela favorise la passivité intellectuelle des élèves qui vont alors considérer que ce qu'enseigne le maître est une vérité inconditionnelle. La transmission de l'Histoire n'est possible que si les élèves, tout comme l'historien, appréhende l'Histoire comme une construction intellectuelle du passé.

Bibliographie

- DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire à l'école*, Hachette Education, Paris, 2006.
- DALONGEVILLE Alain, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Hachette Education, Paris, 2000.
- DURPAIRE François, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle « Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois »*, Hachette Education, Paris, 2002.
- FALAIZE Benoit, *Enseigner l'histoire à l'école*, Edition Retz, Paris, 2015.
- FALAIZE Benoit, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2016.
- LE PELLEC Jacqueline et MARCOS-ALVAREZ Violette, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Hachette Education, Paris, 1991.