



HAL
open science

De l'utilité des dates : du repère temporel empreint de représentations, à l'objet de distinction entre mythe et histoire

Julien Deraedt

► To cite this version:

Julien Deraedt. De l'utilité des dates : du repère temporel empreint de représentations, à l'objet de distinction entre mythe et histoire. Education. 2022. dumas-04128165

HAL Id: dumas-04128165

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04128165>

Submitted on 14 Jun 2023

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention second degré

Année universitaire 2021-2022

BCC C

Mémoire

SEMESTRE 4

SESSION 1

Nom : DERAEDT

Prénom : Julien

Prénom et Nom du directeur de mémoire : Stéphane LEMBRÉ

Thématique :

De l'utilité des dates :

**Du repère temporel empreint de représentations, à l'objet de distinction entre
mythe et Histoire.**

Sommaire

Remerciements.....	4
<i>Propos introductifs</i>	5
<i>Hypothèses de départ :.....</i>	7
I) La date, une histoire du temps et le temps de l'histoire.....	10
1) Le temps en histoire	10
a. L'histoire du temps ; conceptions, origines et outils.....	10
b. La périodisation canonique : un consensus au pieds d'argile.....	12
2) La date comme repère temporel	14
a. Tableau d'étude de la conception temporelle chez l'enfant	14
b. Synthèse des travaux et notions sur les indicateurs temporels	18
3) Temps historique et temps mythique : la date comme séparateur ?	20
a. Mythes et histoire : une définition par le temps ?.....	20
4) La date et l'enseignement : tout un programme !	23
a. Aborder et transmettre les repères temporels en classes	24
b. L'Histoire et son mythe, les dates et le politique :	26
Conclusions préliminaires et transition :	28
II) Mise en situation pédagogique : la date au centre d'une séquence d'histoire	30
1) Le temps de la réflexion : étude des programmes et profils	30
a. Analyse des programmes et de la fiche Eduscol	30
b. Présentation et description des échantillons utilisés.....	35
2) Le temps de l'anticipation : approche du mythe et de l'histoire en classe ; finalités et conditions	37
a. Diverses aspirations de la séquence : objectifs, notions, compétences	37
b. Prérequis : état des lieux des connaissances et compétences abordées	39
3) Le temps de l'action : concrétisation des réflexions par le terrain	41
a. Conception des questionnaires d'enquête.....	41
b. Conception de la séquence d'apprentissage	43
4) Le temps des analyses : recueil des données de terrain obtenues.....	47
a. Relevé des résultats des questionnaires	47
a. Observations lors de la concrétisation de la séquence	61

III) Dates et classes : un repère peu populaire, mais bel et bien vu comme nécessaire.....	62
1) Le temps des histoires ; un intérêt démontré, mais à l'apprentissage limité.	62
2) « Laissons du temps au temps » : les dates, un nouvel enjeu pédagogique de la discipline historique ?.....	68
3) Horizons possibles de cette recherche.....	73
CONCLUSION GÉNÉRALE :	75
Bibliographie sélective :	77
Ressources pour la partie scientifiques :	77
Ressources pour les parties pédagogique et didactique :.....	80
Articles de Presse :	80
Utilisation de banques de données universitaires :.....	80
Dictionnaires et définitions :	80
Ressources professionnelles :	80
Ressources scientifiques pour la composition de la séquence :.....	81
Manuels scolaires convoqués :	81
ANNEXES.....	82
ANNEXE 1 : Tableaux montrant le développement de la représentation du temps chez l'enfant...	82
ANNEXE 2 : Extrait de la conception du mythe selon Paul Ricoeur, dans la Philosophie de la Vérité - Tome	84
ANNEXE 3 : Extraits du programme d'histoire-géographie sur le thème travaillé dans la séquence pédagogique (Thème 2) selon le BO spécial du 26 novembre 2015	84
ANNEXE 4 : Extraits de la fiche Eduscol sur le Thème 2 de sixième, « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté ».....	85
ANNEXE 5 : Fiche de préparation de la séquence sur le chapitre « Rome du mythe à l'Histoire » qui a servi de terrain d'expérimentation sur les hypothèses de départ.	85
ANNEXE 6 : Premier questionnaire d'enquête, dit de positionnement ; quelques extraits de quelques questionnaires rendus par les élèves en classe.	94
ANNEXE 7 : Extraits de certaines tâches finales (lapbook) rendus par les élèves : on peut y voir pour certains une vraie appropriation de la frise, des dates, et des enjeux de la séquence. On constate aussi à quel point le mythe y revient souvent, en tout cas de manière plus illustré ; et cela démontre à quel point il a davantage marqué les élèves que l'étude des vestiges archéologiques. La frise ou les dates apparaissent en guise d'indicateurs ; preuve que leur utilité a été prise en compte.	102
ANNEXE 8 : Documents utilisés durant la séquence pédagogique :.....	109
ANNEXE 9 : l'organisation temporelle de la séquence selon Philippe Meirieu :.....	115
ANNEXE 10 : Tableau de la structuration de la pensée historique, selon Roger Martineau.	116

Remerciements

Je tiens d'ores et déjà à remercier Mr Stéphane Lembré, professeur à l'université d'Artois en Histoire contemporaine. Directeur de mon mémoire, il a été un véritable guide dans mes recherches, aidant à recentrer ma vision et ainsi ne pas trop m'éloigner des objectifs premiers de ce travail. Il a également contribué à ce que je reste mobilisé dans cette tâche, ce qui fut parfois complexe.

Je remercie également ma tutrice de terrain, Mme Corentine Théry, professeure d'Histoire Géographie au collège de Bapaume où j'ai effectué mon alternance, pour ses conseils avisés dans ma conception de séquences durant l'année, ainsi que pour son attention particulière à mes travaux.

Je remercie mes collègues de Bapaume, qu'ils enseignent l'Histoire-Géographie, les Lettres, l'Anglais, les Mathématiques ; ils m'ont tous aidé d'une manière ou d'une autre à finir ce travail de recherche, que ce soit par leur participation, leurs conseils ou leur soutien.

Je remercie aussi ma conjointe, Lucie Andrzejewski, pour sa relecture attentive, ses observations personnelles quant aux résultats obtenus, son aide dans la conception de la séquence et son soutien moral indéfectible, et cela malgré les épreuves que j'ai pu traverser durant la rédaction de ce mémoire.

Je remercie mon camarade de classe Grégoire Volferre, également partenaire de préparation au Capes, et pour sa relecture, sa vision des choses et ses recommandations quant à l'organisation et la syntaxe de ce mémoire.

Je remercie spécialement mes parents, nous qui nous soutenons toujours malgré les difficultés et les aléas. Ces études, je les ai débutées, je les ai menées pour moi ; mais aujourd'hui, je les termine pour eux.

De l'utilité des dates : du repère temporel empreint de représentations, à l'objet de distinction entre mythe et Histoire.

Propos introductifs

Le calendrier est rythmé ponctuellement par des commémorations, des célébrations, à l'instar du 14 juillet par exemple pour ne citer qu'elle. En effet, les dates historiques sont au cœur de notre quotidien ; et pourtant ces dates, provenant du passé, n'ont pour la plupart pas été vécues par nos générations. Elles cristallisent des représentations, et des visions de l'Histoire à travers l'évènement. Pour autant, ces dates fondatrices d'une histoire – nationale ou globale – sont remises en cause dans leur approche, par les générations d'élèves à venir, pour qui le temps historique paraît plus abstrait, presque « préhistorique », et cela malgré des dates parfois très récentes comme le 11 septembre 2001.¹ Or, un autre pan de la discipline, les mythes, s'ils sont objets de véritables images collectives dans la société, riches de symboles, et appris via la discipline historique, ne sont pas construits chronologiquement de la même manière. Mieux, la date, qui jalonne et organise l'Histoire, est au contraire floue et presque fragilisante pour le mythe. Ce type de fonctionnement, a-référentiel, qui se retrouve dans les mythes, est aussi présent dans d'autres disciplines ; le français n'enseigne-t-il pas des contes, fonctionnant de manière intemporelle, comme le rappelle la formule « Il était une fois » ? La différence est que le français ne prétend pas donner des savoirs fondés sur la preuve et le factuel, mais bien des interprétations.

Avec la place importante donnée à l'école, diverses représentations se développent au gré des générations, notamment vis-à-vis des disciplines. Les ressentis divers des élèves comme des adultes convergent parfois vers de mêmes stéréotypes ou conclusions. Ainsi, on résume souvent la discipline historique et son enseignement à cette équation : *Histoire = Dates. Association de dates = conception de l'Histoire*. Or, et bien que les dates fonctionnent tel l'algèbre - tantôt positives tantôt négatives, pas besoin d'être grand mathématicien pour voir qu'il manque

¹ Voir le témoignage d'une enseignante d'Histoire Géographie, Amélie Hart, relayé par BFM.tv, qui relate des réactions de plus en plus froides, vagues relatives à l'évènement du 11 septembre ; date qui leur paraît parfois « aussi lointain que la Seconde Guerre mondiale ou la Guerre froide »
https://www.bfmtv.com/societe/education/vingt-ans-apres-comment-est-enseigne-le-11-septembre-a-l-ecole_AN-202109100005.html

plusieurs inconnues et que l'Histoire ainsi que son rapport au temps est plus de l'ordre de Pi et de sa complexité. Alors, apprendre l'Histoire, est-ce apprendre des dates ?

On différencie ainsi souvent la discipline de l'Histoire face au mythe ; les deux se verront, au sein de notre étude, opposés, et cela notamment de part le traitement chronologique et les outils qui sont utilisés dans les deux, la date étant au centre de notre réflexion. En effet, si l'histoire actuelle est notamment appréhendée par l'évènement, et donc par la date comme point de repère ; le temps mythique est lui souvent défini et représenté comme imprécis chronologiquement, réparti sur un temps long et ancestral, aux repères plus imprécis, aux acteurs plus variés et symboliques. Quel est donc le rôle de la date, lorsque l'on cherche à interroger la relation entre histoire et fiction ?

Ainsi, pour résumer succinctement, ce travail de recherche porte sur les enjeux des dates dans l'enseignement de l'histoire, et plus spécifiquement sur leur rôle et leur fonction, à la fois en tant que marqueur temporel et aussi en tant que marqueur de distinction, entre le mythe et l'Histoire ; un point de convergence et de rupture entre faits historiques et récits mythiques. En soi, notre recherche se penche sur le double paradoxe posé entre à la fois la nécessité de l'apprentissage et l'imprégnation des repères temporels et historiques, sous la forme de dates ou non ; et la complexité qui y est liée, autant pédagogique (les transmettre) et scientifique (les concevoir).

Cette thématique m'a été inspirée par différentes raisons. Par curiosité, déjà ; preuve est faite que lorsque l'on pense à l'histoire, on pense d'abord au concept du passé ; puis aux dates, la chose souvent perçue comme récalcitrante et ennuyante de la discipline. Or, les questions de la nécessité de l'apprentissage de ces dates ont traversé l'ensemble de ma scolarité, couplé à d'autres questionnements « pourquoi celles-ci et pas d'autres ? » « Comment ont-elles été choisies ? » « Sont-elles réellement essentielles pour la compréhension de l'histoire ? » « Sont-elles le reflet d'une pensée particulière, la sélection de ces dates est-elle politique, idéologique ? » « A-t-on les mêmes dates-clés partout ? ». Par mon expérience personnelle, ensuite. En effet, beaucoup de proches autour de moi n'appréciaient pas cette discipline, en pointant justement du doigt dans la plupart des cas ces fameuses dates comme coupables de leur désaffection... Et tantôt je les rejoignais, ayant moi-même toujours dû faire face à une mémoire quelque peu « sélective » qui ne voulait retenir les dates qu'en les associant à des codes musicaux ; tantôt je tentais de démontrer en quoi ces dates sont, fondamentalement, utiles à une

construction de repères vitale. Par nécessité de recherche, enfin. Ayant fait de nombreuses recherches au préalable, parmi des références historiographiques ou épistémologiques, sur diverses plateformes ou banque de données scientifiques et universitaires, le fait est que la périodisation a très souvent été en proie à débats et réflexions... Mais, en revanche, les dates ne semblent être questionnées ou remises en causes que sporadiquement et très rarement. De même, la fonction de la date et sa relation entre l'Histoire et le mythe sont peu abordés ; ces deux temps sont souvent opposés, mais pas forcément par le biais de leurs repères temporels ou de leurs rapports au temps. Ils sont souvent mêlés, assimilés, et il apparaît ici intéressant de permettre une véritable différenciation et comparaison.

Hypothèses de départ :

Quelle est, au fond, l'utilité réelle des dates ? Ou, au moins, en ont-elles véritablement une ? A priori, elles permettent l'établissement d'un repère temporel sur une échelle définie, espaçant plus ou moins le rapport entre le présent et le passé, et induisant un véritable écosystème autour de cette date historique : la période, le peuple, le régime politique, l'avancée technologique. Une date appelle ainsi tout de suite une image ou, au contraire, rend parfois le fait historique plus obscur qu'un nom. Là est toute l'ambiguïté : la date a-t-elle seulement un intérêt pédagogique et didactique certain, ou devient-elle plutôt un outil de tri et de focalisation, une arme idéologique sur la fabrique d'une Histoire aseptisée et modelée ? En soi, la date en elle-même peut ne rien vouloir dire. Si elle n'est accompagnée d'une explication, d'une explicitation ou d'une contextualisation, une date peut paraître aussi banale qu'inutile. Un jour est un jour, et c'est, à travers ce travail, une véritable remise en cause de la place de l'évènement et de sa délimitation dans la conception historique. Certaines, pourtant, trouvent grâce aux yeux de divers acteurs. Pour les historiens, de prime abord, certaines dates apparaissent comme fondamentales, elles peuvent expliquer un évènement ou elles le constituent, elles l'illustrent à l'image du 11 septembre 2001, dont la seule mention de la date suffit à évoquer un flot d'images et des conséquences historiques qui en ont découlé. Pour les concepteurs des programmes scolaires, selon leurs représentations de l'Histoire telle qu'elle doit être connue ou appréhendée par les élèves, - et après leur sélection, leurs concertations, en fonction de certaines directives et opinions, certaines dates apparaissent fondatrices. Cela entraîne alors une certaine vision de l'histoire de France ou de l'Histoire en général, (bien que les propositions d'histoire globales se développent davantage au fil du temps) qui se retrouve ainsi jalonnée d'étapes ; entre

périodes historiques, gouvernements, règnes et points de ruptures. Enfin, les dates peuvent acquérir une signification plus personnelle chez tout-un-chacun, une signification que lui seul peut ressentir ; à travers le destin d'un proche, le récit d'un membre de la famille, ou un évènement auquel il a participé ou tout du moins assisté. Ainsi, un certain pont entre psychologie, sociologie et histoire semble se faire, à travers la sensibilité que l'on attribue à certaines dates ou indicateurs temporels. En soi, la date est donc toute aussi importante que ce qu'on lui attribue ; l'usage ou la vision qu'on a d'une date historique influe sur la manière dont on percevra cet évènement historique. En effet, la date comme marqueur temporel est à la fois l'outil, le point de rupture, de délimitation, le symbole, la représentation et la limite de l'évènement historique et de sa conceptualisation. Du point de vue de notre sujet, elle est à la fois ce qui distingue l'Histoire du mythe, mais elle est aussi ce qui les relie : les dates parfois énoncées dans les mythes renvoient elles aussi à des images collectives, des représentations, et deviennent un outil de conceptualisation. Ce rôle de passerelle et de différenciation dans la conception temporelle historique sera au cœur de notre étude.

Ainsi, plusieurs pans de réflexion, idées majeures et axes de travail se sont ajoutés au fil du temps à ce questionnement sur les dates. Il est d'abord important d'inclure une certaine partie de ce mémoire sur la conception du temps en histoire, notamment sur le découpage autour des périodisations, qui apparaît être un point de départ central, étant donné sa remise en question croissante, sa richesse d'illustration pour notre sujet. En effet, traiter des grandes périodes historiques déterminées, c'est traiter de leurs dates choisies comme ruptures ; traiter des noms qui les caractérisent (les chrononymes, que nous développeront plus tard) ; traiter des grands évènements qui les constituent et qui sont censés former un tout homogène, et donc une sélection certaine des dates à retenir ou non. De nombreux apports historiographiques et épistémologiques sont d'ailleurs disponibles à ce sujet, ce qui permet à la réflexion de s'établir sur des bases solides, étant donné le peu de travaux universitaires consacrés à la datation précise. Il paraît important d'évoquer les différentes défaillances des grandes périodisations actuelles mises en lumière par l'épistémologie récente, par exemple leur conception franco-française, ou européenocentrée. Ainsi, nous aborderons le fait que l'enseignement de ces périodes n'est pas véritablement discuté en classe, ou même rarement précisé par les professeurs que les périodes soient différenciées dans les pays voisins ; cela donne une fausse image des bornages historiques et par extension des dates, que les élèves prennent pour universelles et inamovibles. Par ailleurs, depuis les programmes de 2016, les programmes du cycle 3 ne renvoient d'ailleurs plus aux grandes périodes canoniques, preuve qu'il y a un recul adopté sur leur intangibilité ou

leur pertinence pédagogique. Tout cela nous amènera bien entendu à parler des conceptions historiographiques, épistémologiques, scientifiques des dates en Histoire ; que ce soit la méthode, les discussions, les débats différents. Par exemple, la date de la Prise de la Bastille ne signifie pas grand-chose en soi, et pourtant elle est considérée et enseignée comme fondamentale dans l'éducation actuelle. De même, la date de commencement de notre ère, la naissance de Jésus Christ, étant elle-même erronée, nous sommes en droit de remettre en cause toute la datation historique actuelle.

Partant de là, il serait intéressant de parler des représentations sociales de ces dates : parmi les élèves, les premiers concernés ; au sein du corps enseignant, comment les perçoivent-ils ou alors font-ils en sorte de les transmettre au mieux ; parmi les parents d'élèves ou adultes hors monde scolaire, qui parlent donc avec leur expérience ancienne de la scolarité et leur utilisation au quotidien de ces repères chronologiques. Sont-elles considérées comme utiles ? Par qui, précisément ? On pourra également s'interroger sur le cheminement d'une date jusqu'à son inscription dans l'imaginaire collectif et sa sensible modification, notamment pour des événements en particulier comme la Révolution française, le 11 septembre 2001 ; des dates qui marquent ou que l'institution a souhaité marquer dans les esprits ; des dates qui, bien qu'elles soient passées, vivent encore au travers des mémoires. Nous utiliserons, en guise d'objets de réflexion, plusieurs méthodes de collecte de données pour étayer ce mémoire et l'ancrer dans le concret. Une enquête est prévue, notamment, pour recueillir les représentations et les difficultés qui sont liées aux dates, chez les élèves et chez leurs parents ; permettant ainsi de déterminer l'influence qu'une génération peut avoir sur l'apprentissage, mais aussi d'amasser certaines données pouvant expliquer une différence ou une faiblesse dans l'acquisition de certaines connaissances historiques.

Pour la seconde partie, j'ai pour principal objectif d'expérimentation professionnelle la conception d'une séquence pédagogique en sixième, autour de la date comme facteur de différenciation entre mythe et histoire. En amont, la composition et l'analyse de deux questionnaires sur les représentations autour des dates en histoire, donnés aux élèves et à leurs parents, pour déterminer l'influence de ces derniers sur le rapport entre les élèves, la discipline historique et l'apprentissage des repères temporels que peuvent avoir les parents. Ces études seront suivies d'activités en classe, notamment une autour de la distinction entre fait et croyance ; entre mythe et histoire. Puis, en guise de tâche finale, j'ai la volonté de faire construire une frise chronologique par élève, qui distinguerait les temps mythiques et historiques, et permettrait donc une trace de l'expérimentation, et une concrétisation de notre

argumentation. Cela permettra aussi de montrer en quoi l'apprentissage de ces dates constitue, malgré leur remise en cause, un repère unifiant la société autour d'une culture commune, qui devient un enjeu civique de plus en plus fort à l'heure des dissensions internes.

Dans quelle mesure les dates sont-elles à la fois nécessaires et nécessairement discutables, à la fois marqueur de séparation entre le temps du mythe et celui de l'Histoire, mais aussi fondatrices de lien et de repères essentiels à la discipline et à sa perception, autant dans l'enseignement historique que dans la conception épistémologique ; dates à la fois ancrées mais aussi contestées, par l'évolution scientifique, les techniques d'enseignement et par les représentations de notre société actuelle reflétée par les élèves ?

I) La date, une histoire du temps et le temps de l'histoire.

Cette première partie a avant tout pour but d'établir un état des lieux de la recherche et des études qui ont été menées, autour du temps historique, de sa conception, sa conceptualisation autour de repères ; autour de l'utilisation de la date au sein de la discipline historique comme au sein de la didactique de l'enseignement et de ses représentations sociales ; autour, enfin, de la distinction entre temps mythique, temps historique, et la date comme point de rupture ou de lien entre ces temps.

1) Le temps en histoire

a. L'histoire du temps ; conceptions, origines et outils.

« Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ; mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne sais plus ». Cette citation de Saint Augustin met ainsi en avant la difficulté de définir, de poser la notion de temps. Le temps est fugace, abstrait, relatif ; il en va de même pour l'histoire, qui peine à établir une définition ou un rapport fixe avec le temps.

On pourra faire remarquer, de prime abord, l'absence d'entrée « date » dans le Dictionnaire de l'historien de Jean-François Sirinelli et Claude Gauvard, qui est pourtant une institution et une référence du point de vue du métier et de la recherche historique. Comme si la date, ses causes,

effets, sa nature était limpide et logique pour tout historien ; comme s'il n'était pas utile de la définir ou de l'interroger pour quoi que ce soit. Une date est une date, et apparaît donc comme une « base » en histoire que l'on ne peut ignorer ou négliger, ou ici remettre en cause. Or, cette omission est bien la preuve qu'il faut creuser. Selon l'adage, « le diable se cache dans les détails » ; dans l'inconnu aussi. En revanche, dans l'ouvrage de Nicolas Offenstadt, Les mots de l'historien, on peut trouver quelques articles en rapport avec notre sujet. Très peu, et surtout très courts en comparaison aux autres entrées : l'article « datation » ne dépasse ainsi pas un paragraphe. Quatre autres mots traités pourraient se rapprocher de notre sujet : évènement, périodisation, diachronie et chronologie. L'article « datation » renvoie aux enjeux de conceptions des dates, à la fois d'un point de vue technique mais aussi sur la question de l'interprétation, tout en mettant en relation la périodisation ; le tout en insistant sur un « débat persistant » au sujet de certaines dates. L'évènement, dans son entrée éponyme, est défini ici temporellement, par « un début et une borne terminale », et la périodisation renvoie elle aussi à des débats autour des moments de rupture. Toutes ces entrées associent donc l'importance de la date historique dans l'approche avec le temps et l'Histoire elle-même. Il apparaît ici qu'Offenstadt nous donne un bon point de départ dans la réflexion épistémologique.

L'article très étoffé et utile d'Étienne Anheim, intitulé « découper le temps », au sein de la revue Initiation aux études historiques, est très utile pour notre sujet. Il sert de base historiographique et épistémologique à toute notre réflexion sur la temporalité. En effet, il permet de faire un point à la fois sur les délimitations d'ordre philosophiques, techniques, historiques entre les conceptions de passé et futur ; sur les enjeux du découpage du temps ; sur le rapport unique et éminemment important entre Histoire et Temps ; sur les tensions liées à l'anachronisme. Il traite aussi des différents outils du temps historique, à savoir les périodisations, leurs créations et évolutions et débat, en produisant une « histoire des périodisations » et faisant un début de comparaison avec d'autres pays sur quelques divisions ou évènements, comme l'héméronyme « Ancien Régime », et en vient à poser la question d'évènements dits « mondiaux », et leur portée universelle – ou non. Il met en lumière la déconnexion des périodisations de l'histoire des femmes. On évoquera là Maurice Halbwachs, sociologue développant la notion de « temps social ». Il aborde aussi les enjeux actuels du découpage calendaire et les conventions culturelles ; les réflexions et apports sur les découpages en siècles ou par générations, ères, âges ; les débats et propositions sur une nouvelle approche des temporalités, fondées trop sur l'évènement (soit une datation précise, selon la définition sus-mentionnée d'Offenstadt), que l'auteur critique car l'histoire est alors réduite à une accumulation de connaissances

anecdotiques, par ailleurs l'évènement est dépendant du point de vue des acteurs ; enfin, le rapport à l'enseignement de l'utilisation temporelle historique. L'auteur regrette d'ailleurs le peu de temps scolaire accordé à l'étude des périodes et leur caractère relatif, que nous avons évoqué plus haut ; il avance que cela est dû aux habitudes (cursus, programmes, manuels...), à la simplicité pédagogique et au rôle de l'enseignement supérieur organisé lui-même sur ce découpage, au niveau des programmes de concours et postes universitaires. Ainsi, le divorce entre la recherche sur la perception du temps dans les sciences sociales s'approfondit et les institutions scolaires et universitaires renforcent mécaniquement la périodisation pourtant démontrée comme limitée.

Dans son chapitre « Les temps de l'histoire », Antoine Prost reprend l'anthropologue Claude Lévi-Strauss, pour qui « il n'y a pas d'histoire sans date ». Ainsi, la représentation du texte historique et cela même auprès du « profane » est celle qui contient des dates. Les dates forment ainsi « le squelette », le temps est « la substance » même de l'histoire. L'histoire, c'est « un travail sur le temps », de manière construite. Temps « social » aux repères communs des membres d'une même société. Les réflexions de Prost sont là aussi très utiles, notamment en ce qui concerne la conception des dates (il évoque le fonctionnement algébrique du temps, avec des dates « négatives et positives »), les éventuels paradoxes de ce rapport au temps avec notamment la laïcisation des formules (« avant notre ère ») et pourtant déterminées par la naissance du Christ. Il évoque également les conceptions du temps symboliques, comme le temps dit « chrétien » ou le temps « moderne », ou encore les représentations des élèves avec l'idée d'un « temps du progrès », parlant d'un passé historique de manière négative (« régression ») et montrant une culture imprégnée d'un jugement temporel. On peut ainsi en déduire que le rapport au temps est lui-même corrélé à toute une représentation générationnelle, qui peut déterminer les valeurs et l'apprentissage de l'Histoire ; représentation que nous aurons à étudier au cours de notre proposition pédagogique.

b. La périodisation canonique : un consensus au pieds d'argile

Le temps en Histoire est, en effet, un découpage consensuel et canonique, centré autour de grandes périodes. Un article de Sylvain Négrier et Éric Fardel portant sur l'interrogation des temps de l'Histoire, sa périodisation, outils et formation est particulièrement synthétique et utile pour notre réflexion. Ils soulignent l'intérêt de la recherche croissant autour de la

périodisation² ; mais non la date en soi, ce qui prouve un sujet encore une fois délaissé (on pourra se poser la question du pourquoi : par la largeur infinie du sujet ? Par l'absence d'études spécifiques ? Par un consensus encore trop admis ?). Ainsi, ils définissent la périodisation à la manière d'Offenstadt, en y ajoutant le fait qu'elle permet de justifier la fourchette chronologique étudiée et de donner un sens à la sélection temporelle. Besoin de bornes, certes, mais aussi d'une homogénéité tangible de la période ou tout au moins en donner l'illusion. Ils évoquent la possibilité de spécialiser, voire la « nécessité » de centrer la périodisation sur un même thème ou domaine ; on peut notamment évoquer la politique, la société, l'économie, mais on pourrait aussi citer la musique (composée de mouvements, d'invention d'instruments, grands musiciens) ou l'histoire des arts (là aussi de mouvements, d'artistes, œuvres marquantes...), tout cela pouvant être daté. Ces frises chronologiques étant souvent utilisées dans le cadre de cours en cycle 3, afin de montrer une progression chronologique et toujours permettre une certaine classification lors de l'étude ; entraînant une caractérisation certes, mais aussi un cloisonnement que nous pourrions critiquer. En parlant de la canonisation des périodes, ils soulignent par ailleurs l'importance donnée aux événements politiques comme base et justification de celles-ci, cela ayant notamment été causé par l'impact très important d'une conception du temps historique très politiquement imprégnée, qui s'est produite au XIX^{ème} siècle.

Ils font également état d'une liste de défauts des périodisations actuelles, comme le formatage des esprits, le danger de pétrification, la difficulté pour l'analyse d'enchaînement ; tous ces défauts sont aussi applicables à l'apprentissage des dates en Histoire, et nous permettent d'étendre leur raisonnement à notre sujet. Ils abordent le fait que de plus en plus de travaux reviennent et remettent en cause la périodisation dite « canonique », admise par consensus, et citent par exemple la proposition de Jacques Le Goff pour un « long Moyen-Âge » « entre la fin de l'empire romain et la révolution industrielle » IV^e -XVIII^e s. De même, la progression de travaux sur la micro-histoire, le temps présent, l'histoire globale ou l'histoire comparée³ montrent une volonté de refonte des périodisations en prenant en compte non seulement

² A ce titre, certains articles sont très intéressants dans la revue ATALA, notamment celui de Jean Le Bihan et Florian Mazel, sur « La périodisation canonique de l'histoire : une exception française ? », avec une mise en perspective à l'international de la périodisation canonique, qui conclue sur le fait que « la France n'est pas une exception, elle est même loin de l'être ; mais la France est « l'un des terrains les plus propices à sa reproduction ».

³ On peut évoquer le travail en géohistoire de Christian Grataloup dans la revue ATALA, « Les périodes sont des régions du Monde », où il avance que « périodiser, c'est régionaliser ». Il compare la division en tranches et périodes à un éventuel découpage géographique des sociétés, en aires, pays, régions, civilisations : la logique est la même. C'est supposer des aires définies par des traits homogènes qui les distinguent des autres (Amérique latine, monde indien).

l'optique du temps mais aussi de l'autre, au-delà d'une histoire nationale ou européenocentrée et donc niant les temps, évènements, périodes et chronologies en dehors de celles-ci. Ils évoquent cependant certains dangers de ces remises en question elles-mêmes : l'atteinte à la fluidité du récit historique, l'histoire en deviendrait « émiettée » ; or le côté déjà abstrait du récit historique ne pourrait plus être susceptible d'enseignement et de compréhension par les élèves. Revoir le temps historique universitaire nécessiterait une totale métamorphose des enseignements du temps historique scolaire. Tous ces travaux et réflexions sont là aussi connectés à notre recherche sur la date et sa conception comme sa remise en question. Ainsi, ce découpage canonique n'est valable que sur un territoire donné, pour un groupe social donné. Il n'est évocateur que pour ceux-ci, et les périodes historiques ne traversent donc pas les frontières : pas assez, disent certains auteurs, notamment Christian Grataloup.

De même, s'il y a un ouvrage capital sur le rapport à la temporalité à la fois d'un point de vue social et historique est celui de Jérôme Baschet, Défaire la tyrannie du présent, dont Paul Bouffartigue a fait un retour concis qui nous permet d'extraire quelques idées concrètes de Baschet, notamment sur les régimes d'historicité. Le cinquième chapitre de l'ouvrage Défaire la tyrannie du présent est ainsi consacré à ces débats de régimes d'historicité et de temporalité. Baschet relie l'expérience quotidienne du temps qui « manque », dans notre course effrénée pour rattraper un temps qui semble, dans notre société actuelle, trop souvent perdu d'avance. Cette pression du présent influe dans notre rapport au passé, limité par des « pratiques commémoratives ». Il insiste sur une distinction qui doit être faite entre régimes d'historicité et régimes de temporalité ; entre temps de l'histoire et temps du rythme quotidien. Pour François Hartog, un régime d'historicité désigne les « façons dont une société pense son rapport au temps ». Ainsi, Baschet définit une mission pour l'histoire, qui « doit donc s'efforcer de rétablir mémoire du passé et possibilité du futur ». La date et par extension l'enseignement historique devrait-il être repensé pour coller à ces conceptions ? Les repères temporels ne seraient-ils pas justement dépassés pour rétablir une mémoire, tombant comme il le dit dans la pratique commémorative plus que dans le récit réel du passé ?

2) La date comme repère temporel

a. Tableau d'étude de la conception temporelle chez l'enfant

Le temps et sa perception, sa structuration, n'est pas inné mais bel et bien acquis. Cette réflexion sur le temps et son acquisition par la psyché, son imprégnation naturelle ou non, est assez ancienne si l'on s'en tient à l'histoire des travaux développementalistes. Déjà, Jean Piaget avait mené de nombreux travaux sur le sujet⁴, portant sur l'aspect structurel du temps dans les stades de développement de l'enfant notamment⁵. Si ces travaux ont été révolutionnaires, ils sont cependant renouvelés à la lumière de l'avancée de la psychologie moderne. Ainsi, les travaux récents de Valérie Tartas, pédopsychologue, sont particulièrement étoffés sur le sujet. Ainsi, un apprentissage scolaire est essentiel, afin de permettre une certaine homogénéité de l'apprentissage temporel. Cependant, si aucune définition exhaustive et précise du temps ne peut être donnée ; la mesure du temps elle-même est connotée, culturellement et socialement. Cette dimension culturelle peut poser un problème dans l'apprentissage, si le temps étudié à l'école ne correspond pas à celui de la réalité vécue par l'élève au sein de son cercle familial. Pour l'apprentissage du temps, comme toute autre chose, il y a alors besoin de deux mouvements : **régularité et progressivité.**

Pour étudier la conception temporelle, l'appréhension au temps et à ces repères par la mémoire, l'aspect psychologique en général, les travaux de la psychologue en développement Valérie Tartas sont d'une grande utilité. En effet, elle s'est penchée sur le développement des repères temporels chez l'enfant, établissant une chronologie du développement de ses capacités à se repérer dans le temps ; ces travaux peuvent alors donner lieu à des adaptations du monde scolaire pour se coller au mieux au développement réel de l'enfant et ainsi assurer un apprentissage garanti qui ne soit pas inaccessible ou incompatible avec son état réel. Les dates historiques apparaissent ainsi totalement déconnectées et impossible à mémoriser, voire à conceptualiser pour un enfant d'un certain âge, qui a déjà beaucoup de mal à faire face au temps présent, à se repérer entre hier et aujourd'hui, les concepts de passé et futur ayant des frontières floues, en construction. En effet, entre 3 et 4 ans, l'enfant n'est pas capable de penser le temps. Le temps n'a de sens que dans une action ou une activité qu'il vit ; il éprouve par exemple des difficultés à dissocier le matin ou l'après-midi après une sieste. A 4 ans, il arrive à structurer des événements importants de la journée selon ses activités. C'est en fait l'école qui marquera véritablement le début d'une nouvelle approche du temps. On constate que « l'orientation temporelle est de plus en plus précoce » grâce aux différentes activités scolaires et à l'appui des

⁴ Piaget, J. (1946/1973). Le développement de la notion du temps. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé

⁵ Voir l'article de presse du chercheur Lyonel Kaufmann, « La notion du temps chez les psychologues de l'enfance et en histoire », qui récapitule ces travaux.

parents sur l'usage du calendrier, de l'agenda, etc. Le calendrier est malgré tout peu compréhensible pour des enfants en bas âge, la division du temps étant purement conventionnelle et non intuitive. Le calcul et la comparaison de durées est ce qui met le plus de temps à se développer. Le temps dit « historique » se développe dans l'enfance, entre 5/6 et 10/11 ans et la principale construction temporelle de l'enfant se passe durant l'âge scolaire, entre 6 et 10 ans.⁶ Dans ce processus, l'entourage y joue un rôle primordial, et des enfants perturbés sur le plan émotionnel ou instables ont des difficultés d'orientation temporelle. En effet, des études sur le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité montrent que cela rend difficile l'anticipation et la conscience temporelle. On pourrait y voir là une des raisons qui rend l'apprentissage des dates et donc de l'histoire, inégalement possible et complexe pour les élèves. De même, comme le démontre la psychologue Sylvie Droit-Volet, même si l'enfant est capable rapidement d'estimer une durée d'évènements, la dissociation entre temps et évènements prend littéralement du temps. Pour les psychologues, il existe plusieurs formes de temps psychologique ; chacune avec différents processus et rythmes d'acquisition. L'homme n'a pas d'organe sensoriel de perception du temps, mais nous sommes capables d'estimer des durées avec une certaine précision ; nous possédons une sorte de métronome cérébral. Cependant, certaines choses inhibent ou perturbent notre perception du temps, comme les émotions, la température, l'éveil. Il a été ainsi démontré que les enfants sont peu attentifs au temps, qui ne devient un milieu indépendant des aléas de l'existence qu'à partir de 6 ans. Il n'est pas une préoccupation pour l'enfant.

Pour aborder l'apprentissage du temps comme prévu à l'école, on peut notamment citer la fiche publiée par Eduscol sur le temps au cycle 2. A l'école, le temps est abordé dès le cycle 1, soit dès l'entrée à l'école. On y aborde avant toute chose le temps de l'enfant, le temps présent ; jusqu'à deux ans, l'enfant aborde le temps par l'immédiateté, il ne peut se projeter en pensée dans le passé ou le présent, et a d'énormes difficultés à concevoir d'autres temps. Comme dit précédemment, le temps de l'histoire est par définition révolu, passé ; il y a donc une articulation entre le passé et le présent, une rupture, entre présent et passé et donc entre vécu et Histoire, pour les enfants du moins. Le temps de l'histoire est alors un enjeu majeur dans la construction de la personne ; l'élève apprend progressivement à distinguer l'histoire des histoires, et se dirigera de plus en plus au fil de sa scolarité vers la distinction entre savoir et croyance ; or ici, le mythe se situe à la frontière entre savoir et croyance, entre fait historique et récit. Tout au

⁶ Voir en annexe 1 le tableau récapitulatif des étapes de la construction temporelle chez l'enfant, Tartas, « Le développement de notions temporelles par l'enfant », *Développements* 2010/1 (n° 4), p. 17-26.

long de l'apprentissage du temps et de son appréhension, l'enfant arrive à rendre de plus en plus abstrait le temps, c'est le temps « perçu ». Il n'a plus alors la nécessité de le vivre ou de l'avoir vécu de manière physique, de l'avoir expérimenté. Cependant, le temps est toujours centré sur lui-même, et l'ultime étape du développement, soit le temps « conçu », est celle où l'enfant arrive à se décentrer de lui-même et à se représenter, à concevoir un temps autre, passé, ou futur, qu'il n'a pas lui-même vécu et qu'il ne vivra peut-être pas. Cette abstraction du temps, souvent la plus compliquée, est celle qui lui permet d'envisager le temps de l'histoire. Rejoignant les études et conclusions psychologiques, les instructions officielles pour le cycle 2 montrent qu'il faut octroyer aux enfants le développement de compétences linguistiques et un vocabulaire spécifique autour du temps, que ce soient des noms, des adjectifs ou des adverbes. Ces bases du langage servent là aussi à une objectivation de plus en plus poussée des repères temporels : plus l'enfant saura en parler, de manière précise et développer, et plus il saura le penser. Ces compétences langagières sont ainsi au cœur de la pensée et de l'appropriation de tout apprentissage, y compris historique. De même qu'une langue étrangère, il faut maîtriser un vocabulaire (temporel, disciplinaire), pour pouvoir comprendre et maîtriser la discipline. V. Tartas insiste également sur l'importance que revête l'usage d'artefacts et d'instruments culturels pour comprendre les constructions temporelles humaines, d'un point de vue de l'histoire des sociétés comme du développement humain. Divers médias peuvent aider au développement de ce vocabulaire, à savoir la littérature de jeunesse comme c'est proposé, mais on peut aussi citer les œuvres artistiques, les dessins animés, les vidéos, les films. (Rois, châteaux, royaume, etc.) Ainsi, plus l'enfant est confronté à un dispositif culturel varié, et plus il aura un vocabulaire développé ; plus il aura donc un capital de départ élevé, plus sa compréhension en la matière sera plus aisée. C'est comme cela qu'on peut expliquer certaines complications liées à des inégalités sociales (théorisées par Pierre Bourdieu), où les enfants ont un capital culturel inégalitaire ; et donc, l'histoire leur est plus complexe à appréhender, voir leur paraît aussi éloignée et trouble qu'une langue étrangère, dont ils ne maîtrisent pas le lexique. En effet, plus les élèves seront confrontés tôt à toutes ces œuvres culturelles, plus ils auront possibilité de concevoir le temps passé, et l'histoire de manière générale. C'est pourquoi, au sein des programmes, il est préconisé dès le cycle 2 d'aborder ces repères temporels sous la forme de vocabulaire ou d'indicateurs. Toutefois, ces approches au sein du temps historique s'effectuent de manière progressive ; pour y arriver, l'enfant doit d'abord maîtriser les indicateurs et le récit du temps présent. Tout retard aura donc un impact sensiblement fort dans l'appréhension des temps passés et donc de l'Histoire.

b. Synthèse des travaux et notions sur les indicateurs temporels

Les indicateurs temporels que nous abordons à travers cette étude, à savoir les dates, ne sont pas uniquement composées de jours, mois, chiffres et années. En effet, elles peuvent être conçues du nom même de l'évènement qu'elles désignent ; en ce sens, elles deviennent leur propre désignant. Le travail de l'historien Dominique Kalifa, est central pour creuser notre approche sur la date et ses multiples facettes. En effet, son travail est éclairant, notamment au sujet des représentations, des noms et de la symbolique utilisée pour les repères chronologiques, plus spécifiquement ici les « chrononymes ». Selon Dominique Kalifa : « élucider ces chrononymes, leurs contextes et leurs modalités d'élaboration, leurs usages et leurs fonctions, apparaît donc comme une indispensable opération historique ». Ce néologisme créé par Eva Büchy désigne l'étude et la réflexion autour des dénominations des périodes, loin d'être neutres ou innocentes (« *tout est politique* »). Ainsi, « Moyen-âge » entraîne une connotation péjorative, l'idée de « Moyen-âge » renvoyant dès lors à un âge d'entre-deux, peu important, avilissant. D. Kalifa, lui, a notamment travaillé sur les chrononymes de « Belle Époque » et « Trente Glorieuses »⁷, dont les bornages et dates prennent une forte signification. Ce même débat sur la dénomination est bien entendu applicable aux périodes, aux siècles, mais aussi aux évènements et donc aux dates en elles-mêmes, à travers d'autres concepts. Voici donc une liste établie au cours de mes recherches, inspirée notamment par les travaux de Kalifa mais aussi de Laura Steimberg. Cette liste, à but synthétique, permet d'évoquer la pluralité des indicateurs temporels, que l'on résume trop souvent aux chiffres. On ne se rend ainsi plus compte que la date est en réalité au centre de l'actualité, et que la société ou le groupe social concerné s'approprie son histoire en faisant de la date un vocabulaire qui relève du commun ; l'approche historique et sa temporalité, qui paraît repoussante pour certains par l'enseignement, devient ainsi à portée de chacun -voire banalisée, invisibilisée.

- Chrononymes⁸ : un nom, souvent symbolique ou porteur de sens, illustrant la représentation de l'époque ou de l'évènement, qui devient date ou s'ancre chronologiquement dans l'esprit

⁷ Le travail de Rémy Pawin sur le lien entre ce chrononyme et les manuels scolaires est également très utile comme piste de réflexion.

⁸ D. Kalifa établit une distinction entre ceux qui sont contemporains des évènements qu'ils relatent et ceux postérieurs, donc avec lecture rétrospective et récapitulative ; une autre distinction entre ceux produit d'opérations historiographiques et ceux d'origine vulgarisée. Certains affichent un jugement explicite ; d'autres métaphoriques « printemps des peuples », d'autres plus neutre « fin-de-siècle ». Historiquement, toutes ces distinctions ne disent pas la même chose. Les chrononymes contemporains des évènements : montrent une forme de conscience ou «

par des images ou références ; « Renaissance », « Belle Époque », « Années folles », « Trentes glorieuses », « L'Entre-deux-guerres », « Les Sixties », « Détente », « Restauration » ...

- Toponymes événementiels : le lieu devient date, renvoie à un évènement et dont une image mentale fige dans la mémoire collective sa chronologie, le lieu devenant parfois objet de commémoration plus que la date elle-même « Auschwitz », « Tchernobyl », « Fukushima », « Verdun », ...
- Héméronymes : les dates deviennent ici des noms, à l'image de « Saint-Barthélemy », « 14 juillet », « 11 septembre »... Héméronymes veulent littéralement dire coordonnées temporelles (grec *héméra* = jour) (11 septembre). C'est un type de métonymie ; cela désigne aussi, comme les autres, une famille de faits qui s'étendent dans le temps et non un évènement unique et délimité. Mais sa désignation efface la durée de l'évènement, contrairement aux autres indicateurs événementiels qui portent des marques de temporalités. Il institue sa propre date de commémoration.
- Praxonymes⁹ : évènements ou actions qui fournissent une appellation, entre nom propre de temps et nom de fait historique : « Guerre de Crimée », « Intifada », « Grande Dépression » ...
- Xénismes : Les coordonnées toponymiques sont définies à travers la consonance phonétique, qui renvoie à une langue et donc à un espace en particulier ; certains comme « tsunami » ou « Intifada » évoquent une pluralité de repères temporels.
- Adjectifs et expressions : « antédiluvien » (utilisé au départ comme un sens propre, pour la science du XIXème, pour des objets archéologiques par ex ; le déluge était encore considéré comme un évènement historique. Puis, il prend un sens figuré, mais reste dans la langue bien qu'il soit imprécis chronologiquement, « remontant à une période très ancienne » ; d'autres expressions existent, comme « datant de Matusalem. »...

Dans son œuvre, Steimberg parle notamment des dates de commémoration liées aux héméronymes¹⁰, ce qui évoque ainsi l'importance de la date historique et son rapport au présent,

connaissance du temps », partagée et apportée par un discours. Peuvent amener à forger des communautés ; jamais le cas pour les a posteriori.

⁹ L. Steimberg souligne qu'ils sont loin de faire l'unanimité : proposée par Bauer (1985), comprend des faits historiques, évènements culturels, noms de maladies, et d'autres (Daille, Morin 2000) proposent d'y ajouter les noms de périodes historiques.

¹⁰ L. Steimberg écrira : « « Tous les grands évènements n'ont pas de date commémorative, comme c'est le cas pour Tchernobyl, qui revient plus ou moins souvent grâce aux dossiers qu'y consacrent les journaux. D'autres, plus prégnants par leur profondeur historique et leurs conséquences dans notre présent, comme la Shoah (avec son désignant événementiel correspondant), ont des dates commémoratives qui ne recoupent pas l'évènement désigné, comme le 27 janvier, date retenue par le Conseil de l'Europe pour la Journée internationale de commémoration en

sa remise en mémoire. En prolongement de ce mémoire, il serait intéressant de creuser plus amplement la conception des dates commémoratives, questionnant le rapport aux faits historiques eux-mêmes ainsi que la symbolique des dates dans la société, les choix qui sont faits, et comment ces commémorations peuvent impacter certaines sensibilités ou entraîner des conséquences dans la perception de l'histoire.

3) Temps historique et temps mythique : la date comme séparateur ?

a. Mythes et histoire : une définition par le temps ?

Le mythe, est par essence l'ancêtre du récit historique. Le mythe est avant tout à dissocier de la légende, et par de là même de l'histoire. Mérimée écrit d'ailleurs « Hérodote vint, qui gâcha tout ». Il illustre ainsi le bras de fer et l'opposition ancestrale que l'on leur porte. En effet, le mythe est d'abord et avant tout un récit fictif, visant à enseigner, illustrer par diverses allégories et symboliques, tournant autour de forces physiques ancestrales ou forces inexplicables des origines, que le mythe essaie d'expliquer. La légende, elle, repose sur un fait historique, qui fut brouillé, enjolivé, métamorphosé au fur et à mesure de sa transmission. Si la légende s'éloigne petit à petit de la véracité historique, le mythe lui n'a jamais eu pour objectif d'être porteur de vérité ou de faits. Ainsi, selon le CNRTL, le mythe est un récit relatant des faits « non consignés par l'histoire », ou encore une « représentation traditionnelle, idéalisée et parfois fautive ». Le mythe est ainsi très éloigné de la réalité. Il vient du grec ancien *mythos* qui signifie tout bonnement « discours explicatif ». Il est donc explicatif certes, mais aucunement véridique. Le mythe est avant tout basé sur la croyance, il est par essence fictif et emprunte au merveilleux. Sa fonction principale est bien de raconter, d'illustrer, de fasciner pour fonder une société ou une croyance, et non pas pour faire la part belle aux faits scientifiques ou réels. Ainsi, il est très éloigné de l'Histoire, pour ne pas dire antithétique. Selon le philosophe Paul Ricoeur, la pensée moderne de l'histoire se détache du mythe car nous ne pouvons pas le rattacher à un territoire géographique actuel, ni à la méthode critique d'écriture historique actuelle ; il ne « peut plus être explication », et perd donc son sens premier. L'histoire moderne entraîne la démythologisation.¹¹ Cette opposition peut se prolonger et même se vivifier autour du traitement temporel que font l'Histoire et le mythe. En effet, l'histoire est d'abord constituée

mémoire des victimes de l'holocauste (jour de la libération d'Auschwitz), ou le 4 mai (Yom Ha Shoah), qui commémore le soulèvement du ghetto de Varsovie. »

¹¹ Voir l'annexe 2, un extrait de la thèse de Paul Ricoeur sur le mythe et son rapport à l'histoire

autour de faits, de repères temporels et de dates les plus précises que l'on puisse donner afin de reconstituer l'histoire et son déroulement de la manière la plus développée qui soit. Elle s'appuie, dans l'enseignement et dans sa conception, sur un temps de l'évènement, d'où l'importance de la date. Or, le mythe est, dans sa conception temporelle, organisé sur un temps long, qualifié d'ancestral ou antédiluvien, un temps inconnu et souvent peu précis, en tout cas éloigné de la réalité du temps pour lui donner une valeur universelle. C'est justement son absence de repères temporels précis qui lui octroie sa force explicative. Le temps mythique est donc à différencier, mais le rapport au temps est là aussi une clé de lecture du mythe, justement par son traitement volontairement flou ou imprécis. D'ailleurs, l'absence de dates est parfois palliée par une énumération de magistrats, de rois, de règnes afin de servir d'indicateurs temporels, pour « situer » par rapport aux dirigeants, comme le dépeint François Chamoux à travers l'analyse du travail de Thucydide¹². On dit ainsi que l'histoire et son écriture ont détruit le mythique et ce qu'il pouvait octroyer, entre autres par l'aspect figé, le repère temporel précis et le fait réaliste que l'histoire dépeint alors. Ce n'est pas pour autant que le mythe n'a rien à apporter à l'Histoire.

En effet, et comme le souligne Paul Ricoeur, même s'il perd son intention étiologique, son sens premier d'explication, le mythe conserve une fonction symbolique, ce qui permet d'analyser le rapport de l'homme au sacré ; chose qui est au cœur de l'histoire de l'antiquité notamment. Ainsi, le mythe est aussi, selon un autre sens, un récit symbolique laissant transparaître les principes et les valeurs d'une société. Le mythe, dans sa structure, ses héros, ses caractéristiques, porte en lui la force et le caractère de la civilisation ou du groupe social qui l'a constitué, modelé, propagé. Il convoque ainsi certaines valeurs qu'on pourrait qualifier d'historique, tout comme les grands récits fondateurs (le mythe de Romulus et Rémus par exemple) portent en eux les traditions et les croyances de ce qu'ils fondent. Un éminent historien et philosophe helléniste, Jean Pierre Vernant, a cherché d'ailleurs à démontrer la richesse du mythe et ce qu'il peut apporter à la vérité historique, en le décortiquant et le comparant. Il a notamment pu travailler, dans son ouvrage Mythe et pensée chez les Grecs, sur les mythes autour de la mémoire et du temps, traduisant un rapport temporel déjà au cœur de réflexions chez le peuple helléniste. Pour mener à bien ses travaux, il a notamment usé de la

¹² Chamoux François. Du mythe à l'histoire. In: Histoire et historiographie dans l'Antiquité. Actes du 11ème colloque de la Villa Kérylos à Beaulieu-sur-Mer les 13 & 14 octobre 2000. Paris : Académie des Inscriptions et Belles Lettres, 2001. pp. 13-23. (Cahiers de la Villa Kérylos, 11) Dans cet ouvrage, il montre les différences entre l'établissement d'un mythe et l'avènement de l'écriture de l'histoire, son concept, et ce qui acheva de les opposer.

méthode structuraliste, théorisée par l'anthropologue Claude Lévi Strauss. En effet, en vue d'étudier les mythes et leurs apports sociologiques sur leurs auteurs, ce dernier a développée des approches comparatives des mythes, sur un temps long, retraçant l'évolution de ces derniers au long de la transmission et de l'évolution des groupes sociaux et civilisationnels. Il s'est notamment rendu compte qu'au fil du temps, les mythes pouvaient remonter parfois à un certain proto-mythe, qui contenait déjà dans son essence des caractéristiques communes avec les mythes fondateurs que nous pouvons connaître, comme Prométhée, ou la Chasse cosmique. Ces caractéristiques sont nommés « mythèmes », sortes de leitmotiv qui, s'ils changent de dénominations, d'aspects, contiennent en essence la même idée, à l'image du voyage du héros, concept de Joseph Campbell¹³ si prisés des scénarios hollywoodiens. Ces mythèmes sont aujourd'hui étudiés par le biais d'une pratique que l'on nomme la phylogénétique ; en soi, il s'agit de remonter le temps et les « gènes » d'un mythe pour retrouver le proto-mythe, sa provenance et ses caractéristiques de départ, ainsi que le temps réel où il aurait commencé à se propager. On peut citer le travail de Julien D'Huy, qui s'est penché sur plusieurs mythes¹⁴ notamment celui de Pygmalion, établissant une évolution sur le temps long de celui-ci, en réalité provenant d'Afrique du Nord. Ce travail sur la phylogénétique permet ainsi d'illustrer le fait que le mythe n'est pas fondamentalement éloigné de la vérité historique¹⁵ : il permet de retracer une culture, un progrès, et retracer aussi parfois les déplacements de la population, certains événements ou certains rituels, comme l'explique Jean Pierre Vernant, ou encore William G. Doty dans The Study of Myths and Rituals. Le mythe est une représentation dont le véridique est caché, et la temporalité volontairement imprécise pour laisser place à la quête de vérité dans les symboles et non dans le temps ; soit l'inverse du processus historique.

¹³ Concept de Joseph Campbell tiré du livre Le héros aux mille et un visages, qui établit le voyage initiatique typique d'un héros, et que l'on peut retrouver dans de nombreuses œuvres comme les légendes arthuriennes ou Star Wars. Le rapport au temps y est d'ailleurs là aussi central.

¹⁴ On peut citer son travail sur le mythe de Pygmalion, ou encore sur le groupe de mythes autour de la Chasse cosmique : D'HUY, Julien. "A Cosmic Hunt in the Berber sky : a phylogenetic reconstruction of Palaeolithic mythology." *Les Cahiers de l'AARS*, 15: 93-106. (2013). [Online] [URL: https://www.academia.edu/3045718/2013_A_Cosmic_Hunt_in_the_Berber_sky_a_phylogenetic_reconstruction_of_Palaeolithic_mythology_-_Les_Cahiers_de_lAARS_15_93-106]

¹⁵ Ayant écrit, lors de mes études, un essai sur les mythes et l'approche de la phylogénétique, il est intéressant je pense de noter que ces mythes contiennent en soi certaines traces d'événements historiques, ou alors certains mythes illustrent justement les coutumes du peuple-auteur. Ainsi, le mythe, lors d'une approche structuraliste, ne paraît pas si étranger à l'histoire, apportant avec lui parfois son lot de vérité. Cette analyse cependant, non-appuyée sur la preuve historique mais bien sur une approche de la langue ou de l'herméneutique, est décriée par de nombreux historiens ; et apparaît plus d'ordre sociologique. La temporalité universelle des mythes et de ces mythèmes en fait cependant sa plus grande force, tout comme la précision fait celle de l'Histoire. DERAEDT J., "Human's culture evolution: Is our imaginary and mythology unique, or only a version due to our genetic patrimony?", 2019

Certains mythes, cependant, font partie de l'Histoire et l'influencent ; ils sont au cœur de notre réflexion. Comment leur attribuer une valeur historique ou une place dans la chronologie, si ces mythes sont justement tout sauf véridiques ? Leur temporalité éloignée de l'évènement, éloignée des faits, entraîne pourtant souvent le plus grand engouement des élèves voire même de chercheurs, en quête de démêler le vrai du faux, comme au sujet de Troie dans l'Illiade, dont des recherches récentes cherchent à déterminer si la ville a réellement existé ou non. Ainsi, des récits fondateurs de religion ou de croyances sont aussi parfois à la fondation même de l'Histoire : c'est le cas, pour notre chronologie, de la date de la naissance de Jésus Christ, prise comme repère initial au début d'une « nouvelle ère ». Cette date, ce repère, qui crée un avant et après, trahit ainsi la place que peut avoir dans l'histoire un fait pourtant imprécis temporellement, puisqu'il est établi depuis longtemps que cette date est en réalité décalée, si réelle elle fut, ayant été décidée de manière arbitraire au VI^{ème} siècle.¹⁶ Ainsi, la chronologie historique est basée sur un récit fondateur d'ordre mythique ; c'est alors l'ensemble de la temporalité historique qu'il faudrait revoir. Cet exemple montre bien que les deux ne sont pas réellement indépendants, et s'influencent l'un et l'autre ; les mythes peuvent modifier le regard que nous avons sur l'Histoire de l'Antiquité, et inversement les faits réels et l'Histoire que nous connaissons changent considérablement les représentations et permettent un décryptage des mythes. Dans les deux cas, la date est tour à tour une clé ou un outil du récit, historique ou fictif.

4) La date et l'enseignement : tout un programme !

Pour aborder le sujet des dates, d'un point de vue plus professionnel, en tout cas au niveau des prérogatives de l'Education Nationale et des programmes d'histoire, nous avons à disposition divers documents. On peut notamment citer les programmes publiés au Bulletin Officiel, mais aussi des fiches Eduscol faites pour orienter les enseignants dans leur appropriation des programmes, différents sites académiques qui peuvent proposer des séances et séquences pédagogiques qui sont dédiées notamment à l'apprentissage du temps et des dates en Histoire, des blogs de différents professeurs qui donnent conseils, retours et propositions pour aborder le temps et les repères temporels selon des contenus modernes, parfois au travers de dispositifs ludiques ou originaux.

¹⁶ Voir l'article du Monde sur le sujet, par Pierre Breteau, mis à jour en décembre 2021 : « Jésus serait né en moins de 7 ans avant lui-même »,

A l'école maternelle¹⁷, il est appris aux enfants le temps court, et le temps long ; le temps historique, apparenté à un temps « très long », est plus difficile, surtout au niveau de la distance temporelle entre passé proche et passé lointain, qui ne sont pas concevables pour des enfants. Un travail sur une chronologie hebdomadaire est proposé par l'enseignant dès la moyenne section. Des évènements historiques fondamentaux, pourtant peu précis dans la temporalité, comme la disparition des dinosaures et l'apparition de l'écriture, sont eux abordés en grande section, en lien avec des activités concrètes, un patrimoine proche, ou un membre du cercle familial témoin ; l'évènement seul restant trop abstrait pour que l'enfant le conceptualise en pensée. La mesure du temps est cependant absente des enseignements. Les programmes de cycle 3 adoptés en 2016, eux, ne mentionnent plus davantage l'utilisation des périodes canoniques, en tout cas ne se fondent pas sur elles comme antérieurement.

Au sein du programme actuel de seconde, défini par le BO du 29 janvier 2019, il est prévu une introduction à la discipline historique de deux heures sur la périodisation, en évoquant les 4 périodes et le choix des césures qui « ne va pas de soi ». Il est proposé la construction d'une frise chronologique (de forme numérique ou non) qui pourrait servir de fil conducteur à toute l'année scolaire ; matérialisant les évènements des programmes vus en classe et l'avancée dans le temps. Cela démontre un manque de temps accordé pour la discussion réelle des périodisations historiques et des grandes dates dites « de rupture », pourtant de plus en plus remises en question dans l'épistémologie et l'historiographie actuelles.

a. Aborder et transmettre les repères temporels en classes

Selon la fiche Eduscol consacrée aux développements et aux cours à propos des repères dans le temps au cycle 2, on peut citer différents dispositifs. Pour commencer, l'usage d'outils sociaux pour situer les évènements (heure, jours), et outils de classement et d'organisation les uns par rapport aux autres (diachronie). Ainsi, c'est la base de la constitution d'une chronologie, avec une association d'évènements dans un ordre de grandeur de plus en plus précis, sur un temps de plus en plus long.

Il y a nécessité d'utiliser des traces. La fiche Eduscol met l'accent sur une trace collective, comme un portfolio qui permet de conserver la trace et de voir l'évolution des compétences de

¹⁷ Voir le programme consolidé de l'école maternelle publiée au Bulletin Officiel du numéro 25, le 24 juin 2021

chacun. Il ne faut cependant pas tomber dans un catalogue, l'important étant que les repères, le vocabulaire et la capacité/compétence mise en avant au sein de la séance soient gardées.

Un support essentiel pour l'apprentissage du temps est à noter : c'est l'utilisation de la frise chronologique. Elle est abordée dès l'école maternelle, soit dès le moment où l'enfant doit sortir de l'immédiateté : c'est donc un outil qu'il s'approprie, dont il intériorise le fonctionnement. Sous forme physique ou numérique, elle est un outil indispensable, compte tenu du fait qu'elle représente concrètement une abstraction. Elle permet donc aux enfants de reprendre cet outil un peu plus tard et de le matérialiser dans leur pensée, selon les dates et les repères qu'ils assimileront au fil de leur apprentissage et de leurs expériences personnelles. Cet aspect linéaire est cependant de plus en plus remis en cause, notamment au sein de l'ouvrage de Jérôme Baschet, Défaire la tyrannie du présent. De plus, comme il est explicité, « faire construire, tracer, fabriquer une frise chronologique ne participe pas à la structuration du temps », et donc ne constitue pas en soi une trace suffisante si elle est dépourvue de repères associées et d'une pensée les structurant en dehors de la frise (rapport d'antériorité, de synchronie qui doit être clarifié avant la représentation sur la frise selon Valérie Tartas). Elle a, cependant, un véritable point fort : elle permet la manipulation, elle permet de s'y référer. Or, comme on l'a évoqué précédemment, l'apprentissage passe par la régularité et la progressivité : plus l'enfant retournera à sa frise, la complètera, la comprendra et se l'appropriera souvent, et plus il la concevra comme un système et non plus comme simplement un objet qu'il a tracé.

Pour accentuer cette progression dans l'apprentissage du temps, il est conseillé que la frise traverse les divers niveaux scolaires, devenant une « mémoire », une sorte de base de données familière et donc plus simple pour l'élève à appréhender. Dans les faits, le passage et la transmission de travaux et traces entre les niveaux est souvent complexe, le dialogue et la prise en charge des élèves étant actuellement surtout de l'ordre de l'année et non pluriannuelle, malgré la volonté croissante de créer une vraie réflexion sur le temps long scolaire.

En vue de rendre cet outil de représentation temporelle encore plus efficace pour les élèves, on pourrait ainsi imaginer une frise virtuelle, disponible pour l'élève tout au long de sa scolarité, qu'il complèterait à partir d'un certain âge (et complétée automatiquement dans les niveaux maternelles et primaires) des notions, dates et repères-clés vus en classe tout au long de l'année ; cela lui permet progression et régularité, et illustre alors un temps long de plus en plus concret, complet. C'est l'occasion de montrer une vraie continuité des savoirs abordés, permettant une progression et un rappel sur un temps long. Ce sera plus facile à l'élève pour apprendre plutôt que de parcourir un ancien cahier, fini et rangé dans le grenier, qui représente pour beaucoup

d'enfants une page terminée de leur vie et dont il ne sert à rien de s'y replonger, selon les représentations psychologiques courantes. La frise permet également, si elle est faite et complétée de manière collective, d'aider les enfants à concevoir le temps de la même manière et de réduire ainsi les inégalités d'apprentissage. De plus, ils pourront s'entraider, ce qui est capital pour la coopération et la compréhension. Il serait d'ailleurs intéressant d'interroger certains professeurs sur leur conception ou non de cette frise, leur méthode et leurs limites face à cet outil linéaire.

Vers le CE2 apparaîtra ainsi l'usage et donc l'apprentissage des périodes historiques, ce qui permettra des repères historiques communs, sur un temps long, ultime étape de l'abstraction temporelle et commencement d'une plongée réelle dans la discipline historique. C'est là qu'il sera intéressant de marquer la distinction entre Histoire et fiction, entre fait et croyance, et c'est là où leur représentation de l'histoire, souvent imprégnée des images de littérature et d'œuvres, soit de légendes, de mythes, de récits fondateurs ou de récits nationaux, se confrontera à la science historique et aux faits conçus et contextualisés, ancrés dans un vécu passé qu'ils peuvent avoir du mal à concevoir, surtout lorsque le temps de l'histoire remonte un temps très lointain. On pourra ainsi prendre en exemple l'enseignement de la Préhistoire, qui s'avère très différente des autres périodes de l'histoire, car s'étalant sur un temps incommensurablement long, dont le bornage s'apparaît très complexe et dont les dates ne peuvent être précises, compte tenu du manque de sources écrites.

Un autre facteur permettant d'aborder l'histoire pour les enfants, et renvoyant à leur temps vécu et donc plus simple d'appréhension pour eux, se cristallise par la commémoration ; souvent, des séances, une contextualisation et des activités précises sont mises en place par les *enseignants, ce qui permet de relier expérience du présent avec événement du passé. La contextualisation est cependant primordiale pour qu'il y ait un apprentissage historique réel.

b. L'Histoire et son mythe, les dates et le politique :

Les dates de l'histoire sont aussi en proie à une instrumentalisation du politique. Les programmes d'histoire sont alors éloignés de leur objectif, à savoir transmettre des faits scientifiques, et sont appropriés comme de vrais arguments de campagne. Ainsi, dans une interview du 9 mars 2017, dans l'émission *La Fabrique de l'histoire* sur France Culture, Emmanuel Macron disait vouloir pendant sa campagne un "Petit Lavis avec l'appareil

critique". Or, le Petit Lavisser crée un mythe de l'histoire de France, un passé glorieux aux origines illustres et mythiques (avec de nombreuses références à l'Antiquité notamment), sans y intégrer de place pour la rédemption ou la défaite d'une France passée. Les dates sont ainsi utilisées pour construire un récit qui, du point de vue chronologique, se tient ; mais qui d'un point de vue critique, est déconnecté de la réalité historique. Les dates sont alors elles-mêmes mythifiées, utilisées ; elles sont niées dans leur réalité, leur contexte est remodelé. Le véritable objectif est alors d'induire une certaine vision de l'Histoire de France, et de la transmettre. Cette vision est d'ailleurs toujours imprégnée chez une génération d'anciens élèves, ce qui montre le pouvoir politique que peut avoir l'école et l'enseignement de la discipline. Le fait qu'Emmanuel Macron utilise cette référence, montre qu'il y a déjà une véritable utilisation politique du programme d'Histoire-Géographie, et elle était d'ailleurs devenue un vrai argument de campagne en 2017.¹⁸ Ce fait montre d'ailleurs que l'histoire et son enseignement font l'objet d'un véritable intérêt, voir font débat au sein de la population, avec notamment la sensibilité attribuée à certaines dates enseignées, ainsi qu'à un sentiment d'appartenance à une nation, qui est de plus en plus remis en cause ou à l'inverse est de plus en plus exacerbé selon les candidats, notamment en cette année d'élection. Cette volonté d'instaurer un nouveau mythe national, avec cependant un « appareil critique », n'a finalement pas abouti, car on a pu voir que les programmes conservent une place grandissante à l'Histoire globale, et non un retour à l'histoire plus nationale. Ces velléités se démontrent encore de nos jours : le candidat de l'élection présidentielle 2022, Éric Zemmour, demandait presque un retour au récit historique mis en avant par Lavisser, à un roman national glorieux qu'il juge juste et nécessaire pour « faire des français ». Ainsi, la date historique devient un marqueur temporel instrumentalisé par le politique, usant de la mémoire collective, de la nostalgie et d'un sentiment national exacerbé pour remettre en cause l'appareillage critique de la chronologie historique actuelle. Tout cela met en avant de véritables tensions, entre l'appareillage politique et l'aspect mythique de l'Histoire qui doit être mis en valeur, pour conforter un sentiment national cher à l'électorat ; et l'aspect pédagogique de la transmission de l'histoire, qui se veut le plus juste et scientifique possible, et qui est malgré tout le reflet des choix d'une génération et d'un gouvernement élu, notamment pour ses arguments politiques sur ce point.

¹⁸ Voir l'article d'éclairage paru le 9 août 2019, par la rédaction de Vie publique (site officiel de l'Etat français) intitulé « Programmes scolaires d'histoire : un enjeu politique ? », <https://www.vie-publique.fr/eclairage/269234-programmes-scolaires-dhistoire-un-enjeu-politique>

Il est d'ailleurs intéressant de constater que l'apprentissage des dates devient, pour certains spécialistes, synonyme de nouvelle « croisade » de la discipline historique. Avec un engagement personnel et quasi politique, l'historien Alain Corbin reproche à la « réforme pédagogique » de ces dernières décennies d'avoir délaissé totalement l'apprentissage de la chronologie (et des biographies). « De ce fait, le sens de la profondeur temporelle, les repères permettant de s'orienter dans la lecture du passé se sont estompés. ¹⁹ » En effet, il estime que ces efforts de mémoire et de structuration de la pensée historique, au travers de dates phares, dites « grandes » est essentielle pour les élèves. Pour tenter de les remettre sur le devant de la scène tout en les actualisant avec le regard de la recherche historiographique, il a d'ailleurs dirigé un ouvrage²⁰, intitulé « 1515 et les grandes dates de l'Histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui », dans lequel 50 spécialistes dont Michel Winock, Michelle Perrot ou encore Pierre Nora relatent les événements dits « fondateurs » de l'Histoire de France, avec un regard neuf et une analyse fine. Les dates qui y sont évoquées sont celles très classiques de l'ancien manuel Lavisser, à travers la bataille de Bouvines ou encore Austerlitz ; à la fois résumées, elles sont aussi réactualisées et décryptées dans leurs inexactitudes historiques, afin de montrer comment la modification de quelques éléments ou faits permet de rendre l'histoire glorieuse pour la patrie, et ainsi d'en faire la démonstration de la manipulation politique. L'objectif de l'ouvrage reste néanmoins de prouver que ces dates ont quelque chose d'important à nous apprendre ; au-delà même de ce qu'elles représentent en termes de faits historiques, il est bien question de transmettre un recul critique de l'usage des symboles de l'histoire par le politique.

Conclusions préliminaires et transition :

Ainsi, toujours selon l'historien des sensibilités Alain Corbin, « sans repères chronologiques, la connaissance du passé n'est que de la bouillie informe »²¹. Il avance donc que la date, le repérage précis de l'histoire est la condition à sa clarté. L'histoire et son découpage temporel,

¹⁹ Voir l'article par le Figaro sur la revue de son ouvrage « 1515 et les grandes dates de l'histoire de France » écrit par Mohammed Aïssaoui, du 11/11/2011, mis à jour le 16/11/2011

²⁰ Ouvrage d'Alain Corbin, « 1515 et les grandes dates de l'histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui », publié le 03/01/2008.

²¹ Propos tenus par Alain CORBIN, dans son ouvrage *Historien du sensible*, Paris, Éditions La Découverte, 2000, p. 175.

consensuel mais pas universel, fait débat et est remis en cause sporadiquement, notamment avec l'arrivée progressive d'une histoire globale, outrepassant donc la périodisation canonique. De plus, ces mêmes indicateurs temporels se trouvent soit appropriés par les générations, et extraits de leurs contextes historiques (telles des légendes ?) ou encore instrumentalisés pour servir une certaine vision de l'histoire nationale, notamment par le politique. Le repère temporel devrait-il bientôt se renouveler, par la force des choses, des esprits et du temps qui passe ? Le temps historique se heurte de plus en plus à des limites géographiques, sociologiques, méthodologiques. De plus, comme on a pu le voir, il est difficile pour les enfants de concevoir, mémoriser, ou même de se représenter le temps, et davantage encore celui de l'histoire. Cette représentation est le fruit d'un apprentissage long et nécessairement varié. Or, le temps mythique, trouve davantage grâce à leurs yeux ; ce temps qui, comme nous l'avons évoqué, est presque déconnecté du temps réel, en tout cas antithétique au temps historique. Cet aspect trouble chez le mythe, marqué par l'absence, la fausseté, ou l'herméticité des repères temporels employés, serait-ce un facteur d'apprentissage pour les élèves ? Pour faire de l'histoire, faut-il ainsi nécessairement faire appel aux dates, ou pourrions-nous tenter d'en faire en emprunter les codes temporels du mythique ?

Notre seconde partie va donc se centrer sur une tentative d'approche pédagogique, liant les forces des deux, et expérimentant deux conceptions du repère temporel, en analysant les retours et les difficultés des élèves autour de ceux-ci. A la lumière de ces expérimentations, nous allons tenter de voir si les programmes en vigueur prennent cet aspect de la recherche en compte ; comment tenter concevoir une séquence d'enseignement qui prend en considération les conceptions et débats scientifiques autour du temps historique et mythique ; opérer un recueil de données d'analyse sur ces sujets auprès des élèves, par des moyens différents et en tirer des interprétations, que nous étudierons en troisième partie. Ce travail de conception se centre ainsi sur la dimension professionnelle du métier d'enseignant, qui se doit de mêler les débats épistémologiques sur les questions et d'en éclairer le plus sa pratique, pour qu'elle soit à la fois la plus correspondante aux programmes mais aussi la plus proche des avancées de la recherche. Cette double posture est souvent ce qui crée le plus de difficultés aux professeurs, constamment en remise en question.

II) Mise en situation pédagogique : la date au centre d'une séquence d'histoire

Après avoir mené des recherches pour appréhender la date, ses aspects et son abord complexe au sein de la discipline comme de l'enseignement, nous allons réaliser une expérimentation pédagogique, par le biais d'une séquence entière en Histoire, dont le thème se prête particulièrement à ces réflexions. Dans cette partie, le but est ainsi de montrer comment un professeur peut conceptualiser, construire une séquence pédagogique et des enquêtes de terrain en se posant des questions d'ordre épistémologique et didactique.

1) Le temps de la réflexion : étude des programmes et profils

Afin de mener une expérimentation qui soit conforme à nos recherches mais également aux objectifs d'apprentissage de l'Education Nationale, il est important de décrypter les programmes en amont et d'en analyser le rapport à l'épistémologie mais aussi ce que nous pouvons nous permettre en guise de liberté pédagogique, et au contraire les jalons obligatoires que nous devons transmettre. Le tout est à mettre en relation avec les échantillons que nous avons à disposition, et donc il nous faut dresser un tableau des caractéristiques sociologiques des deux classes en vue de la mise en pratique.

a. Analyse des programmes et de la fiche Eduscol

Pour aborder les questions autour du repère temporel et son rapport entre mythe et histoire, j'ai choisi de concevoir une séquence pédagogique autour d'une partie, d'un chapitre du thème 2 de la classe de Sixième, comprise dans le cycle 3 selon les programmes officiels de l'Education Nationale, en vigueur selon le BO spécial du 26 novembre 2015. Situé au sein du thème 2 « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C. », le chapitre qui nous intéresse est celui qui utilise d'ailleurs la notion de mythe dans l'intitulé, est « Rome, du mythe à l'histoire ». Dans l'extrait du programme²², on peut voir que la dimension « synchronique ou diachronique » des récits fondateurs est au cœur de

²² Selon le site education.gouv.fr ; voir extrait du programme en annexe 3

l'objectif du thème. Ainsi, le professeur doit s'attarder, plus encore que dans les autres points du programme, à parler de la temporalité de l'histoire par rapport aux récits mythiques, symboles de l'identité de ces civilisations méditerranéennes dont nous tirons un patrimoine important, influençant aussi nos identités actuelles. « Dans le souci de distinguer histoire et fiction », la fiction renvoyant au mythe dans sa plus large caractéristique, comme nous avons pu l'évoquer auparavant dans la partie 1. L'objectif du programme, au-delà d'établir des connaissances historiques pures, est donc ici de poser des jalons de compréhension de la temporalité historique et des caractéristiques des récits antiques, sources de véracité historique ou non. Il est question de faire apparaître les dissonances de ces récits, qui se cristallisent autour des dates à laquelle ils sont rapportés, retranscrits, racontés. La confrontation des faits contre les croyances, avec l'introduction de récits religieux, est aussi à rapporter à ce repère temporel comme élément de distinction fondamentale. Cependant, et bien qu'il eût été possible de le faire, nous ne nous centrerons pas sur les récits de fondation des cités grecques ou de la vision du monde de cette culture helléniste (évoqués dans le Chapitre 1, « le monde des cités grecques), qui est plus complexe à analyser et à concevoir autour des dates. Nous ne concevrons pas non plus notre séance autour des récits fondateurs du monothéisme juif, car ils ne font pas l'objet de la plus grande partie du chapitre, qui se centre bien sur l'apparition et ses caractéristiques factuelles dans le temps. J'ai plutôt choisi de me centrer sur le deuxième chapitre, « Rome, du mythe à l'histoire », qui permet vraiment d'étudier l'importance des dates dans leur compréhension de ce qu'est l'histoire par rapport au mythe, et vice versa.

Le programme évoque ainsi « comment le mythe de sa fondation permet-il à Rome d'asseoir sa domination et comment est-il mis en scène ? ». La fondation de cette cité, centre d'un empire influent de plusieurs siècles, fait en effet référence à une histoire rapportée par divers auteurs antiques, ayant d'ailleurs plusieurs versions. Versions ayant, ironiquement, plusieurs dates de fondation, plusieurs périodisations avancées. Cela démontre en partie un de nos postulats, qui est que le flou temporel du mythe, modifié dans le temps et au fur et à mesure des variantes, le distingue de tout récit historique factuel. Ainsi, le mythe de Rome et son étude par les élèves permet ce travail de distinction ici, par le biais d'études à la fois de textes antiques relatant le mythe (pourquoi pas de variantes ?), et de vestiges archéologiques et ce qu'ils révèlent sur la véracité du mythe. Ces études peuvent alors s'axer sur la diachronie de ce qu'ils démontrent.

Un des éléments primordiaux pour la construction d'une séquence pédagogique autour de ce programme est la fiche dite « Eduscol », qui est une interprétation de ces programmes en vue de conseiller et d'indiquer aux professeurs la marche à suivre (ou ne pas suivre), les

connaissances principales à transmettre, diverses possibilités de mises en œuvre pédagogiques, un état des lieux des connaissances nécessaires pour l'enseignant. Ces fiches, très utiles, se révèlent ici plutôt intéressantes pour confirmer notre démarche centrée sur les repères temporels. Analysons ainsi certains extraits de la fiche éditée pour le thème 2 de sixième²³ :

« Il s'agit enfin de clarifier la question du rapport entre l'histoire et les croyances, mais aussi entre l'histoire et le mythe comme cela est précisé dans le domaine 3 du socle : « En histoire plus particulièrement, les élèves sont amenés à distinguer l'histoire de la fiction ». » Ici, il est bien fait question de renforcer les élèves à se positionner en tant qu'historiens, enquêteurs et non plus en tant qu'admirateurs de récits imaginaires, aussi merveilleux soient-ils. Il leur faut comprendre ce qu'est l'Histoire, et les preuves qui la font. L'accent est bien donné sur la démonstration de ce qui permet de « différencier ce qui relève du mythe et ce qui relève de l'histoire dans les grands textes de la tradition, quand elle peut confronter leurs affirmations à des faits historiques attestés par des traces observables et datables. » Le mot datable donne tout son sens à notre choix de programme, car les faits historiques sont définis comme des traces dont la datation est donc scientifique, prouvée et approuvée. Datables, ce n'est pas le cas des événements que relatent les mythes, dont celui de Rome justement. Toute la différence se situe ici : les mythes peuvent proposer des dates, comme la fameuse 753 avant notre ère. Le but des recherches scientifiques est alors de prouver si oui ou non ces dates sont fiables, ou en tout cas correspondent à quelque chose. Mais bien souvent l'archéologie ou l'étude des textes ne permet en aucun d'infirmer ou de confirmer que ces dates données sont à relier à une vérité factuelle, ou en tout cas en liant direct avec ce qu'elles sont censées symboliser ou signifier. Plus encore pour celle de Rome, qui est très précise. Or, impossible de prouver l'existence d'un Romulus pour le moment, et encore moins à cette date précise ; les recherches s'accordent à dire que le territoire connu pour la ville de Rome était bien habité et en cours d'aménagement à cette période. Le mythe aurait donc une fonction bien symbolique, mais le rapport historique est tout autre comme nous le verrons plus tard.

La fiche Eduscol évoque également les dates avec l'énumération des différentes compétences concernées, ici « le va-et-vient entre les époques évoquées par un récit fondateur et celles de leur élaboration sollicitera et développera la compétence « se repérer dans le temps ». Ainsi, il est bien évoqué que le programme doit faire réfléchir les élèves autour de la temporalité, des dates différentes et de leur impact sur la vérité historique. La fiche Eduscol correspond ici donc

²³ Voir extraits de la fiche à l'annexe 4, éditée par le ministère de l'Éducation Nationale en mars 2016.

bien aux états de la recherche, qui tente d'appuyer sur ces besoins de distinguos pour l'Histoire et dans l'enseignement. C'est avec cet aspect que nous mènerons notre expérimentation de terrain.

Il est également proposé une définition du mythe, qui se rattache aux définitions que nous avons pu voir de Jean Pierre Vernant et de Paul Ricoeur : « Un mythe est un récit dont le rapport avec la réalité factuelle peut-être absent ou aléatoire, mais qui vise à produire du sens en mobilisant des symboles qui sont souvent présentés comme des personnages ou des événements réels. Il peut être abordé à différents niveaux. Le premier est celui de sa confrontation avec ce que nous connaissons de la réalité historique, lorsque les sources le permettent... » Cette définition axera les différentes séances de ma séquence pédagogique (niveau de confrontation avec la réalité ; niveau sur le symbolisme ; niveau sur l'utilité du mythe). Le but avancé est encore une fois d'opposer faits et croyances, en tout cas vérité que l'on peut prouver et récit que l'on ne peut que croire. « D'une certaine manière, comme Paul Veyne l'a montré, le doute par rapport aux récits fondateurs et à leurs aspects merveilleux était déjà présent dans l'Antiquité (ainsi Pausanias, grand collecteur de mythes grecs, ne cache pas ses doutes à leur sujet). » Cette référence à Paul Veyne, que nous évoquions plus haut, est centrale dans notre rapport aux récits mythiques, car ce n'est pas qu'aujourd'hui que les récits mythiques font douter ; il éloigne le déterminisme temporel d'hommes auparavant condamnés à croire, sur simple parole ou lecture de récits, ce qu'ils souhaitaient faire passer comme savoirs. Ainsi, et comme nous l'évoquerons avec les élèves par le biais de divers documents, les doutes sur cette véracité des mythes de fondation de Rome étaient déjà le fait de positions durant l'Antiquité. Par ailleurs, cela permet également de revoir plus largement avec les élèves ce qui a été vu en début d'année et de mémoire : les périodisations en Histoire. En effet, le programme de sixième en Histoire s'appuie sur l'Antiquité (et la Préhistoire). Si certaines distinctions sont faites, comme celles des civilisations étudiées, la période en elle-même apparaît comme un bloc pour les élèves, qu'il est bon de remettre en cause selon les critiques opérées par la recherche, comme étudié précédemment.

Plus spécifiquement, au sujet des mythes fondateurs autour de Rome, la fiche Eduscol évoque 2 « légendes principales ». Déjà, on peut relever le fait que la distinction entre mythe et légende n'est pas opérée, et qu'il y a une confusion qui ne suit donc pas la recherche sémantique actuelle. D'autres part, « principales » souligne que l'Histoire en retient deux, mais qu'il existe pléthore de versions et variantes connues par des textes antiques, plus ou moins postérieurs à la période sujette du récit. Il est donc important de faire apparaître aux élèves qu'un mythe voyage à travers

l'espace mais aussi et surtout le temps ; et que ses caractéristiques et interprétations changent là aussi. A ce titre, le doute émis par Tite-Live, via le document du Livre Scolaire²⁴ au sujet de l'élément le plus irréel, s'apparentant au merveilleux -la louve, *lupa*, est éclairant. Il permet d'évoquer les symboles et leur permanence dans le temps ; mais aussi les jeux effectués par rapport aux sens des mots, et leur rôle dans ce mythe. Dans les deux cas, étudier les deux propositions des mythes de Rome permet de montrer leur évolution, de faire le lien avec le chapitre précédent sur les cités grecques et leur patrimoine (et ainsi réévoquer les mythes autour de l'Illiade, et par extension Troie, dont aucune preuve archéologique n'a encore démontré sa réelle existence, et qui cristallise donc ces relations tendues entre des vérités historiques et des symboles factices). Cela permet également d'évoquer l'importance des descendances chez les romains, et d'en faire le lien avec l'utilisation politique du mythe, notamment par César. Enfin, la fameuse date du le 21 avril 753 avant notre ère (année d'origine du calendrier romain) mérite d'être évoquée pour être mieux déconstruite. On peut ainsi évoquer en classe le temps du calendrier romain et ses différents types de comptages, ce qui laisse apercevoir aux élèves l'impossibilité d'une vraie précision historique au sujet de la date clé. Cela pose aussi les jalons d'une enquête plus large sur le temps en Histoire, enquête qui sera reprise avec l'évocation de l'écriture de l'Histoire et sa date charnière, J.-C., durant le chapitre « des chrétiens dans l'Empire » plus tard dans l'année.

Est également abordé, dans la fiche Eduscol, la position de Pierre Grimal sur la fondation de Rome. En effet, il indique la présence de rites de fondation classiques et connus de la recherche dans le mythe de Rome ; celui-ci ferait donc, entre des éléments inventés, la déformation de certains évènements factuels de l'époque. Il est important de montrer que des bribes de vérité font partie du mythe, et en sont caractéristiques ; pour se faire, et démêler le vrai du faux de manière visible, je me servais d'un tableau conçu par M. Moalic, professeur d'Histoire Géographie dans un collège de l'académie de Rennes, St-Georges de Reintembault.²⁵ Celui-ci permettra de faire une synthèse des éléments des textes connus comme se rapprochant de la vérité historique, et ceux s'en éloignant. Les élèves pourront ainsi trouver des points communs et des différences, et émettre leurs hypothèses quant à ce qui est possible par rapport aux récits, et ce qui ne se rattache qu'à un imaginaire. Ainsi, si les mythes n'ont pas de vérité historique rigoureuse, ils s'inspirent fortement de la réalité et il est important de le mettre en avant pour

²⁴ Voir annexe 8, documents qui mettent en exergue les doutes des auteurs antiques.

²⁵ Voir annexe 8, sur les documents projetés en cours. Tableau tiré du blog du professeur Moalic, professeur au collège de dont les propositions pédagogiques sont intéressantes.

les élèves ; et de proposer, comme outil de distinction fiable, la datation en Histoire, malgré ses défauts de conception généraux.

Si la fiche Eduscol est au fait de la recherche sur de nombreux points, elle mériterait d'être actualisée sur les découvertes récentes qui ont là aussi secoué la recherche. En effet, il y a ces dernières années des découvertes archéologiques qui vont parfois dans le sens de ce que nous conte le mythe²⁶. Eduscol cite la découverte de Andrea Carandini, une muraille appelée la « muraille de Romulus » qui a été datée du VIII^{ème} siècle avant notre ère (renvoyant à la période du mythe), et qui correspondrait au fameux *pomerium* qui aurait été tracé par Romulus. Plus récemment, on peut également citer l'intrigante découverte d'un « tombeau de Romulus », un sarcophage en tuf retrouvé sous l'ancien Capitole romain. Cette découverte semble ainsi aller dans le sens des récits antiques, pourtant considérés comme des mythes à part entière. Or, l'écrivain Varron décrivait avec exactitude la stèle présente dans le tombeau découvert, ce qui relance un débat déjà entamé ces dernières décennies sur les limites entre vérité et fiction dans ce mythe. Les temporalités sont sans cesse remises en question, même si la recherche et les programmes s'accordent pour évoquer un peuplement de la région de Rome antérieur à la période de Romulus. Ce chapitre est donc vraisemblablement un terrain d'expérimentation intéressant pour notre recherche.

b. Présentation et description des échantillons utilisés

Cette année, j'ai la chance de pouvoir développer mes compétences professionnelles et de développer une expérience réelle du terrain, étant en alternance dans le collège de Bapaume. De plus, j'ai deux classes de sixième, que je prends donc en charge en pleine responsabilité depuis la rentrée de septembre. J'utiliserai donc ces deux classes en guise d'échantillons d'expérimentation. Il m'apparaît donc important de les présenter et de les caractériser.

Ces deux classes, la 6^è3 et la 6^è4, sont des classes toutes deux très hétérogènes. Tous les élèves sont issus de classes sociales diverses, mais très essentiellement défavorisées, le collège Carlin Legrand de Bapaume étant classé en Région d'Education Prioritaire (REP), et pourrait être en REP+ s'il y avait davantage d'élèves allophones. Ils habitent dans la périphérie de Bapaume, soit dans une zone à dominance rurale. Nous avons des élèves dont l'âge est compris entre 11 et 13 ans ; ce qui correspond donc à la pleine période du développement d'intégration et

²⁶ Voir l'article de presse d'Antoine Thirion, du site miseàjour.eu, journaliste documentant les relations entre mythe et histoire à l'heure de la découverte du tombeau de Romulus.

d'abstraction de la pensée historique chez l'enfant, selon les travaux de Valérie Tartas et Jean Piaget susmentionnés.

Selon une évaluation diagnostique du début d'année, la majorité disent préférer la géographie à l'histoire ; et 68% estiment, lors d'un positionnement en octobre 2021, avoir du mal à mémoriser les cours et même plus spécifiquement les dates en Histoire, associée à leur contexte (chose confirmée durant les chapitres précédents).

Elles comportent toutes deux un phénomène d'écart de niveaux entre les élèves, qui s'est creusé durant l'année, comme il a été remarqué durant les différents conseils de classe. Cela est vraisemblablement lié au fait qu'ils sont une génération d'élèves très impactés par la crise de la Covid-19, qui a ainsi rendu leur apprentissage très complexe. En effet, ils ont été confrontés à des confinements successifs, un port du masque et des gestes barrières qui ont totalement modifié leur rapport à l'école, aux professeurs, aux autres élèves et au monde qui les entoure. Certains ont ainsi développé un rejet de l'école, et pour d'autres un refuge. Cela a conduit à développer d'importantes difficultés scolaires et de gros manques pour certaines matières, dont l'histoire géographie, comme l'ont démontré les diverses évaluations diagnostiques menées en début d'année, une à l'échelle du collège et une développée par moi-même à l'échelle de ma classe. En sont apparus les résultats suivants : la classe de 6^e4 a globalement un niveau supérieur à celle de 6^e3, notamment en matière de repères spatiaux et temporels, quand l'autre a un sens de l'analyse et de la compréhension plus poussé de manière générale. Cependant, certains points du programme d'histoire semblaient ne pas avoir été mobilisés ou très peu ; dont l'antiquité et l'empire romain de manière générale.

A ce stade de l'année, ces observations se sont confirmées, et s'il y a eu des améliorations notables pour une partie des élèves concernés, une autre s'est malheureusement enfoncée dans un cercle vicieux de manque de travail et d'investissement couplé à leurs difficultés initiales. C'est un phénomène notable dans toutes les classes du niveau sixième, et pas seulement de ce collège mais à l'échelle régionale confirmée pour le moment. Il a ainsi été signalé que le rectorat menait une enquête sur les sixièmes, les difficultés liées à la crise et l'impact sur le climat scolaire. En effet, une seconde caractéristique de ces sixièmes se joue au niveau de l'attitude au sein de l'école et de la classe : certains élèves sont très tendus, agressifs entre eux, d'un point de vue physique et verbal. Ainsi, des tensions fortes ont éclaté dans la classe de 6^{ème} 3 avant de commencer cette séquence, essayant 1 changement de classe et 2 exclusions dont une définitive.

Ainsi, pour faire un tableau global ;

- la 6^{ème} 3 compte 21 élèves, dont 1 élève en PPRE (Projet personnel de réussite éducative) et un élève en PAI (projet d'accueil individualisé). 10 élèves de sexe féminin et 11 de sexe masculin, entre 11 et 13 ans.

- La 6^{ème} 4 compte 25 élèves, dont 2 élèves en PPRE, 1 en PAI et 1 en PPS (projet personnalisé de scolarité). 13 élèves de sexe masculin et 12 de sexe féminin.

De la différenciation était donc de mise pour cette séquence également, avec des adaptations pensées sur différents niveaux : supports des activités, police d'écriture, frise déjà faite et à complétée ou définitions à relier, entre autres.

2) Le temps de l'anticipation : approche du mythe et de l'histoire en classe ; finalités et conditions

Si les caractéristiques de la séquence propres aux programmes d'histoire sont maintenant claires, il convient d'en dresser les différents objectifs en lien avec notre problématique de recherche. Pour cela, il faut mettre en lumière ce que nous attendons des élèves à l'issue de la séquence, et pour y parvenir, il est aussi important de prendre en compte leurs connaissances et compétences initiales. En effet, l'histoire et le mythe demandent certaines conceptions de la part des élèves ; et leurs rapports avec les dates peut compliquer ou au contraire faciliter cet apprentissage.

a. Diverses aspirations de la séquence : objectifs, notions, compétences

A la lumière de l'étude des programmes et de l'état de la recherche sur notre question, j'ai ainsi défini plusieurs objectifs propres à notre séquence d'enseignement. Ces divers objectifs sont organisés en termes de connaissances pures, de recul critique en construction, et de compétences travaillées.

En termes de connaissances, plusieurs notions apparaissent ici très importantes à faire valoir pour les élèves, qui pourront être éclairantes pour la suite de leur cursus scolaire mais de manière générale pour leur compréhension de l'Histoire. :

Déjà, parmi les repères spatiaux évoqués, les principaux sont la Méditerranée (repère filé dans ce thème), et ici plus spécifiquement l'Italie et Rome, avec l'analyse de l'expansion et l'aménagement de cette cité.

Ensuite, des repères chronologiques qui sont liés aux fouilles archéologiques et aux découvertes factuelles de l'Histoire : le VIII^e siècle av notre ère, qui correspond au début de l'occupation de Rome, à mettre en perspective avec 753 av. J.C., la fondation mythologique de Rome). On citera ainsi la présence et l'importance des Étrusques, notamment entre 616-509 av J.C. ; et on clôturera par une ouverture sur la République romaine et son avènement en 509 av. notre ère, qui comporte là aussi son lot de mythes et de symboles.

Au niveau des notions et définitions qui sont vues comme nécessaires à transmettre, j'en ai choisi 4 secondaires ;

- Forum : une grande place publique importante, à la fois centre politique, religieux, juridique et commercial.

- Etrusque : un peuple installé en Italie du Nord depuis le VIII^e siècle avant JC.

- Latium : la région d'Italie où se trouve Rome, habitée avant par les Latins.

- République : Forme de gouvernement dans lequel le pouvoir appartient à des citoyens. Ils élisent des représentants qui dirigent en leur nom.

Cependant, l'objectif principal est que les élèves arrivent à en définir la notion de mythe ; à travers sa distinction temporelle et factuelle de l'Histoire.

En termes de recul critique, les élèves apprendront dans ce chapitre divers objectifs, plutôt ciblés, et en lien avec notre problématique. D'abord, il est question d'apprendre à faire une différence entre ce qui se rapporte au mythe, et ce qui relève de l'Histoire ; on peut prolonger ça par la capacité de faire la différence entre le temps mythique et le temps historique. Deux moyens seront ainsi privilégiés et mis en avant : le premier étant les dates établies par les historiens ; le second étant la confrontation avec des vestiges et des preuves historiques en soi. Aussi, des objectifs plus précis et moins propres à opérer ces distinctions, comme apprendre à constituer une frise chronologique réfléchie et permettant de visualiser un temps historique, qui s'y prête ; et un temps mythique, qui ne peut décidément pas être factuel ou qui, de manière générale, ne correspond pas à une frise chronologique par son flou. Il s'agit alors de faire comprendre aux élèves que le mythe peut être utilisé, modifié, transformé à travers le temps, et que ses composantes symboliques sont liées avec le temps où ils sont écrits/transmis.

En termes de compétences, cette séquence et ce travail aura une possibilité très large d'en travailler. Les principales concernées sont évoquées par la fiche Eduscol. La compétence plus centrale pour nous sera bien évidemment « Se repérer dans le temps », compétence filée de

notre séquence, à l'aide de travail sur frises et via la datation des différents documents ainsi que du récit. L'important est pour nous que les élèves visualisent la diachronie, et qu'ils en conduisent à une analyse historique autour de ces dates et de leur fonction dans l'Histoire et le mythe. D'autres sont tout aussi importantes ; celle que nous mobiliserons énormément sera « Comprendre un document », et cela par diverses séances, des documents de natures et de sources variées. « Raisonner et Justifier des démarches » sera au centre d'une séance, celle d'investigation des vestiges archéologiques retrouvés et étudiés de Rome. En effet, ils devront comparer des documents, justifier en quoi ils diffèrent de ceux du récit mythique vu en amont ; et expliciter dans une autre séance les différences fondamentales entre Histoire et Mythe. Enfin, avec notre travail via différents supports, que ce soit le lapbook, la frise chronologique, le tableau comparatif, le texte et la vidéo, l'autre compétence phare et filée de notre séquence est bien « Pratiquer différents langages », toujours dans le but que les élèves visualisent les temporalités différentes et ce qu'elles apportent, ce qu'elles distinguent pour construire l'Histoire.

b. Prérequis : état des lieux des connaissances et compétences abordées

En vue de transmettre toutes les notions et travailler les compétences ciblées, il est important pour un professeur de s'appuyer sur divers acquis antérieurs, pour mieux capter l'attention et l'intérêt des élèves. Ici, pour transmettre les notions centrales de mythes, de croyances, j'ai rappelé le chapitre vu précédemment sur les cités grecques ; ayant abordé quelques-uns de leurs mythes iconiques, et leurs caractéristiques propres à l'imaginaire et à la symbolique, un parallèle est à faire ici. Il convient déjà de s'assurer que les élèves les ont bien considérés comme des histoires à partager et non des faits ; la confusion étant fine pour certains élèves. Ainsi, rappeler que des éléments des mythes ne peuvent être vérifiés ou fondés (Troie, les monstres, les dieux grecs) permet d'opérer une distinction que nous réactivons dans ce chapitre sur Rome. L'aspect de la date comme moyen de distinction avait là aussi été abordé, avec le flou des mythes grecs sur leur temporalité (le mythe des âges par exemple). Le repère spatial de la Méditerranée a ainsi été déjà abordé en amont, et l'était déjà à l'école primaire en principe, par le biais de l'étude des Grecs et des Égyptiens. Les élèves vont donc découvrir un nouvel endroit, à savoir la péninsule italique, et Rome spécifiquement ; mais le cadre général (civilisations à proximité) fait déjà écho en eux. Par ailleurs, les repères du mythe de Rome (753 av J.C. ou VIII^{ème} siècle av. J.C.) sont plus anciens que les repères étudiés au sujet des

grecs, comme le siècle de Périclès. Ils sont donc au fait des modes de vie de l'époque, et ont déjà un aperçu des régimes politiques possibles (oligarchie, monarchie, démocratie) qui ont été étudiées aussi en amont. Là où les notions sont nouvelles, celle du Forum peut être rattachée à une agora, place publique grecque ; une comparaison historique est alors intéressante et les élèves peuvent plus facilement en retenir le sens.

Par ailleurs, et prenant un peu le contrepied sur le programme, j'avais choisi d'aborder en début d'année, étant en pleines recherches pour la première partie, les grandes périodes historiques canoniques avec mes élèves, en suivant les remarques de Éric Fardel ; j'avais insisté sur les dates de ruptures, évènements politiques, qui étaient choisis et évoqué que c'était source de débats chez les historiens, même si l'utilité d'avoir des dates fixes comme repères était malgré tout bien ancré. J'avais aussi parlé de certaines visions de l'historicité à l'étranger, dont celle de la République Tchèque ou de la Chine, pour montrer que l'Histoire est une discipline mouvante et propre à un cadre spatio-temporel défini. Ils furent très intéressés par cette démonstration, et certains élèves m'ont même par la suite posé plusieurs questions au sujet des évènements vus en classe, s'ils étaient ou non étudiés ou vus ainsi à l'étranger, s'il y avait des différences. La période de l'Antiquité, qui est donc abordée depuis plusieurs mois, est donc bien ancrée dans leurs approches de l'histoire ; ils ont bien appréhendé la rupture avec le néolithique (j'avais bien insisté sur l'Histoire désormais écrite), mais la fin de cette période leur est encore inconnue et fera l'objet d'une séance dédiée en fin d'année.

Les compétences abordées dans ce chapitre ont toutes déjà été travaillées en classe durant l'année ; la plus difficile pour les élèves étant celle de « se repérer dans le temps ». Ils sont cependant bien au fait sur la méthodologie de la compréhension des documents, notamment sur la présentation. En effet, j'ai mis au point un projet filé sur l'année mêlant différenciation, outils numériques et transdisciplinarité afin de travailler la présentation avec les élèves. Ils ont ainsi une banque de données de documents de natures diverses, mise à jour régulièrement, dont ils peuvent faire une présentation (rédigée, ou via des QCMs...) et répondre à des questions ; ce travail leur vaut une note bonus par trimestre. Le projet a permis beaucoup de progrès dans la compétence « Comprendre un document », et les élèves font ainsi attention aux dates des documents bien plus qu'au début de l'année. Certains élèves seront cependant en difficulté au niveau de la visualisation temporelle des divers documents, et en tirer des hypothèses ; notamment deux élèves avec un troubles de l'apprentissage, actuellement suivis par la communauté éducative. Ils feront donc l'objet d'une différenciation de l'activité.

3) Le temps de l'action : concrétisation des réflexions par le terrain

A la lumière de ces données, il nous faut maintenant composer notre expérimentation. Pour cela, nous utiliserons deux moyens. Le premier consiste en une enquête de fond, auprès des élèves, par le biais de deux questionnaires afin de mesurer les positions et les représentations initiales et finales. Ces deux questionnaires seront compris dans une séquence d'enseignement, dont l'objectif principal est bien de manipuler les dates pour en distinguer mythe et histoire ; cela permettra d'avoir des données, notamment par le biais des activités et de l'observation, sur les ressentis des élèves et leur rapport à ces repères temporels, dont nous avons montré la nécessité complexe. Ils permettent également de saisir si les objectifs sont remplis et dans quelle mesure ; et s'il y a des points qui posent davantage de problèmes que d'autres.

a. Conception des questionnaires d'enquête

PREMIER QUESTIONNAIRE²⁷ :

Le premier questionnaire a été pensé avec divers objectifs en tête. Bien que je suive avec attention les progrès de mes élèves, il était important de pouvoir mesurer leurs connaissances initiales sur la thématique. Il s'agit donc d'un questionnaire de positionnement, travaillant sur plusieurs points difficiles à aborder autrement, comme leurs représentations de l'histoire par rapport aux dates. La première question se rapporte ainsi sur l'utilité des dates. Précisons que cette question a déjà été abordée en amont dans l'année ; au tout début, pour recueillir leurs avis sur l'histoire, étaient ressortis des remarques assez habituelles des élèves et qui reflètent leurs préjugés initiaux. On peut citer par exemple « l'histoire c'est trop vieux » ; « à quoi ça sert, ils sont tous morts », « c'est que du par cœur, et il faut connaître plein de dates chiantes »²⁸, « j'ai déjà du mal à retenir mon anniversaire, alors retenir ceux des gens d'avant... ».

Ainsi, ce questionnaire s'appuie également sur des questions propres au ressenti des élèves ; par exemple sur les difficultés qu'ils éprouvent à retenir les dates. En effet, la mémoire des élèves peut être mobilisée de plusieurs manières, mais les dates relèvent du par cœur et ils ont souvent beaucoup de réticence à les apprendre ; ce n'est qu'en les répétant en cours ou par eux-

²⁷ Voir annexes 6, extraits de questionnaires de positionnement et de quelques réponses des élèves

²⁸ J'avais par ailleurs enregistré ces quelques entretiens, en vue d'en faire des verbatims et les insérer dans ce mémoire. Malheureusement, je les ai perdus, et n'ai retrouvé que ces quelques notes (bien que les remarques m'aient marqué à l'époque).

mêmes, ou en faisant des associations pour stimuler la mémoire dite « kinesthésique », ou encore en l’associant à un sentiment émotionnel profond selon Jean Piaget, qu’ils arrivent à les retenir. Le questionnaire se divise ensuite en une deuxième partie, plus centrée sur les mythes ; une définition préliminaire du mythe leur est demandée, alors que celui-ci n’a été que peu évoqué en amont et non défini (le terme de mythologie avait été employé, des exemples traités, mais la définition avait uniquement été orale et succincte, en vue de l’exploiter cette séquence). Enfin, je leur ai demandé s’ils faisaient déjà une distinction entre le mythe et l’histoire, et si oui laquelle ou grâce à quoi ; le but est ici de voir s’ils pensent directement à la datation comme objet de structuration de pensée historique ou non. Voici donc le premier questionnaire auquel j’ai abouti :

1) Les dates sont-elles utiles en histoire ? Si oui, ou si non, pourquoi ?	OUI - NON
2) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ? Pour quelles raisons, selon vous ?	OUI - NON
3) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ? Si oui, ou si non, pourquoi ?	OUI - NON
4) Comment définissez-vous un mythe ?	
5) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ? Si oui, ou si non, laquelle ?	OUI - NON
6) Existe-t-il des dates dans les mythes ?	OUI - NON

DEUXIEME QUESTIONNAIRE :

Le deuxième questionnaire, qui arrive donc à la fin de la séquence, est donc centré sur la conclusion des apprentissages et leur perception, normalement renouvelée, de la datation et de son importance, à la lumière des différentes séances. Composé de sept questions, j’ai choisi de m’axer sur un bilan de la séquence en conservant les questions sur la définition du mythe et la différence entre mythe et histoire, pour voir ou non si un changement avait eu lieu. Pour les autres questions, je trouvais intéressant de mesurer la perception des élèves sur à la fois la factualité du mythe ; sur son rapport à l’Histoire, après en avoir démontré les utilisations symboliques et politiques ainsi que les problèmes par rapport à la véracité. En effet, comme

notre première partie le démontrait, les élèves sont attirés par le côté merveilleux des mythes ; mais ont-ils pour autant toujours envie de les apprendre après en avoir démontré les limites critiques ? Aussi, une question porte sur le support qui a été selon eux le plus efficace pour la mémoire des élèves, faisant le lien avec le premier questionnaire et la question sur leurs difficultés à retenir ces dates ; et pouvant ainsi donner des pistes pour des méthodes pédagogiques plus efficaces en fonction des résultats. Ainsi, le but de ce questionnaire est bien de voir s'ils ont fait une distinction entre le mythe et l'histoire ; si la date en est un moyen qu'ils ont intériorisé ; si les mythes, malgré leur flou temporel, sont toujours plus attrayants qu'une réalité historique plus « froide » ou trop réaliste. Et si les dates, malgré leur aspect premier rébarbatif ou froid, sont un outil que les élèves sont prêts à utiliser une fois qu'ils en ont compris le sens. Le questionnaire que j'ai proposé se présente donc comme suit :

- 1) Pour vous, sur quelle échelle un mythe est-il proche de la réalité ?
Proche - très proche - un peu éloigné - très éloigné
- 2) En fonction de ça, pour vous, les mythes font-ils partie de l'Histoire, ont-t-ils un intérêt historique à étudier en classe ?
OUI - NON ;
Si oui, ou si non, pourquoi ?
- 3) Qu'avez-vous le plus retenu :
le mythe de fondation de Rome (personnages, actes, textes) - les vestiges archéologiques et la version historique des faits
- 4) Comment avez-vous le plus retenu :
Frise chronologique ; Bande dessinée ; Textes écrits (leçons) ; Tableau comparatif ; Vidéo
- 5) Si vous ne deviez en garder qu'une, quelle date avez-vous le plus retenu, ou sauriez-vous le plus définir :
753 av.n.ère - VII^{ème} siècle av.n.ère - 509 av.n.ère
- 6) Comment définiriez-vous un mythe après cette séquence ?
- 7) Quelle est donc, pour vous, la principale différence entre le mythe et l'histoire ?

b. Conception de la séquence d'apprentissage

Afin de répondre aux exigences du programme, et aux volontés de recherche de ce mémoire, j'ai conçu une séquence pédagogique, composée de cinq séances, dont une centrée sur une évaluation sommative au format plutôt original accompagnée du deuxième questionnaire. Toute cette séquence est également dépeinte dans ma fiche de préparation, lisible à l'annexe 5.

Cette séquence doit poser ainsi des jalons autour du mythe et de sa temporalité diachronique et floue, de son rapport à l'histoire en termes de véracité et de preuves, de l'utilité des mythes à la fois pour apprendre l'histoire mais aussi à des fins politiques et symboliques de manière plus générale. Seront ainsi jaugés et jugés, par le biais de divers documents et activités, la compréhension des élèves du mythe de Rome, leur réflexion autour des vestiges archéologiques et de leur rapport aux textes antiques, et leur analyse de l'utilité de la date comme outil central de distinction. La fiche Eduscol propose 3 entrées, que nous allons retravailler pour établir la séquence d'apprentissage et ainsi y intégrer les préconisations du programme. Cela constituera les 3 temps principaux de notre séquence, opérant un basculement Mythe – Histoires – Doutes déjà par les auteurs antiques. Par ailleurs, tout au long de la séquence, les élèves auront une frise chronologique à faire et à compléter ; divisée en un pan « histoire » et un pan « mythe » afin de confronter les deux temps de manière visuelle.²⁹ A tout cela, nous rajouterons une dernière séance centrée sur l'utilité des mythes, que nous ne dépeindrons toutefois pas ici.

J'ai ainsi adopté la problématique suivante : *Comment distinguer le mythe de l'histoire pour la fondation de Rome ?*. Cette approche permet de centrer directement sur la distinction, dont les réponses permettent de définir le mythe et l'histoire : les dates (une temporalité précise et fixe), les preuves archéologiques, le réalisme/merveilleux. De plus, sa simplicité syntaxique permet aux élèves de la comprendre et de la retenir.

En guise d'accroche, si l'on peut notamment faire une transition sur un fait qu'ils connaissent, ou un intérêt proche de leur vie quotidienne, c'est un bon moyen d'attirer leur attention. Je fais souvent une accroche dans ce sens ; ici, l'accroche est davantage d'ordre scientifique (une représentation numismatique de Romulus et Rémus), mais je compte néanmoins ouvrir avec un extrait du jeu vidéo Assassin's Creed Brotherhood, à travers la visite d'un endroit appelé « tanière de Romulus » où de nombreuses représentations picturales et des objets permettent de se représenter la place du mythe chez les romains.

Il convient de mentionner que des difficultés se sont ajoutées à cette conception de séquence. En effet, j'avais au préalable prévu des travaux de groupes disposés en îlot, envisagés et

²⁹ Voir l'annexe 8, document 2, extraits de frises qui ont servi à la constitution de cet exercice.

préparés en vue de cette séquence. Ils ont été abandonnés et modifiés, dus aux violentes tensions qui ont éclaté dans la classe de 6^{ème} 3 qui se sont répercutées sur les autres sixièmes. Une adaptation en travail par « rangée » dans la classe a donc été adoptée.

Dans la première séance, nous verrons les grandes caractéristiques du mythe, par le biais de deux figures ; celle d'Énée, comme le mentionne la fiche Eduscol : - « Le rôle d'Énée, prince troyen, comme lien entre le monde de l'Iliade et Rome, doit être évoqué par des textes (comme celui de Virgile) et mis en rapport à la fois avec la montée en puissance de Rome et la volonté romaine d'apparaître comme les successeurs légitimes de la puissance grecque. ».³⁰ Cette séance consistera en une analyse de document ; tour à tour une vidéo qui reconstitue le mythe de Romulus et Rémus, associés aux textes fondateurs de Tite-Live et de Virgile ; un arbre généalogique d'Énée et ses origines divines. Leur tâche étant de rédiger un résumé du mythe de Rome, pour qu'ils s'approprient cette histoire avec leurs propres mots, et ainsi travailler la compétence « pratiquer différents langages.

Dans la deuxième séance, nous aborderons les origines historiques de Rome, avec une étude de vestiges archéologiques de Rome ; les élèves devront donc compléter à l'aide de photographies et de contextes écrits un tableau sur leurs dates, ce qu'ils apprennent sur Rome. Sont ainsi utilisés des photographies selon quelques-unes des découvertes mentionnées par la fiche Eduscol, comme la « muraille de Romulus », à laquelle nous ajoutons le *cloaca maxima* entre autres. « Ainsi, ils peuvent travailler la compétence « formuler des hypothèses » et toujours « pratiquer différents langages » ; les documents sont répartis en « indices » que la classe étudie selon la rangée. Ils complètent également la frise chronologique à la suite, et l'objectif est alors de montrer les écarts et les divergences temporels entre le mythe et l'histoire de Rome. Les élèves débattent alors de l'intérêt d'apprendre ce temps mythique, cette frise, par son paradoxe d'indiquer un temps qui ne peut être fiable et vérifiable.

Dans la troisième séance, nous aborderons les différences fondamentales entre ces mythes et l'Histoire ; il s'agit ici, au-delà d'hypothèses orales, de montrer que les dates sont un outil très utile pour distinguer et caractériser l'histoire ; et ainsi en venir à une définition du mythe par des échanges collectifs. Seront là étudiés les fameux doutes de Tite-Live, mentionnés là aussi par la fiche Eduscol comme une piste intéressante à évoquer en classe : « Le texte extrait de l'Histoire romaine de Tite-Live constitue une autre clef d'entrée essentielle ; son étude permet

³⁰ Extrait de la fiche Eduscol sur le Thème 2, « récits, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique » ; analysée en amont.

d'ailleurs de faire constater aux élèves que l'auteur antique n'est pas lui-même convaincu de la véracité de la légende qu'il relate. ».

Dans la quatrième séance, il s'agira pour nous d'évoquer, par le biais d'études comparatives de textes, les utilités diverses du mythe de Rome ; de manière générale, les raisons qui poussaient à écrire et transmettre des mythes. Le but est de démontrer ce que ces histoires offrent comme symboles, et l'utilisation qui en est faite par le politique (parallèle qui est extensible au-delà de l'empire romain et de la période étudiée).

Travaillant sur le temps en Histoire d'un point de vue disciplinaire, et souhaitant faire les choses en profondeur, j'ai décidé de m'axer sur un découpage du temps précis sur ma séquence pédagogique, en suivant la grille d'analyse de P. Meirieu³¹, qui propose une articulation autour de plusieurs temps forts. Je les ai pensés et abordés comme suit :

- Temps de focalisation (rituel de démarrage) ;
- Temps de sensibilisation ;
- Temps de présentation générale ;
- Temps de vérification des pré-requis ;
- Temps de clarification des consignes et de présentation des matériaux ;
- Temps de la situation d'apprentissage proprement dite : les élèves sont en activité pour accéder à des connaissances nouvelles.

J'ai ainsi introduit dans mes activités des temps consacrés à une « pause méthodologique », (pour apporter des précisions aux consignes, fournir des ressources supplémentaires, échanger sur les meilleures méthodes) ; ainsi que des temps de remédiation en fonction des besoins qui émergent.

À la fin de cette activité, je dois marquer un temps de « clôture symbolique » de la situation d'apprentissage et proposer un rituel de passage à la formalisation.

- Temps de verbalisation des actions (« Qu'est-ce que vous avez fait ? ») ;
- Temps de formalisation des acquis (« Qu'est-ce que vous avez compris et comment cela peut-il être formulé de manière rigoureuse ? »)
- Temps d'évaluation ;
- Temps de réflexion sur le réinvestissement des acquis.

³¹ Voir la bibliographie, l'article sur la grille d'analyse de séquence proposée sur le site de Pierre Meirieu ; également présente en annexe 9.

Enfin, la dernière séance sera consacrée à l'évaluation sommative. Dans un premier temps, le deuxième questionnaire est rempli ; dans un deuxième temps, les élèves doivent constituer un lapbook sur le cours, leur permettant de s'appropriier les savoirs donnés, et d'organiser cet objet selon des parties différents ; « mythe », « histoire », « distinction/différence », avec l'obligation de représenter le temps et les différences de dates, de différentes manières (frise chronologique, questions, illustrations). Cela permet de contrebalancer le manque de travail sur les frises et les objets temporels, selon les propos de Jérôme Baschet et l'inquiétude de Valérie Tartas que nous relevions en première partie. Ce lapbook est évalué sur plusieurs points et capacités ; sur les informations principales mobilisées ainsi que la compréhension des principales distinctions et leurs manières de les mettre en avant ; sur les illustrations et la clarté. Aussi, il permet à l'élève un investissement particulier et presque sentimental, ayant envie d'un travail bien fait ; cela permet de faire la jonction avec les activités créatives demandées à l'école primaire, dont des élèves sont encore très friands, et aussi de faire travailler une partie spécifique de leur mémoire selon les travaux de la psychologue Sylvie Droit-Volet.

4) Le temps des analyses : recueil des données de terrain obtenues

L'expérimentation est désormais faite, ayant pris soin d'associer tous les objectifs et les considérations évoquées en amont. Il convient maintenant d'analyser les résultats des questionnaires, ainsi que les observations collectées durant la séquence.

a. Relevé des résultats des questionnaires

Après leur avoir laissé un temps élargi pour remplir les questionnaires, et après étude, voici les résultats principaux sous forme de pourcentages et nombres, et les principales raisons et justifications invoquées³². Certains élèves ont ressenti des difficultés à les remplir, me demandant des conseils sur ce qu'il fallait remplir alors que cela appelait à leur propre ressenti ; ils avaient peur d'être évalués sur cet avis. Les difficultés à remplir se sont surtout manifestées lors du premier questionnaire, ce qui montre que les élèves avaient du mal à visualiser leurs réponses à ces questions vagues et inhabituelles, ne faisant pas appel à leurs connaissances mais à leurs représentations. Le deuxième questionnaire, qui faisait office de bilan, a lui été plus

³² Voir annexe 6 pour des extraits du premier questionnaires ;.

rapidement rempli et compris, car faisant appel à ce qu'ils venaient de voir en cours durant quelques séances.

PREMIER QUESTIONNAIRE :

8) Les dates sont-elles utiles en histoire ?	OUI - NON
Si oui, ou si non, pourquoi ?	
9) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?	OUI - NON
Pour quelles raisons, selon vous ?	
10) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?	OUI - NON
Si oui, ou si non, pourquoi ?	
11) Comment définissez-vous un mythe ?	
12) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?	OUI - NON
Si oui, ou si non, laquelle ?	
13) Existe-t-il des dates dans les mythes ?	OUI - NON

Classe 1 (6^{ème} 4, difficultés initiales moyennes), 24 questionnaires ramassés

Questions	Elèves F		Elèves G		Totaux
	Oui	Non	Oui	Non	
1	12 – 50,02 %	2 - 8,3 %	9 -37,5 %	1 – 4,2 %	24
2	6 - 25 %	7 – 29,2 %	7 -29,2 %	4 – 16,6 %	24
3	11 – 45,8 %	4 - 16,6 %	7 – 29,2%	2 - 8,4 %	24
5	9 - 47,3 %	2 – 10,5 %	4 – 21,1 %	4 – 21,1 %	19
6	6 – 40,0 %	4 - 26,6 %	4 – 26,6 %	1 – 6,8 %	15

Raisons invoquées :

Question 1 : Les dates sont-elles utiles en histoire ?

- OUI :
 - « Pour savoir quand est-ce que ça s'est produit » ; « savoir quand ça s'est passé »
 - . « On sait quand les choses ont été créées » « Savoir quand les choses ont été fait (créé, accompli, naissance, vie, mort) » x8

- « savoir quand un homme populaire meurt (Louis 16) ».
- « Pour se repérer dans le temps » X2
- « S'il n'y a pas de dates, on ne sait plus s'il y a des choses à retenir »
- « Pour savoir quand a eu lieu une guerre, un changement de siècle et encore »
- NON :
 - « On peut pas savoir on était pas à leur époque »

Question 2 : Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

- OUI :
 - « il y en a beaucoup trop » X7
 - « Trop difficile à retenir » X3
 - « Parce que c'est loin, 1500 avant ou après JC » X1
 - « Je suis dyslexique » -> *évoque son trouble, cause de soucis d'apprentissage*
 - « Oui car il y a énormément de dates importantes et c'est difficile de les retenir »
- NON :
 - « Trop facile », « C'est simple » X3
 - « C'est pas beaucoup de chiffres : 1918 =4 chiffres à retenir » « Il y en a pas beaucoup » X2
 - « Les chiffres c'est plus facile que les lettres »
 - « Non on n'a qu'à regarder dans la frise chronologique »
 - « On se le dit 4,5 fois et on retient »
- « Ça dépend lesquelles »

Question 3 : Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

- OUI :
 - « Des fois oui et des fois non, pour savoir s'il y a des gens importants et en quelle année »
 - « C'est souvent demandé dans les contrôles »
 - « Par exemple la première 1^{ère} guerre mondiale »
 - « ça dépend lesquelles »
 - « Oui on apprend ce qu'il s'est passé à notre époque »
 - « Oui car pour savoir par exemple quand la guerre a commencé ou terminé ou quand Christophe Colomb a découvert l'Amérique »
- NON :

- « Non mais c'est pas moi qui choisit »
- « Non ce sont des chiffres à retenir c'est inutile »

Question 4 : Comment définissez-vous un mythe ?

- « une légende », « une histoire » X5
- « Une date fixe » => *n'a pas compris le sens*
- « C'est quelque chose de faux », « Une Histoire fausse » X2
- « extraordinaire »
- « C'est quelque chose dont on a pas la vérité »
- « Une histoire inventer »
- « Quelque chose d'inventé pour donner envie aux gens »
- « Expliquer ce que l'on ne connaît ou comprend pas »
- « Histoire non réelle, surnaturelle, alors que l'histoire s'est vraiment passée comme l'egypte ou les guerres ».

Question 5 : Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

- OUI :
 - « Un mythe c'est dans le passé ou non réel, une histoire, c'est pour nous divertir, parfois réelle parfois pas réelle »
 - « Oui car l'histoire est vérifiée ou prouvé alors que les mythes ne le sont pas »
 - « C'est une petite histoire mais en légende, alors qu'une histoire c'est une histoire complète »
 - « Mythe = légende, Histoire = dates »
 - « Oui ça n'a rien à voir »
 - « histoire est réelle, le mythe est faux » x3
 - « Oui car une histoire mythe peut être magique alors que l'histoire ne l'est pas »
- NON :
 - « Non car les deux peuvent être vrai ou faux »

Question 6 : Existe-t-il des dates dans les mythes ?

- **JSP : X8**
- OUI :
 - « Oui exemple Ulysse »
 - « Oui mais je n'en connais pas »

- « Oui comme Ulysse, Grecs, Romains je crois ».
- **NON :**
 - « Je ne pense pas »

Classe 2 (6^{ème} 3, difficultés initiales élevées), 21 questionnaires ramassés

Questions	10 Elèves F		11 Elèves G		Totaux
	Oui	Non	Oui	Non	
1	10 – 47,6 %	0 %	9 – 42,8%	2 – 9,6 %	21
2	8 – 38,1 %	2 – 9,6 %	7 – 33,3 %	4 – 19,0 %	21
3	9 – 42,8 %	1 – 4,7 %	8 – 38,1 %	3 – 14,4 %	21
5	4 – 25,0 %	2 – 12,5 %	6 – 37,5 %	4 – 25,0 %	16
6	1 – 5,8 %	8 – 47,2 %	4 – 23,5 %	4 – 23,5%	17

Raisons invoquées :

Question 1 : Les dates sont-elles utiles en histoire ?

- **OUI :**
 - « Oui sinon on pourrait pas se repérer » « ça nous sert à repérer dans le temps » X5
 - « On ne peut pas savoir quand ça s'est passé tel truc »
 - « Le changement et les grands événements dans le temps » « savoir à quelle époque où était les présidents... »
 - « C'est pour avoir de la culture » « l'histoire ça sert à connaître à se cultiver » « Connaître de nouvelles choses » X2
 - « Pour les contrôles »
 - « Sinon on sera perdu dans les époques »
 - « Pour savoir l'apparition et la mort » « pour savoir si lui est mort, si il est né, ça s'est passé en... »
- **NON :**
 - « Car c'est dur à apprendre, on a juste à nommer ou transformer les dates en époques plus longues (à part pour un anniversaire).

Question 2 : Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

- **OUI :**

- « Il y en a trop », « il y a beaucoup de choses à retenir »
- « Je ne retiens pas »
- « trop dur à retenir et comprendre, dés fois il y a beaucoup de date »
- « Oui le prof qui apprend les dates et nous on les apprend donc on et ego »
« Trop de chiffres, chiffres négatifs, av ou après J.C.... »
- « Je suis dyslexique »
- « Des fois je retiens pas j'ai une mémoire de dory³³
- NON :
 - « C'est juste des dates, c'est pas grand »
 - « Si on apprend bien ses leçons on les connaît » « il faut juste apprendre »
 - « Certaines sont plus dures que d'autres quand il y a des jours, une date loin... »

Question 3 : Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

- OUI :
 - « Oui pour savoir sa date de vie » -> *confusion avec les dates personnelles.*
 - « Pour les contrôles » X3
 - « Oui pour comprendre de nouvelles choses »
- NON :
 - « Car sinon on est mal en histoire » -> *exprime une crainte pour le cursus scolaire*
 - « Car ça ne m'aidera pas plus tard » « je ne trouve pas que sa va me servir dans la vie de tous les jour »
 - « Pas touss la plupart non »
 - « Non on a juste à regarder dans le cahier, internet... »

Question 4 : Comment définissez-vous un mythe ?

- « Des légendes » « le mythe est une légende » « une légende, qui est faux »
- « Une histoire mensongée » -> *très intéressant* « Une histoire faussé » « C'est une histoire fausse ». « Une histoire qui n'existe pas »
- « c'est une histoire »
- « Un mythe ça permet de comprendre plus facilement » -> *réponse très en lien avec notre recherche.*

³³ Dory est un poisson dans le film d'animation Némou, qui a une très petite mémoire.

- « Mythe = mythologie, légende, histoire »

Question 5 : Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

- OUI :
 - « Il n'y a pas de mensonge dans l'histoire et les mythes oui »
 - « L'histoire c'est vrai, un mythe c'est faux »
 - « Oui les mythes on peut ls raconter autour d'un feu »
 - « L'histoire est parfois vraiment vraie alors qu'un mythe c'est une légende »
- NON :
 - « C'est un peu la même chose mais les mythes ça permet de comprendre l'histoire plus facilement »
 - « non sa fait partie de l'histoire »

Question 6 : Existe-t-il des dates dans les mythes ?

- JSP : X1
- OUI :
- NON :
 - « Je ne pense pas »
 - « Je n'en ai pas en tête »

Tableau bilan des deux :

Questions	Elèves F		Elèves G		Totaux
	Oui	Non	Oui	Non	
1	22 – 48,8 %	2 – 4,4 %	18 – 40,1 %	3 – 6,7 %	45
2	14 – 31,1 %	9 – 20,0 %	14 – 31,1 %	8 – 17,8 %	45
3	20 – 44,5 %	5 – 11,1 %	15 – 33,3 %	5 – 11,1 %	45
5	13 – 37,2 %	4 – 11,4 %	10 – 28,6 %	8 – 22,8 %	35
6	7 – 21,9 %	12 – 37,5 %	8 – 25,0 %	5 – 15,6 %	32

Ce premier questionnaire de positionnement a ainsi révélé plusieurs similitudes dans les justifications et les positions des élèves. A l'exception de la question 6, les tendances des réponses suivent une logique où le genre ne semble pas avoir d'influence ; de plus, mis à part la question 5, les positions apparaissent toutes assez tranchées. Nous en tirerons des conclusions un peu plus tard ; maintenant, il est temps de retranscrire les résultats du second questionnaire. Celui-ci, ayant eu lieu après la séquence, a été intégralement rempli par tous les élèves au contraire du premier ; il est possible qu'ils aient craint que ce questionnaire soit éventuellement évalué, ayant laissé planer le doute involontairement.

DEUXIEME QUESTIONNAIRE :

Pour le calcul de ces pourcentages, distinction a été faite entre les sexes des sondés. Le premier pourcentage donné est ainsi basé sur le nombre d'élèves d'un sexe particulier ; le second est donné par rapport au total des élèves du groupe.

Classe 1 (6^{ème} 4, difficultés initiales moyennes), 24 questionnaires ramassés

1) Pour vous, sur quelle échelle un mythe est-il proche de la réalité ?

Proche - très proche - un peu éloigné - très éloigné

2) En fonction de ça, pour vous, les mythes font-ils partie de l'Histoire, ont-t-ils un intérêt historique à étudier en classe ?

OUI - NON ;

Si oui, ou si non, pourquoi ?

3) Qu'avez-vous le plus retenu :

le mythe de fondation de Rome (personnages, actes, textes) - les vestiges archéologiques et la version historique des faits

4) Comment avez-vous le plus retenu :

Frise chronologique ; Bande dessinée ; Textes écrits (leçons) ; Tableau comparatif ; Vidéo

5) Si vous ne deviez en garder qu'une, quelle date avez-vous le plus retenu, ou sauriez-vous le plus définir :

753 av.n.ère - VII^{ème} siècle av.n.ère - 509 av.n.ère

6) Comment définiriez-vous un mythe après cette séquence ?

7) Quelle est donc, pour vous, la principale différence entre le mythe et l'histoire ?

Question s	11 Elèves F					13 Elèves G				
Réponses	Très Proche	Proche	Éloigné	Très éloigné		Très Proche	Proche	Éloigné	Très éloigné	
1	0 - 0% des F 0% au total	1 - 9,09% des F 4,2% au t	2 - 18,18% des F 8,3% au t	8 - 72,72% des F 33,3% au t		0 - 0% des G 0% au t	2 - 15,38% des G 8,3% au t	4 - 30,76% des G 16,7% au t	7 - 53,84% des G 29,2% au t	
Réponses	Oui		Non			Oui		Non		
2	8 - 72,72% des F 33,3% au t		3 - 27,27% des F 12,5% au t			11 - 84,61% des G 45,83% au t		2 - 15,38% des G 8,3% au t		
Réponses	Mythes		Histoire			Mythe		Histoire		
3	7 - 63,63% des F 29,2% au t		4 - 36,36% des F 16,7% au t			9 - 69,23% des G – 37,5% au t		4 - 30,76% des G 16,7% au t		
Rép	Frise	BD	Leçon	Vidéo	Tableau	Frise	BD	Leçon	Vidéo	Tableau
4	2 - 18,18% 8,3% au t	0 - 0%	3 - 27,27% 12,5% au t	5 - 45,45% 20,8% au t	1 - 9,09% 4,2% au t	1 - 7,69% 4,2% au t	1 - 7,69% 4,2% au t	4 - 30,76% 16,7% au t	7 - 53,84% 29,2% au t	0 - 0%

Réponses	753 av J.C.	VIIème s. av. n. ère	509 av J.C.	753 av J.C.	VIIème s. av. n. ère	509 av J.C.
5	5 - 45,45% 20,8% au t	6 - 54,54%	0 - 0%	5 - 38,46% 20,8% au t	5 - 38,46% 20,8% au t	3 - 23,1% 12,5% au t

Raisons souvent invoquées :

Question 2 : En fonction de ça, pour vous, les mythes font-ils partie de l'Histoire, ont-t-ils un intérêt historique à étudier en classe ?

- OUI -
 - « Oui les mythes illustrent l'histoire mais ne sont pas l'histoire » X3
 - « avec les mythes on apprend la version imaginée de l'histoire » X2
 - « Si on arrive à comparer les deux alors oui »
 - « Les mythes complète l'histoire car c'était l'histoire que les hommes d'avant apprenaient »
 - « L'histoire est un mythe que l'on a pu prouver donc oui »
 - « Les mythes sont autant intéressants pour le français que l'histoire car ils montrent ce que les anciens croyaient »
 - « Les mythes sont de l'histoire avec un côté imaginé et un côté vrai » X2
 - « ça change des ruines c'est plus vivant et donc intéressant »
 - « apprendre à différencier (*différencier, nda*) le vrai et faux c'est important pour réfléchir »
- NON ;
 - « L'histoire doit être tout le temps vrai et donc si l'on ne peut prouver tout le mythe c'est pas de l'histoire »
 - « les mythes sont plus imaginés et même s'ils apprennent des trucs c'est plus du français »
 - « c'est intéressant mais pas vrai et pas avec des preuves, les monstres et les héros ce n'est pas historique c'est des romans »
 - « ça ne sert pas à grand-chose comme l'histoire »

Question 6 : Comment définiriez-vous un mythe après cette séquence ?

- « Un mythe est un récit qui raconte les origines de certaines choses avec une partie de vrai et une partie fausse (*définition se rapprochant à celle donnée dans le cours*) X3 »
- « Une histoire fausse qui contient une partie de l'Histoire vraie »
- « Du faux basé sur des événements réels comme les films historiques exemple gladiator (*évoqué en classe pour le décrypter*) »
- « Un mythe est une histoire avec des détails faux et pas réalistes pour expliquer des vrais trucs historiques »

- « Un mythe on peut pas avoir des dates vraies » « un mythe c'est pas précis dans la frise » « un mythe a pas des dates fiables »
- « De l'histoire un peu mensongée mais dont on peut trouver ce qui est vrai avec les archéologues »
- « Quelque chose d'inventé pour mieux comprendre le monde avant et qui s'appuie donc »

Question 7 : Quelle est donc, pour vous, la principale différence entre le mythe et l'histoire ?

- « un mythe on peut pas le dater vraiment, ça colle pas aux recherches » « l'histoire c'est précis dans le temps, un mythe non » « il y a peu de dates dans les mythes » X5
- « Le côté irréaliste » « le merveilleux » « du faux mais bien raconté comme en français, l'histoire c'est pas comme ça »
- « Il y a des monstres et des choses pas historiques » « les exagérations comme les monstres »
- « les héros (Romulus par exemple) et les créatures »
- « il y a plein de dieux, qui ont des pouvoirs ; dans l'histoire on peut pas prouver ça » « les dieux et déesses (comme Zeus) »

Classe 2 (6^{ème} 3, difficultés initiales élevées), 21 questionnaires ramassés

Questions	10 Elèves F				11 Elèves G			
Réponses	Très Proche	Proche	Éloigné	Très éloigné	Très Proche	Proche	Éloigné	Très éloigné
1	0- 0%	0- 0%	3- 30% 14,3% au t	7- 70% 33,3% au t	- 0 0%	1 - 9,09% 4,8% au t	2 - 18,18% 9,5% au t	7 - 63,63% 33,3% au t
Réponses	Oui		Non		Oui		Non	
2	5- 50% 23,8 au t		5- 50% 23,8 au t		7 - 63,63% 33,3% au t		4 - 36,36% 19,05% au t	
Réponses	Mythes		Histoire		Mythe		Histoire	

3	5 - 50% 23,8% au t			5 - 50% 23,8% au t		7 - 63,63% 33,3% au t		4 - 36,36% 19,05% au t			
Rép	Frise	BD	Leçon	Vidéo	Tableau	Frise	BD	Leçon	Vidéo	Tableau	
4	0 - 0%	0 - 0%	3 - 30% 14,3% au t	7 - 70% 33,3% au t	0 - 0%	1 - 9,09% 4,8% au t	0 - 0%	4 - 36,36% 19,05% au t	5 - 45,45% 23,8% au t	1 - 9,09% 4,8% au t	
Réponses	753 av J.C.		VIIème s. av. n. ère		509 av J.C.		753 av J.C.		VIIème s. av. n. ère		509 av J.C.
5	4 - 40% 19,05% au t		6 - 60% 28,6% au t		0 - 0%		5 - 45,45% 23,8% au t		6 - 54,54% 28,6% au t		0 - 0%

Raisons souvent invoquées :

Question 2 : En fonction de ça, pour vous, les mythes font-ils partie de l'Histoire, ont-ils un intérêt historique à étudier en classe ?

- OUI -
 - « Les mythes font partie de l'histoire, et l'histoire est intéressante, donc il faut les apprendre »
 - « Les mythes font qu'on comprend comment les hommes voyait leur monde avant donc oui » x2
 - « Les mythes ont beaucoup de côté faux, mais restent utiles car c'était l'histoire d'avant »
 - « l'histoire est prouvée parfois par les éléments des mythes » x3
 - « les mythes font que l'histoire paraît moins morte et on découvre ce qu'ils pensaient avant »
 - « même si les mythes c'est faux ça reste cool et utile pour comprendre »
 - « OUI car Les mythes sont faciles à imaginer et permettent de compléter ce qu'on apprend en cours » x2
 - « oui, l'histoire et les archéologues se servent de ces histoires donc nous aussi »
 - « les légendes nous apprennent encore des choses aujourd'hui donc oui »
- NON ;

- « les mythes c'est faux et l'histoire c'est que de la vérité pure 100% prouvée donc non » « l'histoire est vraie les mythes non donc non » X4
- « pas de dates donc pas l'histoire » « il manque des dates vraies pour que ce soit de l'histoire comme en cours » « les mythes sont trop flous dans le temps » X3
- « il faut vraiment être sur que certains points soient vrais et on peut pas être sur donc non »
- « les mythes donnent trop d'infos qui sont plus du français que de l'histoire »
- « non car les mythes sont pas réalistes » X2
- « non on peut rien prouver dans les mythes donc il vaut mieux séparer les deux »
- « Il manque des infos fiables comme sur BFM selon monsieur donc il faut pas les croire et les étudier »

Question 6 : Comment définiriez-vous un mythe après cette séquence ?

- « Un mythe est un récit avec des choses merveilleuses pour expliquer les origines par les hommes du passé » *définition se rapprochant de celle donnée dans le cours*, X3
- « Un mythe est faux car pas réel (dieux, pouvoirs) mais apprend des choses historiques »
- « Un mythe est une histoire fausse par rapport à l'histoire, au niveau des personnages mais aussi du temps »
- « Un mythe est une légende, avec des éléments historiques et d'autres pas »
- « le mythe c'est du vrai mais imaginé avec du faux comme des dieux et des monstres »
- « Les mythes apprennent la vision du monde des romains et autres, avec des images »
- « Un mythe c'est une histoire fausse mais de l'histoire quand même »
- « un mythe c'est une histoire de fou mais on peut en tirer des leçons »

Question 7 : Quelle est donc, pour vous, la principale différence entre le mythe et l'histoire ?

- « Un mythe n'est pas assez précis dans le temps » « les dates des mythes sont pas vraies » « les mythes ne marchent pas sur la frise » X4
- « un mythe est pas réaliste (genre on compte les oiseaux on devient roi) » « un mythe est pas réel alors que l'histoire si » « l'histoire est vraie, pas le mythe » X3
- « Dans le mythe il a des dieux, des gens super forts ou d'autres avec des pouvoirs, dans l'histoire il n'y a que des hommes et femmes comme nous »
- « le mythe est faux on peut pas le situer dans le temps »
- « l'histoire est plus difficile à apprendre » « les mythes je retiens plus que l'histoire »
- « un mythe a un côté un peu film ; l'histoire c'est un documentaire »

Tableau bilan des deux : résultats sur 45 élèves sondés

Questions	Elèves F (21)				Elèves G (24)			
Réponses	Très Proche	Proche	Éloigné	Très éloigné	Très Proche	Proche	Éloigné	Très éloigné
1	0 - 0%	1 - 4,76% 2,2% au t	5 - 23,80% 11,1% au t	15 - 71,42% 33,3% au t	0- 0%	3- 12,5% 6,7% au t	6- 25% 13,3% au t	14- 58,33% 31,1% au t
Réponses	Oui		Non		Oui		Non	
2	13- 28,9% au t	61,90%	8- 17,8% au t	38,09%	18- 40% au t	75%	6- 13,3% au t	25%
Réponses	Mythes		Histoire		Mythe		Histoire	
3	12- 26,7% au t	57,14%	9- 20,0% au t	42,85%	11- 24,4%	45,83%	13- 28,9% au t	54,16%

Rép	Frise	BD	Leçon	Vidéo	Tableau	Frise	BD	Leçon	Vidéo	Tableau
4	2- 9,52% 4,4% au t	0- 0%	6- 28,57% 13,3% au t	12- 57,14% 26,7% au t	1- 7,76% 2,2% au t	2- 8,33% 4,4% au t	4 - 16,7% 8,89% au t	5 - 23,80% 11,1% au t	12- 50% 26,7% au t	1- 4,16% 2,2% au t

Réponses	753 av J.C.	VIIème s. av. n. ère	509 av J.C.	753 av J.C.	VIIème s. av. n. ère	509 av J.C.
5	9 - 42,85% 20,0% au t	12 - 57,14% 26,7% au t	0 - 0%	10 - 41,66% 22,2% au t	11 - 45,83% t 24,4% au t	3 - 12,5% 6,7% au t

a. Observations lors de la concrétisation de la séquence

Durant la mise en place de la séquence pédagogique, j'ai pu noter certaines choses. En fonction du sujet de l'activité et de la séance, il était flagrant que les élèves ont rencontré quelques difficultés lors de certaines activités ; là où ils ont eu plus de facilité pour d'autres. Et il est apparu très clair que cette facilité était liée à l'étude du mythe, et non des preuves historiques du mythe de Rome.

En effet, la première séance contenait une activité de rédaction du mythe avec leurs propres mots, après avoir étudié certains documents de nature diverses (avec une série de questions pour orienter leurs réflexions et permettre qu'ils ciblent les informations importantes, comme la descendance divine ou héroïque). Cette activité, qui faisait appel à leur imagination, visualisation, et non leur étude temporelle ou factuelle, a été très bien reçue et menée.

A l'inverse, l'activité liée au temps historique, via l'étude de vestiges de Rome (photographies) et ainsi en tirer des hypothèses et remplir un tableau (avec notamment un axe sur la datation des vestiges, et sur ce qu'ils veulent dire par rapport au mythe) a été plus complexe et moins reçue favorablement. Il y a certes plus d'opérations intellectuelles à effectuer ; mais il n'empêche que le mythe a bien fait ses adeptes, et que les dates ne paraissent qu'abstraites ou complexes à retenir, et cela malgré la pluralité des supports proposés (BD, frise, tableau, vidéo) pour tenter de les rendre plus vivantes ou logiques.

Ainsi, avec des débuts très timides et peu d'impact, les élèves ne se sont penchés sur la chronologie et sur ce qu'elle démontrait qu'en deuxième temps de séquence. En effet, les dates ont uniquement révélé leur potentiel de précision et de clarification (montrant que l'écriture des mythes ne collait pas à leur prétendue réalisation) lorsque les élèves ont eu à compléter la frise chronologique au fur et à mesure des séances.

Les activités finales se sont déroulées sans encombre particulières ; les différences entre les mythes et l'histoire ont semblé être comprises, et l'utilité des mythes par le biais d'étude de textes et documents, qu'ils ont du ensuite répertorier en un tableau, a été pour eux assez facile ; ils ont notamment été intrigués par l'utilisation des mythes par le politique, notamment César et Auguste. Enfin, la séance d'évaluation par le biais de constitution de lapbooks illustrés³⁴ a donné des résultats tout à fait satisfaisants, et éclairant sur les difficultés ressenties par les

³⁴ Voir annexe 7 avec quelques extraits des lapbooks, notamment des frises chronologiques et divers travaux ayant inclus des illustrations sur les temps mythiques et historiques.

élèves, ou au contraire ce qu'ils ont assimilé. Le deuxième questionnaire en est le reflet, ayant été effectué dans le même temps.

III) Dates et classes : un repère peu populaire, mais bel et bien vu comme nécessaire.

1) Le temps des histoires ; un intérêt démontré, mais à l'apprentissage limité.

En recoupant les réponses données par les deux classes, on se rend compte que certaines se recoupent beaucoup et révèlent certaines positions bien ancrées au sujet des dates ; ou au contre que ces représentations sont en plein changement après l'étude de la séquence.

En ce qui concerne le premier questionnaire, on peut déjà remarquer, ne serait-ce qu'au niveau des totaux de réponses des élèves, que les 2/3 dernières questions posaient un problème : peu y ont répondu. J'estime, après avoir demandé oralement et y avoir réfléchi, que c'était par manque d'idées, manque de données nécessaires pour y répondre en l'état. Le second questionnaire le démontre tout à fait : il n'y a plus eu que des réponses par tous les élèves, pour toutes les questions ; preuve qu'une fois la séquence terminée, ils avaient un avis en tête plus construit et une pensée historique plus cadrée qu'auparavant.

Ainsi, rassemblons les réponses au fur et à mesure des questions :

Question 1 : Les dates sont-elles utiles en histoire ?

Au niveau des statistiques, on peut constater que les réponses sont plutôt très tranchées et vont dans le sens positif ; cela aussi bien dans la classe 1 que la 2.

La raison la plus évoquée au sujet de l'utilité des dates en histoire, est celle relative au fait développer des repères temporels : savoir quand tel ou tel événement s'est passé, tel ou tel personnage a vécu. En somme, c'est savoir se repérer dans le temps par rapport à des objectifs et des points précis ; il est même précisé que sans dates, on peut être « perdu » ou on ne peut plus comprendre le temps où l'on vit. La notion de grands événements, que l'on doit apprendre par rapport aux dates, revient aussi ; les élèves associent donc bien les repères temporels comme inhérents à la discipline.

Ensuite, vient principalement la raison de l'histoire comme objet d'acculturation. En effet, les élèves mentionnent le fait que l'histoire peut les aider à se cultiver, est une discipline avant tout de culture générale. L'histoire et les dates sont donc, selon leur image, affaire de curiosité. Certains élèves en proposent donc la réponse opposée, c'est-à-dire que cette culture leur paraît étrangère, trop éloignée de leur vie quotidienne, et donc par extension inutile.

D'autres réponses font mention de contrôles ou DS ; ces élèves n'arrivent ici à se projeter dans l'intérêt de la discipline que par rapport à leur propre cursus scolaire, et donc sont concentrés sur les notes à valider plus que ce que cela peut leur apporter de manière concrète et durable.

Pour les réponses négatives, celle qui revient le plus est un sentiment d'incompréhension face au fait que les élèves ne vivent pas à l'époque de ces dates, que ça ne concerne pas les élèves et leur vie quotidienne. Cela renvoie à l'abstraction de la pensée historique en développement chez les enfants, et leur sentiment d'éloignement face à l'histoire, qui leur paraît « préhistorique » même si ce sont des événements récents. Une autre réponse propose même de modifier les principales dates, les « transformer en époques plus longues » et donc de rendre les dates historiques à apprendre moins précises, au profit d'un plus fort impact mémoriel. Cette précision renvoie aux travaux sur les repères temporels de Dominique Kalifa, qui déjà évoquait que la pluralité de la typologie des repères peut perdre les esprits en formation ; de même, ces problèmes d'apprentissage pour les dates peuvent renvoyer aux débats épistémologiques sur le bien-fondé des dates précises entre les grandes périodes canoniques. En effet, si l'on rendait les dates plus floues, plus « étalées » dans le temps et qu'on privilégiait un axe d'apprentissage plus sur une évolution élargie, cela aurait-il un impact positif pour les élèves ; ou au contraire, cela pourrait-il rendre la discipline illisible ou complexe à visualiser ? Le récit historique est ponctué de dates, comme la phrase est ponctuée de pauses. Cela lui sert à respirer, à y trouver un repère et en tirer des fonctions et des sujets.

Question 2 : Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

D'un point de vue statistique, on peut constater une certaine inégalité ; globalement, cela penche malgré tout en faveur de la réponse positive ; selon les élèves, les dates sont difficiles à apprendre. Cela est bien plus net dans la classe 2 qu'au sein de la 1, mais cette réponse excède ainsi les 60% des réponses exprimées (62,2% précisément).

Cette difficulté ressentie renvoie aux travaux sur la mémoire, notamment étudiée par Piaget dans le développement des repères spatio-temporels, et la difficulté du « par cœur » s'il n'y a pas d'impact émotionnel. Ici, il sera intéressant de comparer avec la question du deuxième

questionnaire sur le support, voir si celui-ci a un impact sur cet apprentissage ressenti comme difficile ; et ainsi en creuser les intérêts pédagogiques.

Parmi les raisons principales invoquées, les élèves se rejoignent autour du fait que les dates semblent être interminables, indénombrables ; plus de 45% des élèves ont évoqué cette idée. Trop de dates, trop de périodes, trop d'évènements, voire même « trop de chiffres », négatifs et positifs... La date est synonyme d'accumulation et d'infini dans l'esprit des élèves. Le temps fuit dans leur esprit ; et bien davantage le fait le temps historique. Cette tendance est intéressante, et elle rejoint les réflexions de Jérôme Baschet ; Le temps passé, surtout temps historique, est en effet infiniment fractionnable, comme le démontre la synthèse des types de repères temporels démontrée en partie 1, s'appuyant sur les travaux de Dominique Kalifa et Laura Steinberg. Ainsi, comme dépeint dans Défaire la tyrannie du présent ; au fond, déterminer des dates précises sur un ensemble linéaire comme une frise chronologique n'est-il pas se fourvoyer, et s'ancrer dans le passé en délaissant le temps présent ? Il est en effet très facile pour des adultes de se perdre dans des chronologies (historiques ou non), de s'emmêler les pinceaux, de confondre des dates et des évènements entre eux ; on peut aisément imaginer cette difficulté ressentie par des élèves au jeune âge et en pleine construction, qui peinent déjà à saisir et s'approprier leur temps présent et existentiel. Cette accumulation peut alors créer une frustration chez les élèves, et contrarier leur motivation à apprendre, ayant une impression de ne jamais pouvoir en finir d'apprendre date sur date.

Ressort aussi une deuxième idée des commentaires donnés par les échantillons, celle d'un temps « trop loin » pour être facile d'apprentissage ; des dates si loin qu'il n'est alors que complexe à faire des liens avec le temps présent pour pouvoir les retenir.

S'ajoute une dernière tendance parmi les réponses positives : les mentions de problèmes de mémoire (« j'ai une mémoire de Dory »), ou même de troubles de l'apprentissage, voir de handicaps reconnus (« je suis dyslexique »). Ici, ces difficultés ne sont pas incombées aux dates mais bien aux capacités des élèves eux-mêmes. Certains troubles ont été reconnus comme compliquant les tâches d'apprentissage, y compris temporel, par Valérie Tartas entre autres (notamment la dyspraxie, la dyslexie, la dyscalculie, l'autisme...). Cependant, cela peut être révélateur de plusieurs choses. Présence à la fois un complexe d'infériorité, où l'élève peut avoir une baisse d'estime de lui-même à cause de ces troubles ; il doit alors faire l'objet d'accompagnement plus personnalisé, de différenciation, pour lui montrer qu'il est tout aussi capable que les autres, avec des méthodes différentes. Cela peut aussi renvoyer à l'utilisation d'un bouc-émissaire, d'une excuse pour pallier les problèmes d'apprentissage. L'élève peut

alors s'auto-convaincre que, dû à ses difficultés, il ne peut retenir les dates. Cela peut ainsi mener par extension à un rejet total de la discipline historique, renforçant les représentations d'un monde trop lointain ou inutile, car causant trop de complications à la mémoire.

En ce qui concerne les avis négatifs, elles peuvent révéler un flegme sincère « trop facile », une confiance en soi « c'est juste des dates, c'est pas grand » sur ce sujet ; ou un pragmatisme d'apprentissage, pour ceux qui sont à l'aise avec leur méthode « si on apprend bien ses leçon, on les connaît », à l'aise avec un apprentissage par cœur « on se le dit 4,5 fois on retient ». Cette tendance de remarques souligne cependant qu'il y a une fraction d'élèves pour lesquels si les dates sont simples d'approche, elles demandent malgré tout un investissement mémoriel important. De plus, des nuances ont été apportées parfois, certains mentionnant le fait que plus la date est précise et plus elle sera complexe à retenir ; d'autres au contraire soulignent le fait que les chiffres leur semblent plus accessibles que les lettres, par le fait qu'il n'y a que quelques chiffres. Peut être n'ont-ils pas pris en compte le fait que, lorsqu'il y a apprentissage d'une date, il y a nécessairement apprentissage de l'évènement qui y est associé ; les chrononymes et autres repères étant pensés pour justement accompagner et souligner ces évènements, selon les travaux de D. Kalifa.

Question 3 : Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

Cette question a rencontré un véritable plébiscite de manière générale pour un « oui ». Les élèves, selon les données collectées, considèrent ainsi à plus de 78% les dates comme importantes à apprendre et donc à connaître. Cela renvoie à une vraie intériorisation de la chronologie comme, malgré sa complexité d'apprentissage, véritablement utile ; les représentations ne sont pas donc tournées vers un rejet des dates, mais donc plus généralement du passé et de l'histoire en général ; de son utilité rétrospective.

Si beaucoup de raisons sont invoquées, elles se rejoignent en deux tendances principales :

La première considère les dates comme importantes car elles permettent de connaître les « grands évènements », les « gens importants », les dates importantes. Si cela rejoint la position d'Alain Corbin, qui tente de faire valoir une vraie utilité socio-culturelle de l'apprentissage d'une chronologie historique, cela renvoie également à notre idée de hiérarchisation des dates et aussi de politisation de la chronologie, comme évoqué dans les travaux de Sylvain Négrier et Eric Fardel. En effet, les élèves évoquent certains évènements majeurs ; très souvent les guerres mondiales ; parfois les grandes découvertes comme celle de l'Amérique ; et quelques fois aussi celles de leur propre époque et temps de vie, comme « sa date de vie ». Cette dernière

tendance révèle que les élèves se projettent d'abord dans un passé proche, une actualité historique ou en tout cas un passé dont ils ont des images nettes, par le biais de leurs familles ou de leur environnement socio-culturel. Ce réflexe au passé proche renforce les travaux sur le développement tardif de l'abstraction historique de V. Tartas, qui a lieu pleinement durant l'âge des élèves. Enfin, quelques remarques mentionnent le besoin pour les contrôles d'histoire ; cela montre que certains peinent à se projeter dans un esprit critique de l'apprentissage, ou dans une projection temporelle. Ils ne voient là aussi que l'utilité immédiate, scolaire ; et non culturelle et formatrice.

Pour ce qui est des réponses négatives, la majeure partie de ceux qui ont répondu non évoquent la nécessité pour leur cursus scolaire, exprimant ainsi leur frustration d'être obligés d'apprendre des dates qu'ils considèrent comme totalement inutiles, à l'image de ce commentaire : « Non mais c'est pas moi qui choisit ». Une remarque évoque d'ailleurs qu'elles ne sont pas importantes à connaître car les moyens de les retrouver sont très faciles d'accès, et il n'est donc pas nécessaire de les apprendre, « non, on a juste à regarder dans le cahier, internet... ». Cela démontre que la génération connectée est désormais pleinement intégrée dans ces nouveaux moyens d'acculturation, et l'école n'en paraît que plus... déconnectée.

Question 4 : Comment définissez-vous un mythe ?

A cette question, qui n'a pas fait l'objet de statistiques, le mythe est associé de manière écrasante à une légende, une histoire factice ; ce qui est une base véridique. Ils ont su évoquer cela alors que le terme de légende n'a pas été abordé en cours, et que celui de mythe n'a pas été clairement défini précédemment ; mais par les caractères merveilleux ou surréalistes, ils associent très clairement les mythes à des histoires à raconter, et non à apprendre. Si l'un d'entre eux est passé à côté de la question, « Une date fixe » ; la plupart en retirent très aisément le caractère factice, inventé, merveilleux. Si le terme légende, qui est un synonyme (à toutefois distinguer dans notre recherche) est associé par beaucoup d'élèves aux mythes, certains associent aussi l'aspect du mythe comme étant quelque chose de plaisant, « Quelque chose d'inventé pour donner envie aux gens » ; un autre évoque également le fait que « Un mythe ça permet de comprendre plus facilement ». Cela est très intéressant, car cela montre déjà une représentation du mythe comme plus attirant que l'histoire ; nous nous y pencherons dans les questions à venir. Enfin, une réponse met en avant le fait que le mythe sert à expliquer quelque chose qu'on ne comprend pas ; très proche du sens étymologique que nous évoquions avec la définition du CNTRL, « récit explicatif », cela peut également indiquer que l'élève ne distingue pas du mythe l'aspect merveilleux ou irréaliste, mais le considère comme intéressant et

éclairant. Si cela était la position d'un grec au VII^{ème} siècle, il est plutôt étonnant de trouver cet avis au sein du XIX^{ème} siècle ; l'élève a ainsi sûrement pensé à l'utilité d'un mythe à son époque.

Question 5 : Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

A cette question, la plupart des élèves ont répondu là aussi avec peu de doutes ; exceptés chez le groupe des garçons de la Classe 1, qui a été très partagé sur la question. Ces doutes sont peut-être le reflet d'un manque d'attention, de visualisation ou de compréhension ; de la consigne ou des notions proposées. De manière générale toutefois, plus de 66% des s'élèves s'accordent à dire que le mythe et l'histoire sont à distinguer l'un de l'autre.

Parmi les réponses données à cette distinction, on retrouve une tendance très nette portant sur la véracité du mythe, sur son côté factuel ou non, son côté irréaliste, vérifié, voire même non « prouvé ». Cela démontre que la plupart des élèves ont bien une représentation viable de l'histoire comme s'appuyant sur des preuves scientifiques ; et qu'au contraire le mythe ne s'appuie que sur des symboles, sur des aspects mystiques et magiques qu'on ne peut accepter comme preuves. Le mythe est même dépeint comme ayant une fonction de divertissement à plusieurs reprises, ce qui rejoint toujours les observations de l'utilité d'agrément selon J-P Vernant. Cela est notamment appuyé par une réponse empreinte de véritables images mentales, qui traduit une représentation très ancrée du mythe, « On peut les raconter autour d'un feu ». De même est encore mentionné la notion « d'histoire mensongée » pour le mythes. Certains ont tout de fois du mal à opérer une distinction, dont un qui confond l'histoire comme discipline historique et l'histoire ; celle à raconter, qui elle est « parfois réelle parfois pas réelle », ce qui montre une confusion lexicale tout à faire compréhensible.

Et, fait extraordinairement plaisant, un élève nous livre une équation pleine de sens, qui retient particulièrement notre attention car au cœur de ce que nous souhaitons démontrer dans ce mémoire : « Mythe = légende, Histoire = dates ». Il permet ainsi de voir que l'histoire, comme nous l'évoquions en introduction, est dans certaines représentations résumée aux dates ; ici, celles-ci en sont la caractéristique discriminante par rapport au mythe.

Pour les réponses négatives, on retrouve très peu de remarques ; la plupart faisant référence à un aspect très mélangé de la véracité et de l'inventé au sein du mythe ; ou faisant montre d'une remise en question de l'histoire comme scientifiquement prouvée, ce qui peut donner aussi l'alerte sur une incompréhension de la discipline, « Non car les deux peuvent être vrai ou faux ».

Question 6 : Existe-t-il des dates dans les mythes ?

Cette dernière question, qui a pu perdre certains élèves ou en tout cas peut les inspirer, a réuni un très grand nombre de remarques exprimant un « je ne sais pas ». Par ailleurs, quand on additionne les totaux des deux groupes classes, les statistiques évoquent une vraie difficulté : 46% de oui, face à 54% de non. Ce résultat, très peu tranché, montre que la question est un vrai problème dans la pensée des élèves, et que la chronologie floue des mythes ne leur a pas sauté aux yeux durant ceux abordés dans le chapitre précédent. Et, parmi le peu de remarques recueillies, personne n'a su évoquer la moindre date dans un mythe, même parmi les réponses positives. Il s'agit là d'une véritable preuve par le manque d'informations, car ils n'en ont eu aucune en tête. Cela aurait ainsi pu leur mettre la puce à l'oreille ; dans tous les cas, l'aspect de l'absence chronologique des mythes n'a pas attiré leur attention en amont de la séquence.

Ainsi, pour les élèves, le temps des histoires est primordial ; pour la culture, l'appréhension du monde, pour la connaissance d'eux-mêmes, pour leur futur scolaire. Ils en attestent l'importance, un peu moins l'utilité. Mais ce temps du passé, dont ils peinent à développer la pensée, est aussi le reflet de faiblesses d'intérêt et d'apprentissages ; ces deux faits étant forcément corrélés l'un à l'autre.

2) « Laissons du temps au temps » : les dates, un nouvel enjeu pédagogique de la discipline historique ?

Partant de ces divers constats à l'issue de la première enquête par questionnaire, il est intéressant de constater une certaine évolution par le biais du deuxième, après avoir donc abordé les notions et la chronologie en profondeur. Ses résultats sont révélateurs à plusieurs points de vue, et montrent à la fois des évolutions positives dans le rapport face au temps et à la distinction entre mythes et histoire ; mais aussi démontrant que le mythe, s'il est le gagnant des cœurs, est le perdant des réflexions historiques chez les élèves ; ils ont ainsi très bien compris les faiblesses d'un mythe en terme d'esprit scientifique, et le prennent pour ce qu'il est ; un divertissement à la morale traversant le temps, et dont certains aspects peuvent être utiles et étudiés dans un cadre historique. Ainsi, si l'on reprend les résultats des questions,

Question 1 : Pour vous, sur quelle échelle un mythe est-il proche de la réalité ?

D'un point de vue statistiques, il est visible à quelques exceptions près que les élèves ont bien assimilé le côté éloigné du mythe par rapport au factuel historique. En effet, 87% de la classe 1

et 90% de la classe 2 considèrent le mythe comme éloigné à, surtout, très éloigné de la réalité, et par extension de l'histoire. Ils ont ainsi définitivement cerné le côté merveilleux, qui causait encore quelques doutes lors du premier questionnaire.

Question 2 : En fonction de ça, pour vous, les mythes font-ils partie de l'Histoire, ont-ils un intérêt historique à étudier en classe ?

Au sujet de cette question, les réponses ici sont plus mitigées ; s'ils ont bel et bien adopté une distance critique quand à la composition des mythes, cela a renforcé leur doute quant à l'utilité ou l'intérêt historique de les apprendre. Cependant, une majorité de « oui » l'emporte, avec près de 69% d'élèves sondés. En analysant les réponses recueillies, on peut retrouver des tendances exprimant le fait que les mythes complètent la discipline historique par ce qu'ils apportent comme éléments propres aux époques dont ils proviennent ; qu'ils restent utiles car ils signifient quelque chose par leur existence sur le temps passé. Il est même fait mention des archéologues comme prenant appui sur certains mythes pour en tirer des conclusions. On retrouve les mêmes ressentis au sujet du caractère plaisant du mythe, comme avec « l'histoire paraît moins morte » ; par le côté imaginaire, le mythe rend vie à l'histoire qui, selon l'étude du questionnaire 1, n'est question que de guerres, de morts de grands personnages ; en fait, pas d'éléments qui vendent du rêve à des élèves d'un jeune âge (et à certains adultes non plus). Il est aussi fait mention d'une facilité à retenir, d'un côté plus attrayant « cool », selon un élève. Un autre évoque un aspect intéressant du mythe, comme étant une « illustration » mais pas un élément historique en soi ; cela peut renvoyer aux divers documents et donc représentations imagées qu'ils ont en tête lorsqu'on étudie un mythe, plus facile à visualiser ; là où l'histoire comporte essentiellement des documents de nature plus terre-à-terre, avec des objets, des pièces numismatiques, des éléments de décors, des monuments ; l'aspect imaginaire est remplacé par l'aspect réaliste ; comme le remarque d'ailleurs un élève « ça change des ruines, c'est plus vivant et donc intéressant ».

Au niveau des remarques négatives, elles tournent essentiellement au sujet du côté faux du mythe, alors que l'histoire est nécessairement vraie, prouvée, sans « monstres ou héros ». Certains ont ainsi également évoqué l'absence de dates, ce qui montre qu'ils se sont cette fois bien attardés à une réflexion d'ordre temporelle, sur la chronologie ; cela démontre que, par rapport au questionnaire 1, il y a eu une évolution réelle et une prise de conscience. Les mythes sont ainsi dépeints comme « trop flous dans le temps », ce qui apparaît maintenant comme une distinction fondamentale, là où auparavant cela n'était qu'un détail.

Question 3 : Qu'avez-vous le plus retenu ?

Prise de réponses purement statistiques, au résultat plutôt saisissant. Les relevés permettent de constater que, malgré la prise de conscience des élèves, le mythe conserve clairement son aspect attrayant ; et surtout, il a un véritable impact mémoriel plus fort que les découvertes historiques étudiées, et cela même par le biais de photographies. Ce « pouvoir par l'imagination », qui a été souvent le carburant de la transmission des mythes, comme Julien D'Huy le démontre dans ses études sur la phylogénétique, est ici clairement observable, avec plus de 78% d'élèves qui affirment avoir davantage retenu les éléments du mythe dans la classe 1. La classe 2 est certes bien plus mitigée, avec 58% ; mais il convient de signaler que quelques-unes des filles n'étaient pas présentes lors du travail sur les mythes en classe, et ont assisté ainsi principalement au cours sur les vestiges. Cela a, nécessairement, eu un impact sur leur rapport au cours et ce dont elles ont retenu. Dans tous les cas, c'est au total plus de 62% qui ont été davantage marqués par le mythe ; ce qui reste un pourcentage tout à fait parlant.

Question 4 : Comment avez-vous le plus retenu :

Cette question du support de formation ou d'apprentissage renvoie aux travaux sur la mémoire et son fonctionnement par la psychologie et les didacticiens modernes ; notamment ceux de Jean-Luc Roulin. Elle permet de prendre la suite du questionnaire 1 au sujet de la complexité éprouvée de retenir ces dates, par leur accumulation et leur caractère froid. Ici, cela permet de découvrir des pistes pour les futures séquences à mener ; et aussi mesurer l'impact de la frise chronologique dans le rapport entre apprentissage et visualisation des dates. Ainsi, seulement 4,4% des élèves sondés affirment que la frise leur a été utile dans leur apprentissage ; ce qui rejoint le fait que les frises sont vues comme des outils, mais que leur efficacité est totalement remise en cause. On peut ici reconvoquer les arguments de Baschet au sujet de la tyrannie du temps scolaire par les frises ; après tout, si elles ne servent qu'à visualiser et non retenir, est-ce bien nécessaire d'en faire l'outil primordial et sacro-saint de la discipline historique ?

Parmi les autres supports abordés, ceux qui ont rencontré le plus grand succès sont la vidéo, avec près de 52% de réponses. La vidéo a le double avantage de capter l'intérêt et donc la mémoire des élèves. Le second est, contre toute attente, la leçon ; et donc la trace écrite des élèves. Cela confirme l'apprentissage rendu plus facile par l'écriture, et donc par extension l'intériorisation des mots. Toutes ces données seront prises en compte pour mes futures préparations de séquence, afin de permettre un meilleur apprentissage, gravé dans le temps et la mémoire.

Question 5 : Si vous ne deviez en garder qu'une, quelle date avez-vous le plus retenu, ou sauriez-vous le plus définir :

Si la date de la fondation de la République romaine n'a pas rencontré grand succès (6,7% des réponses totales), cela était attendu : je n'y ai consacré que peu de temps, de documents, et d'images au sein des cours. Cependant, cette enquête confirme une autre tendance intéressante : les élèves semblent préférer une date plus élargie, moins fixe, moins précise au final ; ici, le VII^{ème} siècle av. notre ère l'emporte de peu sur la fameuse 753 av J.C. dans le mythe de Romulus, avec 51% contre 42,2%. Cela peut signifier que la notion de siècle, d'époque, rend les élèves plus sensibles à les retenir ; même si cela empêche des réelles précisions historiques et une notion d'évolution dans les événements succincts, pourtant au centre de l'intérêt historique selon Alain Corbin dans la préface de son ouvrage 1515 et les grandes dates de l'Histoire de France.

On se retrouve alors confrontés à un vrai dilemme : d'un point de vue scientifique, l'usage de dates précises tombe sous le sens, permettant une vraie lisibilité et cohérence du récit historique. D'un point de vue pédagogique et didactique cependant, l'utilisation de repères temporels plus élargis auraient pourtant des effets positifs sur la mémoire et l'intérêt des élèves ; le facteur d'accumulation de dates aux détails plus ou moins innombrables étant un des grands facteurs de perte d'intérêt, comme vu lors de l'analyse précédente du questionnaire de positionnement.

Question 6 et 7 : Comment définiriez-vous un mythe après cette séquence ? Quelle est donc, pour vous, la principale différence entre le mythe et l'histoire ?

Ces questions, identiques au premier questionnaire, avaient uniquement pour but de pouvoir constater ou non une évolution dans leur distinction entre mythe et histoire ; et surtout, s'il était fait mention des dates ou de la temporalité comme d'un outil de distinction, après avoir travaillé dessus durant 5 séances. Force est de constater que les résultats sont plutôt intéressants, car dans une grande partie des réponses, autant dans la classe 1 que la 2, il y est fait mention des dates ou de l'aspect temporel ; et cela est utilisé nettement comme outil. On peut ainsi citer par exemple « Un mythe n'est pas assez précis dans le temps », « les dates des mythes sont pas vraies », « les mythes ne marchent pas sur la frise », « l'histoire c'est précis dans le temps, un mythe non », « il y a peu de dates dans les mythes ». Ces résultats sont plutôt encourageants dans notre approche de mise en valeur de la date ; car au-delà de son aspect barbare et mathématique, se cache une ressource souvent sous-estimée des élèves. Les autres distinctions qui sont proposées se rapportent au duel factuel VS imaginaire, comme la distinction très

originale « un mythe a un côté un peu film ; l'histoire c'est un documentaire ». Dans tous les cas, il y est encore fait mention du mythe comme étant plus facile à mémoriser ; ou au contraire, tout aussi « inutile que l'histoire », ce qui montre que, malgré un travail acharné et des réflexions d'ordre critique, certaines représentations ont et auront la dent dure. A l'image de ces fameux irréductibles gaulois, dont certains élèves ont demandé, à l'issue de ces questionnaires, s'ils étaient plutôt mythiques ou historiques ; comme quoi, il est bon de faire des distinctions...

A la suite de ces résultats, nous pouvons commenter également en parallèle la séquence. Celle-ci, comme nous l'avons mentionné auparavant, a été source de complications pour les élèves, notamment lorsqu'il s'est agi de faire abstraction de la pensée temporelle. Cela renvoie déjà aux travaux récents de Valérie Tartas, sur le développement tardif de cette pensée. Cela renvoie surtout aux remarques de Sylvain Fardel et Claude Négrier sur l'herméticité des dates en histoire, et notamment des grandes périodes ou grands événements. Par leur précision et leur côté fixe et froid, d'une part ; par la forte teneur politique d'autre part. En effet, les élèves ont du mal à concevoir que les dates leur soient utiles à eux, à leur vie de tous les jours ; même s'ils en viennent tous à la conclusion qu'elles sont définitivement utiles à l'histoire en elle-même, à sa conception, à distinction des récits mythiques. Ils comprennent le sens des dates, le poids de ce qu'elles révèlent ; mais ils n'associent ça non pas à des objectifs ou des outils, mais bien à des passages obligés, des voix lointaines qui ne servent qu'à comprendre l'histoire en classe, à être cultivé, à apprendre de nouvelles choses. S'ils sont capables de les apprendre, ces enquêtes ont confirmé qu'ils éprouvaient de grandes difficultés à le faire, notamment car cela relève de la répétition, de l'assimilation à des événements perçus à la fois comme compliqués et trop lointains pour leur apporter quoi que ce soit.

D'un point de vue purement pratique, les tensions qui ont éclaté dans l'une des classes à l'amont de la séquence m'ont également fait perdre 45 minutes à 1 heure lors de la séance 2 ; en effet, des élèves ont commencé à vouloir régler des comptes en plein cours, et j'ai dû prendre un temps de vie de classe pour désamorcer ce conflit latent. Cela peut aussi expliquer en partie les difficultés qu'ils ont pu ressentir lors de l'activité sur les vestiges, ayant été déconcentrés et coupés dans la réflexion.

Ainsi, la date apparaît représentée clairement chez les élèves comme utile et nécessaire, à plus d'un titre. Le problème, c'est qu'elle est toute autant impopulaire et vue comme abstraite, peu porteuse de sens. Cela se cristallise par la réponse dithyrambique sur l'accumulation de dates : entre 68 et 84% des élèves sondés ont déclaré, et cela de manière orale et distincte comme dans

les questionnaires, qu'il y en avait trop ; que faire le tri était impossible. Là le nœud du problème : comment distinguer les dates « inutiles » de celles qui peuvent « valoir le coup » de graver en mémoire ? La date est en effet complexe à visualiser, à imaginer ; cette série de chiffres, si « facile » pour certains, évoque en fait tellement de détails, et un contexte parfois si complexe, qu'elle en devient un symbole de rejet. Les mythes, eux, conservent comme on a pu le voir une véritable popularité ; la plupart des élèves ayant retenu l'histoire de Romulus, mais finalement peu les vestiges étrusques. Le merveilleux a toujours le monopole de l'attention, au détriment de la véracité historique. Cela renvoie ainsi aux travaux de Jean-Pierre Vernant, ou de Claude-Lévi Strauss, qui démontraient comme nous l'avions abordé que les mythes, s'ils ont survécu pendant des siècles, c'est grâce à leur apport déguisé ; ils apprennent, ils informent, mais restent hors du temps et donc faciles à approprier. Leur pluralité de sens et de symboles permet à chacun d'y trouver son compte, et les différentes morales que les mythes véhiculent ont parfois plus de valeur aux yeux des hommes que les preuves elles-mêmes. C'est là la force du récit mythique selon ces auteurs ; et ici, cela se vérifie à travers ces enquêtes.

3) Horizons possibles de cette recherche

Cette recherche, entamée en surface par ce mémoire, a de beaux jours devant elle grâce à la considération croissante de la conception du temps en Histoire ; d'un point de vue historiographique mais aussi pédagogique. En effet, on a pu voir que les débats autour de la périodisation canonique de l'histoire, ou même d'une histoire nationale centrée sur un temps politique propre à un cadre géographique se multiplient, et que les expérimentations dans ce sens y vont par la même croissance. Toutefois, diverses autres exploitations auraient été possibles pour étoffer ce mémoire ;

D'abord, j'aurais souhaité travailler davantage autour des représentations, des dates marquantes, dates symboles rattachées souvent à des sentiments forts, à l'image du 11 septembre, de la Seconde guerre mondiale, de la guerre d'Algérie. Pouvoir mener une enquête, auprès des parents comme des élèves, sur leur connaissance et leur lien à ces dates impactantes, aurait pu être intéressante pour tenter de faire des liens avec un rejet de la discipline historique, un attrait plus fort pour les histoires mythiques, ou au contraire un intérêt marqué pour l'histoire et la chronologie. Ces représentations, en effet, sont souvent synonyme d'influence des générations qui les ont vécues envers celles qui suivent ; les élèves. Et ainsi, quand ils étudient certaines périodes, certains événements de l'histoire, ils viennent avec leurs préjugés, leurs

images ; le professeur d'histoire doit avoir alors la capacité de les entendre et de les remettre dans un contexte scientifique. Ce rapport aux dates ; que ce soit par le rejet de celles-ci, ou la soumission à un apprentissage par cœur, est ainsi sociologiquement intéressant à plus d'un titre.

Il eût été également possible de mener une enquête comparative auprès de manuels scolaires de différentes périodes, en lien avec la sous partie portant sur l'utilisation politique des dates historiques. Confronter les bornages, les définitions d'évènements, la manière et le point de vue relaté, les évolutions des grandes périodes canoniques ou leur approche dans les anciens programmes ; tout ce rapport entre histoire, politique et temps. Remettre ces informations en perspective avec les velléités politique du temps étudié, pourrait mettre en exergue cette utilisation de la discipline pour la formation d'un citoyen éclairé ; ou au contraire montrer que c'est le vecteur d'une glorification de la patrie par son histoire revisitée.

Ensuite, comparer ma conception pédagogique avec le travail d'autres professeurs d'Histoire Géographie aurait pu être pertinent, pour en montrer la diversité des points de vue pédagogiques et didactiques sur le sujet. Montrer que la liberté pédagogique et la position du professeur influe grandement sur le rapport des élèves au temps historique, sur leur rapport aux dates ; le manque de synchronisation entre nos séquences, de temps et de contacts de manière générale a empêché cet échange d'informations.

On aurait pu, et c'est un projet que je pense mener à bien d'ici quelques temps, penser à un jeu de type « Timeline » mais personnalisé, créé à partir de dates historiques et de mythes du programme de Sixième et même déclinable dans un horizon plus large. Ainsi, on pourrait concevoir des cartes à double face, avec d'un côté la date du vestige ou de la preuve historique validée, avec une représentation illustrée (pourquoi pas issues d'élèves eux-mêmes, les rendant contributeurs du jeu ?) ; de l'autre côté, la date ou la période donnée par le mythe, pour montrer des corrélations et/ou des divergences entre les deux. La distinction se ferait ainsi de manière ludique, et pour avoir tenté l'expérience d'un jeu Timeline en classe, c'est un jeu bien reçu et vite compris des élèves ; et j'ai pu constater un réel intérêt, surtout lorsqu'ils visualisent l'évènement dont il s'agit. Par ailleurs, le jeu est de plus en plus au cœur des méthodes pédagogiques, et cela amène des effets positifs sur la motivation de manière générale, comme l'indiquent de récentes recherches relayées notamment par le numéro 448 des Cahiers Pédagogiques, nommé « le jeu en classe ». Les élèves doivent alors remettre dans l'ordre chronologique les diverses cartes les unes après les autres, déduisant les dates des évènements selon s'ils se rapportent à une preuve historique ou mythique.

CONCLUSION GÉNÉRALE :

Cette recherche, si elle est aboutie, a toutefois été limitée par plusieurs points. Déjà, le temps ; entre l'alternance, le concours et le master, le temps laissé à ce mémoire a été plus limité que prévu. Ensuite, n'ayant que deux classes, l'enquête a été réduite en termes d'effectifs et donc de représentativité ; surtout que l'enquête a été menée chez un public particulier, dans un cadre de crises qui ont pu altérer les réponses et l'apprentissage normal des élèves durant la séquence : la crise du Covid-19, par ses impacts sur la sociabilisation et les acquis intérieurs ; la crise de la guerre en Ukraine, qui a impacté le moral, la motivation, la concentration des élèves, qui pour la plupart ont été perturbés par l'actualité et en demande d'informations et de discussions durant la séquence ; les crises internes entre les élèves, qui ont pu encore atteindre une motivation déjà bien entamée. Toutes les données qui ont été collectées ici doivent avant tout être prises en compte dans leur contexte ; elles sont propres à un contexte spatio-temporel particulier. Une enquête ou une séquence similaire mais menée dans une autre période ou face à un public différent pourrait mener à des résultats totalement autres.

Finalement, ce travail de recherche a été mené contre vents et marées. Mais il aura été extrêmement gratifiant et formateur sur plusieurs points de vue.

D'un point de vue personnel, il m'aura conduit à travailler mon acharnement, ma persévérance ; à pousser ma réflexion sur des sujets originaux, et à les justifier et les mettre en perspective avec les avancées de la recherche. Il m'aura conduit à terminer mon premier travail de recherche, développant ainsi ma résilience, m'amenant à pousser dans ce sens mes retranchements physiques et psychologiques.

D'un point de vue professionnel, il m'aura amené à véritablement m'investir dans une séquence pédagogique en la liant un maximum aux attendus des programmes et à l'état des savoirs, tout en poussant l'anticipation des compétences et des notions travaillées. Il m'aura permis de développer des connaissances en matière de repères temporels, sur ce qu'ils impliquent et leur sens dans cette discipline. Il m'aura aussi conduit à adopter un regard de chercheur en synchronisation avec celui de professeur ; les deux regards, s'ils sont fondamentalement différents, ont définitivement des choses à apporter l'un à l'autre.

Enfin, il m'aura appris que les dates en Histoire, si elles sont des repères discutables, sont malgré tout fondamentalement utiles ; elles sont en fait au cœur de ce qui permet de définir l'Histoire. Ce rapport au temps, loin d'être fixé, doit être réfléchi, posé, et mis en perspective

avec l'objet de ce qu'on étudie. Après tout, si l'on enlève le temps... Que reste-t-il ? L'Histoire ne se mue qu'en simples histoires, où le fait de savoir fait place au croire. Et sans Histoire, qui sommes-nous, si ce n'est que des dates errantes, des points de chronologie fugace, tentant de faire face aux évènements, de survivre à des périodes ; finalement, de s'ancrer dans le temps ?

Bibliographie sélective :

Ressources pour la partie scientifiques :

ANHEIM Étienne, article de 15 pages « Découper le temps » dans *Initiation aux études historiques*, <https://lib.isiaccess.com/NUMPREMIUM/library>

BOUFFARTIGUE Paul, compte-rendu « Jérôme Baschet, Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits », *Temporalités* [En ligne], 28 | 2018, mis en ligne le 15/02/2019, consulté 05/03/2021. URL: <http://journals.openedition.org/temporalites/5067> ;

BASCHET Jérôme, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*. La Découverte, coll. « L'Horizon des possibles », 2018.

CHAMOIX François. Du mythe à l'histoire. In: Histoire et historiographie dans l'Antiquité. Actes du 11ème colloque de la Villa Kérylos à Beaulieu-sur-Mer les 13 & 14 octobre 2000. Paris : Académie des Inscriptions et Belles Lettres, 2001. pp. 13-23. (*Cahiers de la Villa Kérylos*, 11)

CORBIN Alain, dans son ouvrage *Historien du sensible*, Paris, Éditions La Découverte, 2000, p. 175.

CORBIN Alain, directeur de l'ouvrage « 1515 et les grandes dates de l'histoire de France revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui », Éditions Points, 2008.

DERAEDT Julien, “Human’s culture evolution: Is our imaginary and mythology unique, or only a version due to our genetic patrimony?”, Essai sur le lien entre mythe, structuralisme et évolution de l’imagination ; Zapadoceska Universita v Plzn, 2019

DROIT-VOLET Sylvie, Le long apprentissage du temps.. Pour la science, Société Pour la Science 2005, 328, pp.42-50. (hal-00114986)

DOTY, W. G. “Mythography: The study of myths and rituals”. University of Alabama Press. (2000).[Online][URL:<https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=xxzzAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=rituals+in+myth&ots=rTjWMqZpqN&sig=Gjmu77I5ZqEy51Zu1QwV1gOvq7A#v=onepage&q&f=false>]

D'HUY, Julien « Il y a plus de 2000 ans, le mythe de Pygmalion existait en Afrique du nord », *Préhistoires Méditerranéennes* 4 | 2013. Published on 22 janvier 2015. [Online] [URL : <http://journals.openedition.org/pm/814>]

D'HUY, Julien. « Genealogy of the myths ». Pour la science n42, 23/07/14. [Online] [URL: <https://www.pourlascience.fr/sd/anthropologie/la-genealogie-des-mythes-8023.php>]

D'HUY, Julien. “A Cosmic Hunt in the Berber sky : a phylogenetic reconstruction of Palaeolithic mythology.” *Les Cahiers de l'AARS*, 15: 93-106. (2013). [Online] [URL:

<https://www.academia.edu/3045718/2013. A Cosmic Hunt in the Berber sky a phylogenetic reconstruction of Palaeolithic mythology. - Les Cahiers de IAARS 15 93-106>

FARDEL Éric, NÉGRIER Sylvain, « Périodes, périodisations, chrononymes », GPRL Orléans – Tours, consulté le 04/04/21, URL : [periodes-periodisation-chrononymes.pdf \(ac-orleans-tours.fr\)](https://www.gprrl.fr/periodes-periodisation-chrononymes.pdf)

KALIFA Dominique, « Introduction. Dénommer le siècle : « chrononymes » du XIXe siècle », Revue d'histoire du XIXe siècle, 2016/1 (n° 52), p. 9-17. Lire en ligne : <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-du-dix-neuvieme-siecle-2016-1-page-9.htm>

KALIFA Dominique, « « Belle Époque » : invention et usages d'un chrononyme », Revue d'histoire du XIXe siècle [En ligne], 52 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 06 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rh19/4997> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rh19.4997>

KAUFMANN Lyonel - HEP Vaud (Suisse). « La notion du temps chez les psychologues de l'enfance et en histoire » - Séance 2 - lundi 24 février 2020 à Sébeillon S1-110

LEDUC Jean, « Quelques aspects de l'écriture du temps chez les historiens français de la seconde moitié du XXème siècle », dans Revue d'histoire du XIXème siècle, N°25, 2018

LE BIHAN Jean, MAZEL Florian, « La périodisation canonique de l'histoire : une exception française ? », Revue historique, 2016/4 (n° 680), p. 785-812. DOI : 10.3917/rhis.164.0785. URL : <https://www.cairn.info/revue-historique-2016-4-page-785.htm>

MARTINEAU Robert (2002). «La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen.» In Pallascio, R. & Lafortune, L. (sous la dir. de) (2002). Pour une pensée réflexive en éducation. Québec: Presse de l'Université de Québec, p. 281-309

OFFENSTADT Nicolas, Entrées « Datation, évènement, périodisation », dans *Les mots de l'historien*, Universités du Mirail, 2006, consulté le 06/03/2021

PAWIN Rémy, « L'enracinement du mythe des « Trente Glorieuses » par les manuels scolaires (1979-2011) », Le Temps des médias, 2016/2 (n° 27), p. 47-58. DOI : 10.3917/tdm.027.0047. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-temps-des-medias-2016-2-page-47.htm>

POUCET Jacques, « Temps mythique et temps historique. Les origines et les premiers siècles de Rome », dans Gerión, t. 5, 1987, p. 69-85.

POUCET Jacques, « Les rois de Rome. Autopsie d'un récit historico-légendaire », dans Académie Royale de Belgique. Bulletin de la Classe des Lettres et des Sciences Morales et Politiques, 6e série, t. 5, 1994, p. 159-184.

PROST Antoine, « Les temps de l'histoire », dans *Douze leçons sur l'histoire*, pp. 101-123, Paris, Point, 1996

RICOEUR Paul, « Mythe et histoire », Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines [En ligne], 124-1 | 2012, mis en ligne le 19 décembre

2012, consulté le 30 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/mefrim/108> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mefrim.108>

STEIMBERG Laura Calabrese, « Les héméronymes. Ces évènements qui font date, ces dates qui deviennent évènements », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 88 | 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 05/03/2021. URL : <http://journals.openedition.org/mots/14443> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/mots.14443>

TARTAS Valérie, « Le développement de notions temporelles par l'enfant », *Développements*, 2010/1 (n° 4), p. 17-26. DOI : 10.3917/devel.004.0017. URL : <https://www.cairn.info/revue-developpements-2010-1-page-17.htm>

TARTAS Valérie, « Des repères temporels de l'enfant ». *Sciences Psy, Techniques Pro Média*, 2017, pp.24-29. (hal-01892391)

« *Découper le temps : Actualité de la périodisation en histoire* », *Revue ATALA N°17* (2014) consulté le 06/03/21 Disponible sur Internet : [ATALA N°17 - Actualité de la périodisation en histoire \(2014\) - Revue Atala \(lycee-chateaubriand.fr\)](http://www.lycee-chateaubriand.fr/revue-atala/atala-n17-actualite-de-la-periodisation-en-histoire-2014)

- BOUCHERON Patrick, Un siècle malgré tout. Retour sur l’histoire du monde au XV^e siècle
- GRATALOUP Christian, « Les périodes sont des régions du Monde »
- Jean LE BIHAN, Florian MAZEL, « Aux frontières des quatre périodes canoniques. Premier bilan d’une enquête »

Ressources pour les parties pédagogique et didactique :

Articles de Presse :

BRETEAU Pierre, article de Le Monde sur la date décalée de la naissance de Jésus Christ, * « Jésus serait né en moins 7 avant lui-même », mis à jour le 22/12/21 [URL : [jesus-serait-ne-en-7-avant-lui-meme-ou-pourquoi-nous-devrions-feter-l-annee-2024_5055156_4355770.html](https://www.lemonde.fr/actualites-monde/article/2021/12/22/jesus-serait-ne-en-moins-7-avant-lui-meme-ou-pourquoi-nous-devrions-feter-l-annee-2024_5055156_4355770.html)]

GODINAS Laurette, qui a écrit un résumé inspirant des rapports entre mythes et Histoire dans l'historiographie romaine via prezi, « Mythe et vérité dans l'histoire de Rome », publié le 09/06/2022 [URL : https://prezi.com/p/xxlqci_ga4qc/mythe-et-verite-dans-lhistoire-de-rome/]

La rédaction du magazine GÉO, « Archéologie : le tombeau de Romulus découvert à Rome ? », publié le 20/02/2020, [URL : <https://www.geo.fr/histoire/archeologie-le-tombeau-de-romulus-decouvert-a-rome-199985>]

HUSSONNOIS-ALAYA Céline, Article de BFM.TV sur l'enseignement du 11 septembre 2001 et ses retours par les élèves, selon un témoignage d'Amélie HART, professeure d'Histoire géographique [URL : https://www.bfmtv.com/societe/education/vingt-ans-apres-comment-est-enseigne-le-11-septembre-a-l-ecole_AN-202109100005.html]

THIRION Antoine, article du site mis-à-jour.eu, portant sur les dernières découvertes à propos de Romulus et du mythe de fondation de Rome, « L'histoire de Rom(e)ulus : mythe, légende ou vérité historique? », publié le 23/02/2020 [URL : <https://miseajour.eu/2020/02/23/lhistoire-de-romeulus-mythe-legende-ou-verite-historique/>]

Utilisation de banques de données universitaires :

- Cairn, [URL : <https://www.cairn.info/>]
- Encyclopædia Universalis [URL : <https://www.universalis.fr/>]
- Google Scholar [URL : <https://scholar.google.fr/>]
- OpenEditions Journal [URL : <https://search.openedition.org/?s=>]
- Persée. [URL : <https://www.persee.fr/>]

Dictionnaires et définitions :

Utilisation du CNRTL, du Larousse, ainsi que du blog Philolog, tenu par Simone MANON.

Ressources professionnelles :

Le temps au cycle 2 – Questionner le monde, se situer dans le temps, fiche publiée par Eduscol.

Fiche Eduscol – Cycle 3, Sixième, Thème 2 « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C » ; éléments sur le chapitre « Rome, du mythe à l'histoire ».

Utilisation du site [canva.com](https://www.canva.com) pour la composition des diaporamas et fiches d'activité du cours.

Site de M. Moalic, professeur d'histoire géographie au collège de St Georges de Reintembault dans l'académie de Rennes. Un blog qui donne des propositions pédagogiques intéressantes.

MEIRIEU Philippe, Grille d'analyse de séquence pédagogique : l'importance du découpage organisationnel.

Ressources scientifiques pour la composition de la séquence :

BARD Mary, S.P.Q.R, Histoire de l'ancienne Rome, Perrin, 2016.

Paul FONTAINE : « « Des remparts de Romulus » aux murs du Palatin : du mythe à l'archéologie » dans FEC (Folia Electronica Classica) 15, janvier-juin 2008

Les Cahiers Pédagogiques, N°448 – Dossier « Le jeu en classe », [<http://www.cahiers-pedagogiques.com/No448-Le-jeu-en-classe-2753>]

Manuels scolaires convoqués :

- IVERNEL Martin, VILLEMAGNE Benjamin (dir.), Histoire-Géographie 6e éd. - Manuel de l'élève, éditions Hâtier, 2016.- manuel qui est le support de mes élèves.

- MARTIN Céline (dir.), Histoire-Géographie 6e éd. – Manuel de l'élève, éditions Belin max, 2021 – Manuel en ligne qui propose des dossiers thématiques intéressants

- BLANCHARD Émilie, MERCIER Arnaud (dir.), Histoire-Géographie 6e éd. – Manuel numérique, éditions LeLivreScolaire, 2016 et 2021 – « Manuel conçu par des professeurs pour des professeurs »

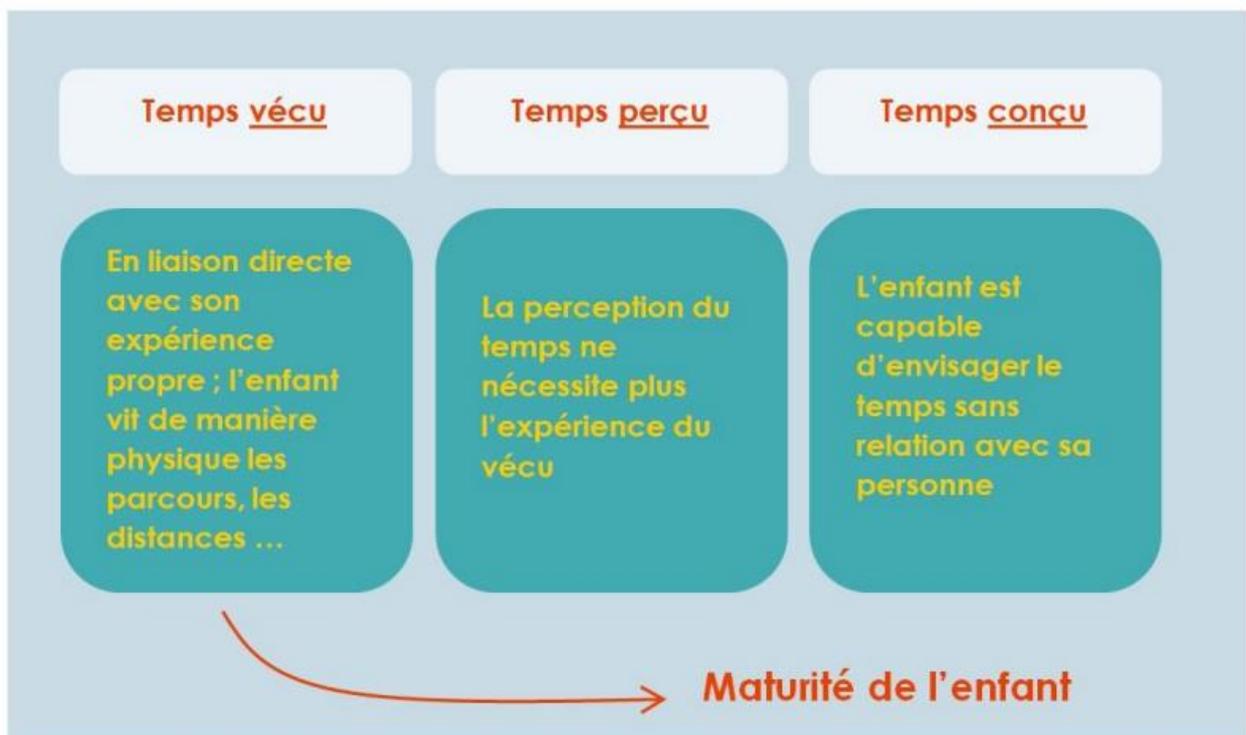
ANNEXES

ANNEXE 1 : Tableaux montrant le développement de la représentation du temps chez l'enfant.



Le temps et le développement de l'enfant

On peut synthétiser l'appréhension du temps par l'enfant dans le tableau ci-dessous.





Périodes de l'enfance	Construits temporels	Exemples de conduites temporelles
Bébé (0-1 an 1/2)	Perception des rythmes 1 ^{ères} attitudes temporelles Permanence de l'objet / de soi Représentation d'événements du temps proche : début de l'ordre temporel	Activités rythmiques (suction...) Gestes temporels : attendre, désirer... Imitation différée de séquences d'actions familiales
Petite enfance (1an 1/2 -4/5 ans)	Développement des marques temporelles dans le langage Soi étendu temporellement <i>Script</i> : ordre temporel d'événements du temps proche au temps lointain	Présent, passé, futur Adverbes temporels Reconnaissance de soi à différents âges, début des récits autobiographiques Petites narrations quotidiennes coconstruites puis élaborées par l'enfant Systèmes de repérage avant/après : les événements comme repères pour d'autres Planifier des actions
Enfance (5/6 ans- 10/11 ans)	Temps conventionnel : ordre, récurrence Calculs temporels : durée, vitesse Temps historique	Les jours, les heures et les mois comme repères Comparer des durées, des âges, résoudre des problèmes de vitesse, de durée de trajet Situations d'enseignement-apprentissage de l'histoire : apprendre de nouvelles unités : siècles Comparer le présent et le passé lointain pour le comprendre Début de compréhension du temps comme une construction humaine...

Tableau 1 : Synthèse de quelques grandes étapes dans les constructions temporelles pendant l'enfance.

ANNEXE 2 : Extrait de la conception du mythe selon Paul Ricoeur, dans la Philosophie de la Vérité - Tome

« On entendra ici par mythe ce que l'histoire des religions y discerne aujourd'hui : non point une fausse explication par le moyen d'images et de fables, mais un récit traditionnel, portant sur des événements arrivés à l'origine des temps et destiné à fonder l'action rituelle des hommes d'aujourd'hui et de manière générale à instituer toutes les formes d'action et de pensée par lesquelles l'homme se comprend lui-même dans son monde. Pour nous, modernes, le mythe est seulement mythe parce que nous ne pouvons plus relier ce temps à celui de l'histoire telle que nous l'écrivons selon la méthode critique, ni non plus rattacher les lieux du mythe à l'espace de notre géographie : c'est pourquoi le mythe ne peut plus être explication ; exclure son intention étiologique, c'est le thème de toute nécessaire démythologisation. Mais en perdant ses prétentions explicatives le mythe révèle sa portée exploratoire et compréhensive, ce que nous appellerons plus loin sa fonction symbolique, c'est-à-dire son pouvoir de découvrir, de dévoiler le lien de l'homme à son sacré. Aussi paradoxal qu'il paraisse, le mythe, ainsi démythologisé au contact de l'histoire scientifique et élevé à la dignité de symbole, est une dimension de la pensée moderne »

ANNEXE 3 : Extraits du programme d'histoire-géographie sur le thème travaillé dans la séquence pédagogique (Thème 2) selon le BO spécial du 26 novembre 2015

<p>Thème 2 Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au Ier millénaire avant J.-C.</p> <ul style="list-style-type: none">» Le monde des cités grecques» Rome du mythe à l'histoire» La naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste	<p>Ce thème propose une étude croisée de faits religieux, replacés dans leurs contextes culturels et géopolitiques. Le professeur s'attache à en montrer les dimensions synchroniques et/ou diachroniques. Toujours dans le souci de distinguer histoire et fiction, le thème permet à l'élève de confronter à plusieurs reprises faits historiques et croyances. Les récits mythiques et bibliques sont mis en relation avec les découvertes archéologiques.</p> <p>Que sait-on de l'univers culturel commun des Grecs vivant dans des cités rivales ? Dans quelles conditions la démocratie naît-elle à Athènes ? Comment le mythe de sa fondation permet-il à Rome d'asseoir sa domination et comment est-il mis en scène ? Quand et dans quels contextes a lieu la naissance du monothéisme juif ?</p> <p>Athènes, Rome, Jérusalem... : la rencontre avec ces civilisations anciennes met l'élève en contact avec des lieux, des textes, des histoires, fondateurs d'un patrimoine commun.</p>
---	--

ANNEXE 4 : Extraits de la fiche Eduscol sur le Thème 2 de sixième, « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté ».

Le texte extrait de l'*Histoire romaine* de Tite-Live constitue une autre clef d'entrée essentielle ; son étude permet d'ailleurs de faire constater aux élèves que l'auteur antique n'est pas lui-même convaincu de la véracité de la légende qu'il relate. Il convient ensuite de confronter ces textes aux récentes découvertes archéologiques et aux débats qu'elles ont suscités, sans se noyer dans le détail : la muraille de Romulus déjà mentionnée, mais aussi la « grotte du Lupercal » retrouvée en 2007 sous la maison d'Auguste ; ornée de l'aigle impérial, elle pourrait être reliée à la propagande impériale. Selon la légende, la louve y aurait abrité et nourri Remus et Romulus.

On cherchera de manière prioritaire à faire comprendre à l'élève que :

- les religions font partie de l'histoire ;
- l'Antiquité a produit de grands mythes soudant des communautés et exprimant une vision du monde ;
- l'histoire permet de différencier ce qui relève du mythe et ce qui relève de l'histoire dans les grands textes de la tradition, quand elle peut confronter leurs affirmations à des faits historiques attestés par des traces observables et datables.

reconnaître ce qui relève (ou non) du récit historique. Le **va-et-vient entre les époques évoquées par un récit fondateur et celles de leur élaboration** sollicitera et développera la compétence « **se repérer dans le temps** ». La place des textes dans le traitement de ce thème affina enfin, par l'étude de textes littéraires ou religieux, la compétence « **comprendre un document** ».

- **L'initiation à la démarche historique** fondée sur la confrontation de sources variées est **au cœur des apprentissages du thème 2**. En apprenant à distinguer histoire et fiction, l'élève entre progressivement dans la spécificité des méthodes de l'historien. Tout en continuant à explorer les traces de l'histoire, l'année de 6^{ème} fait entrer les élèves dans le régime de l'administration de la preuve.

Le mythe et le récit fondateur

C'est au XIX^e siècle que la **notion de « mythe fondateur »** s'est affinée. Un mythe est un récit dont le rapport avec la réalité factuelle peut-être absent ou aléatoire, mais qui vise à produire du sens en mobilisant des symboles qui sont souvent présentés comme des personnages ou des événements réels. **Il peut être abordé à différents niveaux.**

Le premier est celui de sa confrontation avec ce que nous connaissons de la réalité historique, lorsque les sources le permettent. D'une certaine manière, comme Paul Veyne l'a montré, le doute par rapport aux récits fondateurs et à leurs aspects merveilleux était déjà présent dans l'Antiquité (ainsi Pausanias, grand collecteur de mythes grecs, ne cache pas ses doutes à leur sujet).

Deux légendes principales expliquent dans l'Antiquité la fondation de Rome : le mythe de l'origine troyenne de Rome avec la descendance d'Énée (relatée par le Grec Hellanicos de Mytilène au V^e siècle av. J.-C.) et celui de Romulus, fils du dieu Mars (rapporté avec un scepticisme non dissimulé par Tite-Live à l'époque d'Auguste), fondant la ville le 21 avril 753 avant notre ère (année d'origine du calendrier romain) et tuant son frère jumeau Rémus. L'archéologie indique un peuplement du site de Rome dès le X^e siècle av. J.-C., avec une transformation importante au VIII^e siècle avant notre ère. L'historien Pierre Grimal met en avant la présence de rites de fondation de ville classique dans la légende de Romulus, ce qui ouvre la porte à une éventuelle déformation mythique d'événements historiques, sans trancher définitivement la question. La découverte en 1988 par l'archéologue Andrea Carandini d'une muraille du VIII^e siècle vite baptisée « muraille de Romulus » a relancé la question. Il est intéressant de constater que la première légende, qui deviendra un motif littéraire avec l'*Énéide* de Virgile, rattache la romanité à la référence centrale des cités grecques.

ANNEXE 5 : Fiche de préparation de la séquence sur le chapitre « Rome du mythe à l'Histoire » qui a servi de terrain d'expérimentation sur les hypothèses de départ.

<u>Cadrage</u>	- <u>Chapitre 4 : Rome du mythe à l'Histoire</u>	<u>Matériel et Documents</u>
	<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situer dans le temps : - Comprendre un document : - Raisonner et justifier : <p>Vocabulaire :</p> <p>Repères spatiaux : Méditerranée ; Italie ; Rome</p> <p>Repères chronologiques: (à débattre)</p> <ul style="list-style-type: none"> - VIIIe siècle (début occupation Rome), - 753 (fondation mythologique de Rome), - 616-509 (rois étrusques), - 509 (révolte, Rome devient une république), - 44 (Jules César = dictateur à vie), - 27 (fin de la République, empire mis en place par Auguste). <p>Notions et autres mots-clés :</p> <p><u>Forum</u> : grande place publique importante, à la fois centre politique, religieux, juridique et commercial.</p> <p><u>Mythe</u> : récit légendaire, mettant en scène des dieux et des héros, qui explique l'origine de quelque chose par des symboles.</p> <p><u>Etrusque</u> : peuple installé en Italie du Nord depuis le VIIIe siècle avant JC.</p> <p><u>Latium</u> : région d'Italie où se trouve Rome, habitée avant par les Latins.</p> <p><u>République</u> : Forme de gouvernement dans lequel le pouvoir appartient à des citoyens. Ils élisent des représentants qui dirigent en leur nom.</p> <p><u>Un citoyen</u> : dans la République romaine, homme libre né d'un père citoyen romain ou qui a reçu le droit de citoyenneté. (à opposer à la Grèce, où les deux parents devaient être citoyens (mère fille de citoyen), car là on peut recevoir le droit).</p> <p><i>Peut-être, si le temps le permet, travailler la différence patricien VS plébéien, pour montrer l'utilisation des mythes et des familles passées:</i></p> <p><i>Patriciens : citoyens privilégiés, descendants d'une vieille et illustre famille romaine. Droits politiques.</i></p>	<p>Manuel Hatier 6ème, Histoire Géographie</p> <p>Documents issus de/</p> <p>Recherche internet, d'autres manuels croisés (notamment le Hatier 2016, Belin Max 2021 ou le Magnard 2016) Livres (la naissance de l'écrit, mythes et Histoire)</p> <p>Powerpoint sur canva, composé pour la séquence</p> <p>Matériel pour la constitution d'une frise chrono / d'un lapbook.</p>

Plébéiens : « citoyens ordinaires », c'est-à-dire tous ceux qui ne sont pas patriciens.

Pas de droits politiques

Objectifs:

Faire une différence entre ce qui se rapporte au mythe, et ce qui relève de l'Histoire ;

Faire la différence entre le temps mythique et le temps historique (par le biais de dates notamment)

Constituer une frise chronologique mythique

Comprendre que le mythe peut être utilisé, modifié, transformé.

Comprendre les origines de Rome du point de vue mythique et historique

EXERCICES ÉVALUATIFS :

/!\ Questionnaire de positionnement sur les représentations initiales

Evaluations formatives :

- Constitution d'un lapbook sur les origines de Rome, avec un côté Mythe, un côté Histoire, illustré et approprié par les élèves, avec une frise chronologique en son sein

Evaluations sommatives :

DS avec contrôle de connaissances sur quelques dates clés, quelques épisodes clés, personnages clés des origines

- Remettre dans l'ordre les origines mythiques de Rome
- ou
- Raconter les différences entre les origines de Rome selon le mythe ou l'archéologie



Les origines de Rome selon les mythes
Musée de la Ville de Rome - Rome - Italie - C. 1000 avant J.-C.
Ces images sont des illustrations artistiques de l'histoire de Rome et de son mythe.
Les images sont des illustrations artistiques de l'histoire de Rome et de son mythe.
Les images sont des illustrations artistiques de l'histoire de Rome et de son mythe.

Document d'accroche :

Plus ancienne pièce représentant le mythe de Rome, avec la louve. Demander aux élèves ce que ça leur évoque, qui ça leur évoque, est-ce qu'ils ont déjà vu ce symbole ou entendu parler de cette histoire, dans quoi...

Trace écrite :

Autour de la Méditerranée, une autre puissance que les Grecs entre en jeu : Rome se développe et s'affirme.

Problématique : Comment distinguer le mythe de l'histoire pour la fondation de Rome ?

Chapitre 4 : Rome, du mythe à l'Histoire

1er temps : questionnaire de positionnement sur les représentations.

1) *Les dates sont-elles utiles en histoire ?*

Si oui, ou si non, pourquoi ?

2) *Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?*

Pour quelles raisons, selon vous ?

3) *Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?*

Si oui, ou si non, pourquoi ?

4) *Comment définissez-vous un mythe ?*

5) *Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?*

6) *Y-a-t'il des dates dans les mythes ?*

Si vous en connaissez une, citez-la.

1) Le mythe de la fondation de Rome

Activités

Travail sur les textes fondateurs de Tite-Live et de Virgile, portant à la fois sur la dimension des origines divines (Enée, Mars) et sur leur destin en soi (Louve, augures, etc.) : demande aux élèves d'écrire un résumé du mythe, "que comprenez-vous" ou "résumez avec vos propres mots le mythe de Rome".

Cela sera complété par une vidéo qui donnera quelques informations supplémentaires, qui peut permettre de travailler leur écoute orale. Donne aussi à montrer les représentations picturales du mythe (statues, pièces) et ainsi illustrer les textes antiques.

→ Permet l'appropriation d'un récit fictif, le travail de la langue, et de les pousser à visualiser le récit et non répondre à des questions. Le mythe n'appelle en effet pas à la compréhension ou à l'analyse mais bien à l'imagination. L'analyse sera au centre de la partie sur l'origine historique.

Trace écrite :

Mythe : Dates avancées / dates d'apparition dans les textes ;

Personnages et lieux principaux :

Évènements marquants :

Éléments qui font douter de la véracité du mythe :

Compléter la frise chronologique (montrer qu'il y a un grand écart et donc que le mythe n'a pas pu être vécu par les auteurs, et qu'il a pu changer)

Frise utilisée : vient du manuel Belin mac 2021. Séparée en 2 et refaite par les élèves, pour qu'ils visualisent l'écart temporel des dates et puissent en questionner la teneur de vérité et de confiance.



-> Tous ces éléments serviront à la constitution du lapbook comme évaluation sommative et à un bilan plus clair et plus lisible pour les élèves qu'une trace écrite classique.

Les élèves devront compléter une mini BD, effectuée en lien avec l'art plastiques, sur les mythes fondateurs ; ici, l'épisode de Romulus et Rémus. Cela sera utilisé dans le cadre de l'analyse mémorielle : qu'est-ce que les élèves ont le plus retenu, grâce à quoi.

Séance 2

Compétences

- Comprendre un document
- Pratiquer différents langages

Vocabulaire

- Etrusques,
- Vestiges,

2) Les origines historiques de Rome : vestiges et archéologie

Activités

Travail sur divers documents, 4 photographies de vestiges de Rome étudiés par les archéologues et remis en contexte.

La classe est séparée en 4 groupes, chacun travaillant sur un "indice", un document à la fois. Dès qu'un est fini, un roulement est opéré.

CORRECTION sous forme de tableau.

Trace écrite :

Histoire : Dates des vestiges

Les premiers habitants qui ont peuplé le site de Rome, s'y sont installés au VIII^e siècle avant J.-C. La ville se développe surtout à partir du VII^e et VI^e siècles avant J.-C.

Personnages et lieux principaux :

Étrusques : rois se réclament des dieux pour justifier leurs pouvoirs

Évènements marquants :

Réunification de plusieurs villages en une cité importantes; aménagements construits (murailles, forum, canaux, etc.)

Compléter la frise chronologique (montrer qu'il y a un grand écart et donc que le mythe n'a pas pu être vécu par les auteurs, et qu'il a pu changer)

Toujours la frise Belin utilisée, refaite et complétée sur le cahier. Les périodes permettent d'aborder les repères temporels principaux mais également de les comparer, de les confronter, sur la teneur mythique et la teneur historique.

Débat qui s'ensuit sur le bien-fondé de cette frise chronologique mythique : est-elle nécessaire ? Intéressante à apprendre ? Finalement, ces dates sont-elles fiables ou apportent-elles quelque chose à l'histoire, ou vaut-il mieux s'en tenir à apprendre un récit sans vouloir l'ancrer dans le temps, et ainsi renforcer la dissociation mythe/histoire ?

- Vidéo :

Naissance de Rome, du mythe à la réalité : extrait d'une émission "des racines et des ailes"

écoute orale et complément écrit

Documents : photographies de vestiges et mises en contexte.

- Présence d'habitants sur le site de Rome au VIII^e siècle avant J.-C...
- Cités présentes
- Les étrusques sont cités par Virgile, et des vestiges étrusques ont confirmé leur domination
- Dates qui correspondent à une période d'activité ; mais leur précision est à remettre en cause.

Différences, divergences ou invérifiable :

- Existence de Romulus, ancêtres divins...
- La louve et l'élevage des jumeaux
- Troie et son existence
- La date comme célébration d'une fondation qui n'est pas vérifiée dans les faits

→ Ces textes sont donc des **mythes**.

Ce que disent les textes	Ce que disent les Historiens
❖ Un Troyen, descendant des dieux Jupiter... et Vénus , aurait quitté la ville en flamme et serait arrivé en Italie : Enée ..	→ La ville de Troie n'a pas encore été localisée avec certitude et les historiens ne sont pas tous certains qu'elle ait eu lieu.
❖ Lui et ses descendants fondent des cités .	→ Plusieurs vestiges de cités ont été trouvées. Aucun mot sur des fondateurs troyens...
❖ Romulus et Rémus sont des descendants d'Enée, et donc de Jupiter, Vénus et Mars.	→ Aucune preuve historique
❖ Les jumeaux auraient été élevés par une louve .. après avoir été jetés dans le Tibre	→ Aucune preuve historique et sérieux doute sur la capacité d'une louve à élever des enfants.
❖ Romulus .. aurait tué son frère.	→ Aucune preuve historique mais possible.
❖ Romulus .. aurait fondé Rome en : - 753 .	❖ Découverte de cabanes et d'un mur datés : VIII^e siècle avant J.-C.
Virgile dans l' Enéide , évoque la domination étrusque de Rome.	❖ Les Etrusques ont dominé Rome à partir du VII ^e siècle avant J.-C (canal, muraille, forum)
MYTHE DE FONDATION	VÉRITÉ HISTORIQUE

Séance 4

4) Pourquoi écrire des mythes : les fonctions du mythe de Rome.

Activités

(nous passerons ici volontairement cette partie, pas très utile pour illustrer les hypothèses du mémoire)

Conclusions :

Le savais-tu ? Le comptage des années à Rome avait différentes origines : on datait soit depuis la fondation de Rome (753 avant JC), soit depuis la fin de la monarchie

	<i>(509 avant JC) ou encore en donnant le nom des deux consuls en exercice à l'année en cours.</i>	
Séance 5	<p>Evaluation : Mi contrôle, mi lapbook</p> <p>Quelques questions ;</p> <p>Second questionnaire ;</p> <p>Lapbook à illustrer et créer.</p> <p>Différents outils sont possibles et mobilisables par les élèves :</p> <p>Carte mentale ; Question réponse ; Schéma ; Illustrations, dessins ; Organisation différente...</p> <p>Accent mis sur les dates : sont-elles finalement fiables ? Sources d'incompréhension ?</p>	<p>Feuilles A4 Cartonnées et simples</p> <p>Feutres,</p> <p>Crayons de couleurs,</p> <p>Nécessaire à papier</p>

ANNEXE 6 : Premier questionnaire d'enquête, dit de positionnement ; quelques extraits de quelques questionnaires rendus par les élèves en classe.

QUESTIONNAIRE N1 : Dates, mythe et Histoire

1) Les dates sont-elles utiles en histoire ?

Oui Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

Pour que c'est dur de apprendre on
n' qu' a si juste a Mon me des
autres époque transforme les date

2) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

Oui Non en époque
(à peut pour un anniversaire)

Pour quelles raisons, selon vous ?

Et parce qu'il y a plein chiffre
des chiffres négatifs, over op J.C

3) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

Oui Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

Parce que ça me m'aide pas plus
tant

4) Comment définissez-vous un mythe ?

Un mythe c'est une histoire
fausse

5) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

car l'histoire c'est vrai
alors que un mythe c'est fa

6) Y-a-t'il des dates dans les mythes ? Si vous en connaissez une, citez-la.

~~Non~~ Oui

QUESTIONNAIRE N1 : Dates, mythe et Histoire

1) Les dates sont-elles utiles en histoire ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

Ils sont utiles car c'est l'histoire
on veut à connaître et à se cultiver.

2) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

Oui

Non

Pour quelles raisons, selon vous ?

Ils sont vraiment trop trop dur à retenir et
à comprendre car déjà il y a beaucoup de
date.

3) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

Oui car ça nous permet d'apprendre
de nouvelles choses.

4) Comment définissez-vous un mythe ?

un mythe ça permet de comprendre plus
facilement.

5) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

Non c'est un peu la même chose sauf que
les mythes ça permet de comprendre plus
facilement.

6) Y-a-t'il des dates dans les mythes ? Si vous en connaissez une,
citez-la.

Je n'en connais pas. Non.

QUESTIONNAIRE N1 : Dates, mythe et Histoire

1) Les dates sont-elles utiles en histoire ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

Pour savoir quand est ce que ça c'est produit

2) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

Oui

Non

Pour quelles raisons, selon vous ?

Il y en a beaucoup trop

3) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

4) Comment définissez-vous un mythe ?

Comme une légende

5) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

Oui. Un mythe c'est dans le passé ou non réelle, est une histoire c'est pour nous divertir parfois réelle parfois non réelle.

6) Y-a-t'il des dates dans les mythes ? Si vous en connaissez une, citez-la.

Je ne c'est pas

QUESTIONNAIRE N1 : Dates, mythe et Histoire

entaine
yulim
6E4

1) Les dates sont-elles utiles en histoire ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

~~Il faut savoir quand il eu lieu une
guerre un changement de siècle etc et enco~~

2) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

Oui

et

Non

Pour quelles raisons, selon vous ?

~~Parce que il y a énormément de dates
importantes et que c'est difficile de toute les
retenir.~~

3) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

~~Car, je trouve très importante de connaître
l'histoire.~~

4) Comment définissez-vous un mythe ?

~~Un mythe, c'est une histoire inventée
pour expliquer les objets de base que le monde
contient.~~

5) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

~~Oui, car l'histoire est vraie et prouvée
alors que les mythes ne le sont pas.~~

6) Y-a-t'il des dates dans les mythes ? Si vous en connaissez une, citez-la.

~~Oui, mais je n'en connaît pas.~~

hail

QUESTIONNAIRE N1 : Dates, mythe et Histoire

1) Les dates sont-elles utiles en histoire ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

car on pourra savoir à quelle moment
l'AC passe

2) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

Oui

Non

Pour quelles raisons, selon vous ?

car on a regardé dans la ligne chronologique

3) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

car on apprend ce qu'il y a passé notre
époque (notre ère)

4) Comment définissez-vous un mythe ?

quelque chose qui a été inventé pour
faire donner envie aux gens

5) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

non car l'histoire est réelle tandis que
le mythe est fausse

6) Y-a-t'il des dates dans les mythes ? Si vous en connaissez une, citez-la.

Non je ne pense pas qu'il y en a.

QUESTIONNAIRE N1 : Dates, mythe et Histoire

1) Les dates sont-elles utiles en histoire ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

Pour savoir quand les choses ont été
faites (création - accomplie - naissance - vie - mort).

2) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

Oui

Non

Pour quelles raisons, selon vous ?

Parce qu'il y en a beaucoup à retenir.

3) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

Oui parce que par exemple pour savoir
quand la guerre a commencé et terminé ou
quand Christophe Colomb a découvert l'Amérique.

4) Comment définissez-vous un mythe ?

Comme une histoire non réelle parce qu'il y
a des monstres surnaturels, magies, etc...

5) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

mythe c'est non réel, surnaturel alors
que l'histoire c'est vraiment passé comme
l'Égypte, les guerres.

6) Y-a-t'il des dates dans les mythes ? Si vous en connaissez une, citez-la.

Ulysse, grec, romains je crois si je ne me
trompe pas.

even
skrelat

QUESTIONNAIRE N1 : Dates, mythe et Histoire

5^{eg}

1) Les dates sont-elles utiles en histoire ?

Oui Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

Car on doit savoir quand sa ~~o~~ ses
passé.

2) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

Oui Non

Pour quelles raisons, selon vous ?

Car c'est pas beaucoup de chiffres.
19-18 = 9 chiffres à retenir.

3) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

Oui Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

Car c'est souvent demandé
dans un test

4) Comment définissez-vous un mythe ?

C'est quelque chose de faux.

5) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

~~Oui~~ non les deux peuvent
être vrai ou faux

6) Y-a-t'il des dates dans les mythes ? Si vous en connaissez une,
citez-la.

oui je pense mais j'en
connais pas.

royan
shail

QUESTIONNAIRE N1 : Dates, mythe et Histoire

4

1) Les dates sont-elles utiles en histoire ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

car on pourra savoir à quelle moment
de C. passer

2) Trouvez-vous les dates difficiles à apprendre, à retenir ?

Oui

Non

Pour quelles raisons, selon vous ?

car on a déjà regardé dans la mise chronologique

3) Considérez-vous les dates comme importantes à connaître ?

Oui

Non

Si oui, ou si non, pourquoi ?

car on apprend ce qu'il y a passer notre
époque (notre ère)

4) Comment définissez-vous un mythe ?

quelque chose qui a été inventé pour
faire donner envie au gens

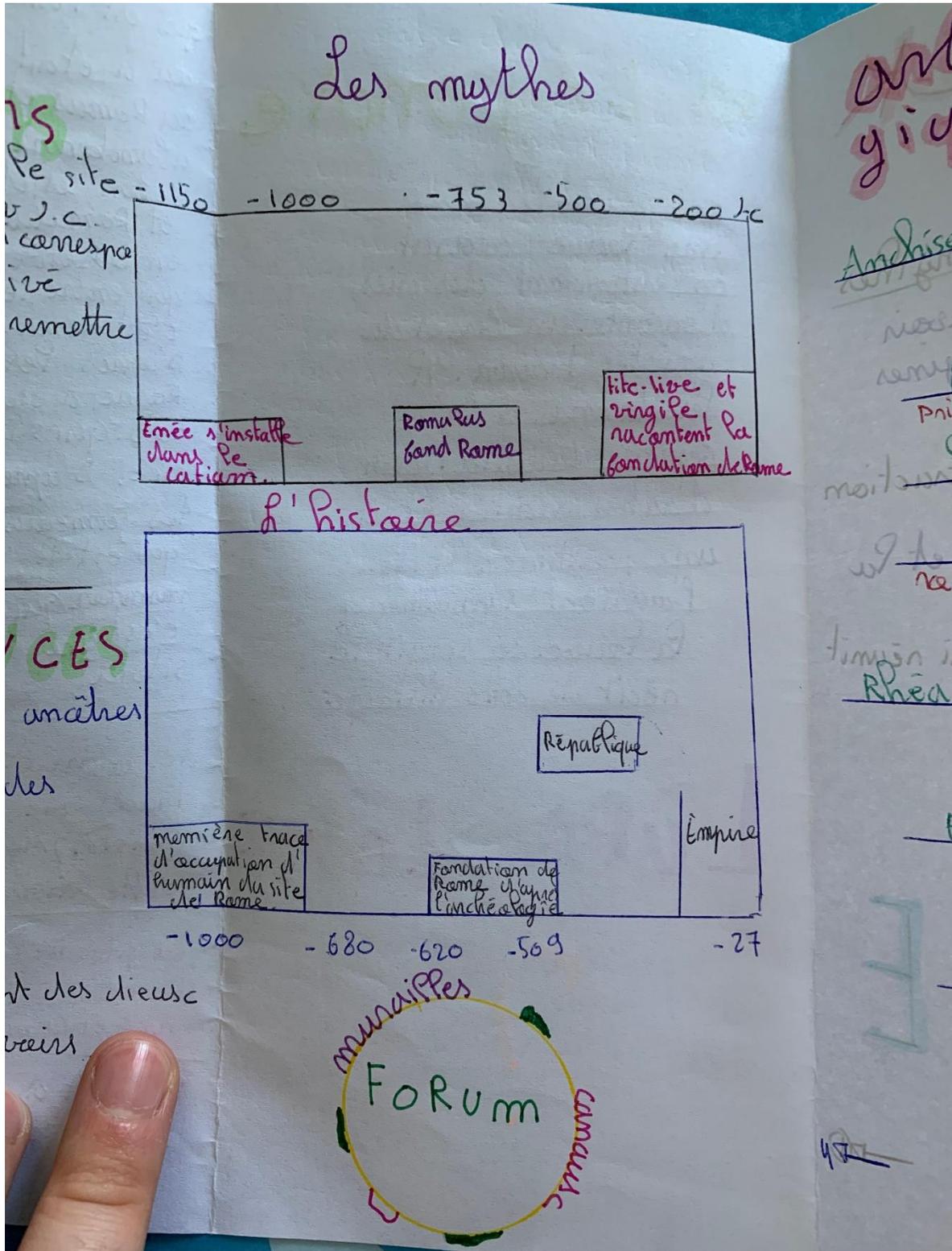
5) Faites-vous une différence entre mythe et histoire ?

non car l'histoire est réelle tandis que
le mythe est fausse

6) Y-a-t'il des dates dans les mythes ? Si vous en connaissez une, citez-la.

Non je ne pense pas qu'il y en ai.

ANNEXE 7 : Extraits de certaines tâches finales (lapbook) rendus par les élèves : on peut y voir pour certains une vraie appropriation de la frise, des dates, et des enjeux de la séquence. On constate aussi à quel point le mythe y revient souvent, en tout cas de manière plus illustré ; et cela démontre à quel point il a davantage marqué les élèves que l'étude des vestiges archéologiques. La frise ou les dates apparaissent en guise d'indicateurs ; preuve que leur utilité a été prise en compte.

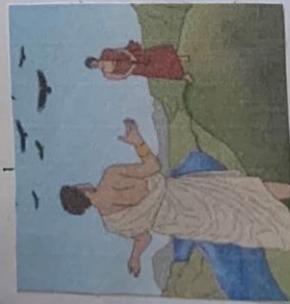


Mythes:

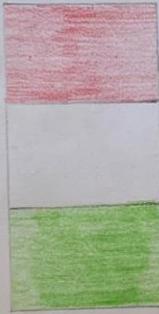
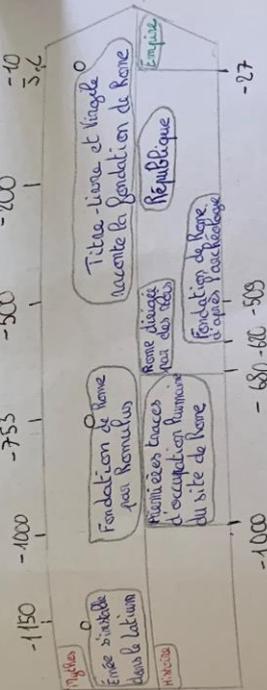
Fondateurs de Rome

Quelles sources sur la fondation de Rome ?

Après la fondation de Rome, Romulus devient roi des Romains.



La fondation de Rome

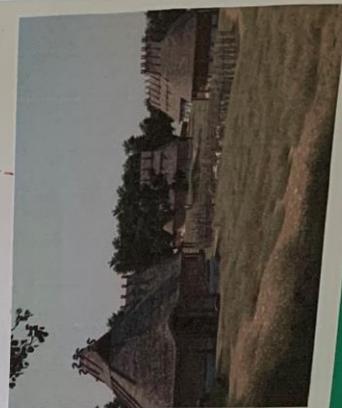


roge par un roi.

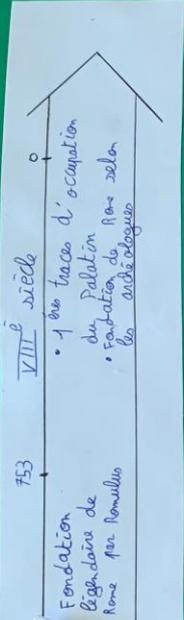
Les sources sur la fondation de Rome sont des découvertes archéologiques.

Fondateurs de Rome.

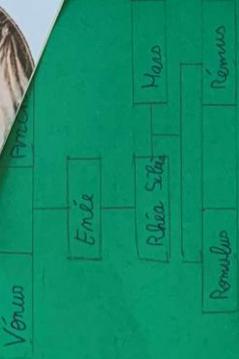
qui sont les premiers occupants du site de Rome!



La naissance de Rome - du mythe à l'histoire.



- Fondation d'une ville = site politique et religieux qui marque la naissance d'un état
- Mythe = récit fabuleux relatif en série des traces et des personnes.



Selon le 1^{er} mythe la fondation de Rome, les Romains sont les descendants d'Évè.

- Julie César (101 - 44 avant J.C.)
 a écrit (13 avant J.C.) 14 ans
 que 'il descendait d'Évè et de sa
 mère jadis, Lavinia.

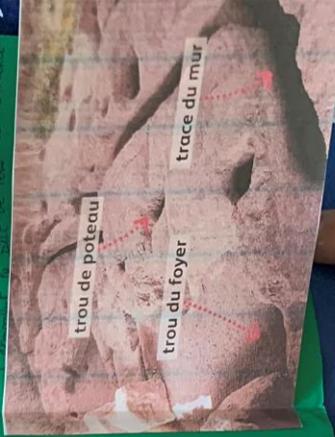


Des récits mythiques pour
 les dieux romains.

Reconstitution du Forum Romain dans la République (509)



Sur ce forum, on y trouve des bâtiments religieux (temples) politiques (curie, comitium) et économiques (Bourse Romaine).



Un mythe : Un récit mettont en scène des dieux et des héros des temps anciens, et qui explique l'origine de quelque chose

Les 2 jumeaux ont été adopté par une louve, après avoir été jeté dans le Tibre

Selon les Archéologues

douté dirigée par un roi

Selon les Légendes (Mythes) fondation de rome 21 avril 753 av. J.-C.



* Construction of une "maison" (calstone)

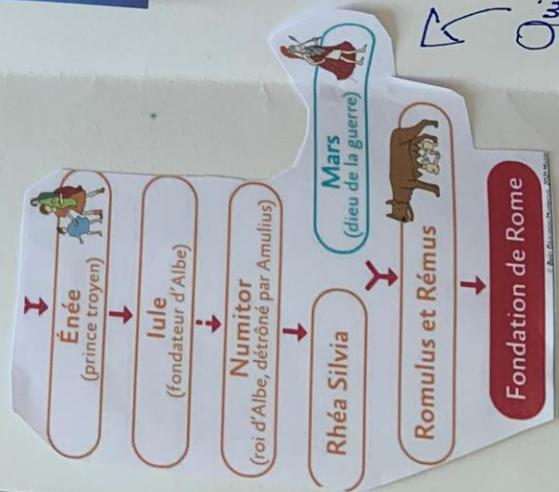


Statues de Rémus et Romulus elevon près la louve

mythes de la fondation de Rome
 1^{er} s. av. J.-C., des auteurs, notamment Titus Livius, ont recueilli des récits de la fondation de Rome. Ces récits accueillent des Aborigènes vivant dans le Latium (Troyens, Étrusques, Sabins, etc.) et d'autres peuples (un seul peuple, les Romains).
 Les récits de fondation ont pour but d'expliquer comment de toutes origines sont devenus un seul peuple. Ils ont aussi permis de expliquer comment la croissance de Rome a permis de conquérir un vaste empire.

Enée : Père d'Ascanie (ou Iule), il est le fondateur mythique de Lavinium à l'origine de Rome, puis de sa monarchie. Le roi Latinus lui offre sa fille Lavinia en mariage. Enée régnera sur sa ville nommée Lavinium en référence à sa seconde épouse, appelée Lavinia.

Romulus est le fils du dieu Mars et de la vestiale Rhea Silvia. Né à Albe-la-Longue, descendant du roi Numitor, on raconte qu'il a fondé la ville de Rome à laquelle il a donné son nom



Qui sont-ils ?

ANNEXE 8 : Documents utilisés durant la séquence pédagogique :

1. **Document d'accroche : élément numismatique, plus ancienne représentation de Romulus et Rémus que l'archéologie a retrouvé pour l'instant.** Preuve que le mythe était déjà utilisé en termes de symboles depuis de nombreuses années ; et qu'il faisait partie intégrante de l'identité romaine.



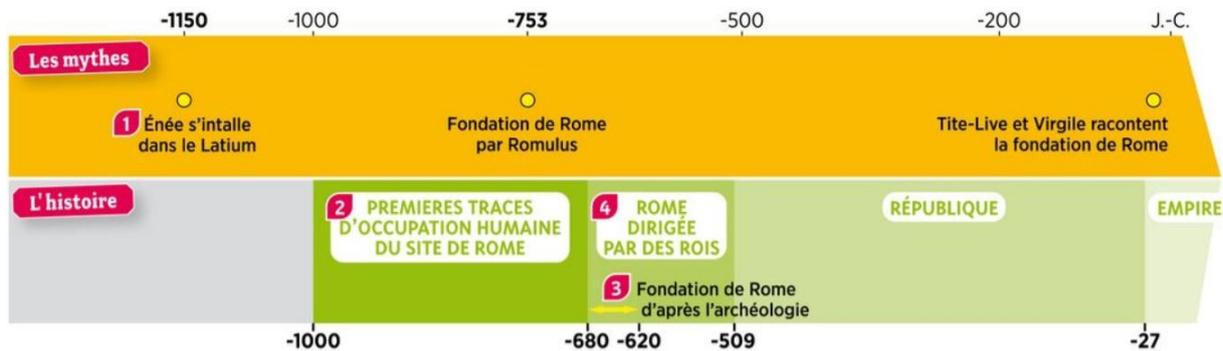
1 Les origines de Rome selon les mythes

Monnaie d'argent frappée à Rome, 269 av. J.-C. BnF, Paris.

Cette pièce est la plus ancienne représentation du mythe de Romulus et Rémus. Ces frères jumeaux auraient été abandonnés sur les rives du Tibre, puis allaités par une louve. Romulus aurait ensuite fondé Rome au VIII^e siècle av. J.-C.

2. **Document fil : frise chronologique tirée du manuel Belin Max édition 2021 ;**

Celle-ci a servi à la fois de support de visualisation temporelle, mais aussi d'objet de réflexion autour des dates pour les élèves ; devant comparer l'histoire face au temps mythique sur un même outil. Les élèves ont du la refaire à leur échelle, et l'illustrer (via notamment l'évaluation finale, le lapbook).



Comparaison faite notamment avec la frise du manuel Le Livre Scolaire, qui ici ne fait pas la distinction entre les temps mythiques et historiques, et qui peut ainsi amener à une confusion dans la tête des apprenants :



3. **Documents projetés et étudiés en classe :** Ici, une carte des différents peuples de la périphérie de Rome, au « temps de Romulus », selon le titre donné dans le manuel, ce qui conduit à une confusion des temporalités/ des faits. Ici, cette carte sert à évoquer le rôle des étrusques dans les divers aménagements de Rome ; étrusques qui sont également cités dans les textes antiques, mais avec une vision leur donnant l'impression de soumission aux peuplades latins



4. **Méthode donnée pour l'évaluation finale proposée :** un lapbook, qui permet aux élèves de s'appropriier le cours d'une façon originale, selon la compétence « Pratiquer différents langages en Histoire Géographie. Celle-ci a été illustrée en classe par divers lapbooks sur des thèmes d'histoire ou de géographie, prêtés par différents collègues, ce qui a permis aux élèves de mieux comprendre et appréhender l'exercice, qu'ils découvraient.

Comment faire ?

- 1** Prends une feuille A3, si possible cartonnée. Plie-la en 3 comme sur le modèle ci-dessous.
- 2** Choisis les thèmes à traiter :
 - Trie les informations : il ne s'agit pas de tout dire, mais de faire ressortir les points importants du sujet.
 - Tu peux commencer par faire une carte mentale pour trier et visualiser les informations. Pour la réaliser, aide-toi de la méthode p. 68.
- 3** Choisis les supports qui te plaisent pour chaque thème. Tout est possible !
- 4** Complète ensuite ces supports avec les informations que tu as sélectionnées. Tu peux rédiger des petits textes, écrire des questions et leurs réponses, écrire des définitions... Laisse libre cours à ta créativité : prendre du plaisir à créer son *lapbook* est le moyen le plus efficace pour apprendre.
- 5** Place les différents éléments sans les coller. Lorsque tu es sûr(e) de toi, colle-les puis décore ta présentation.



The diagram shows a green A3 lapbook with various interactive elements labeled:

- Des enveloppes avec des cartes
- Des mini-livres en accordéon
- Des cartes géographiques
- Titre
- Des étiquettes
- Des frises
- Des illustrations à légènder
- Des volets à soulever

5. Documents issus du Livre Scolaire et de Belin, qui évoque déjà les doutes des auteurs antiques sur la véracité du mythe ou ses problèmes de traduction/ d'interprétation. Il sert à démontrer déjà la « face cachée » du mythe et comment on peut jouer sur la pluralité des mots, et ensuite que déjà, à l'époque où le mythe était populaire, il y avait des théories. Ce qui montre que même les auteurs antiques, ici Tite-Live, émettaient des doutes sur la date

Doc. 3 La légende de la louve

Les jumeaux Romulus et Remus sont jetés dans le fleuve Tibre.

Selon la légende, une louve [...] accourut en entendant les cris des nouveau-nés. [...] Le berger du roi [...] la trouva en train de les lécher. Il les emmena à la bergerie et les donna à élever à sa femme Larentia ; selon d'autres, Larentia était une prostituée et les bergers l'auraient surnommée « la louve »¹ : ce serait l'origine de ce récit merveilleux.

Tite-Live (59-17 avant J.-C.), *Histoire Romaine*, Livre I.

1. En latin, « louve » et « prostituée » se disent de la même façon, *lupa*.

« Les récits de la fondation de Rome sont embellis par les fictions de la poésie, plutôt que fondés sur les témoignages certains de l'histoire. Parce que les faits racontés sont très anciens, on leur pardonne l'intervention des dieux dans les affaires humaines, qui donne à la naissance de Rome un caractère plus prestigieux. Quand le peuple romain prétend que le dieu Mars était le père de Romulus, ses victoires militaires sont assez nombreuses pour que les autres peuples l'acceptent, comme ils ont accepté sa domination. »

D'après Tite-Live (historien latin), *Histoire de Rome depuis sa fondation*, préface, vers 34-29 av. J.-C.

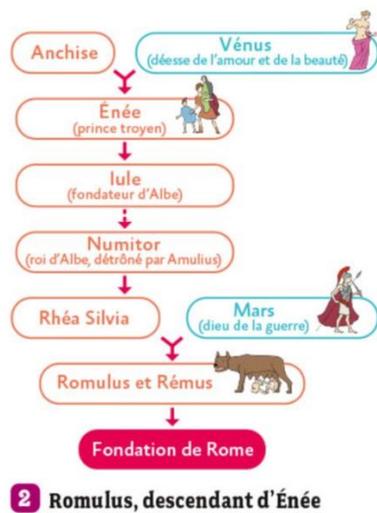
« Il y a de profonds désaccords au sujet de la date de la fondation de Rome et sur ses fondateurs. Cephalon¹ dit que la ville a été construite par ceux qui s'étaient échappés de Troie avec Énée, et il cite comme fondateur de la ville Romos, un des fils d'Énée. Hellanicus¹ dit qu'Énée arriva en Italie avec Ulysse et qu'il fut le fondateur de la ville, qu'il appela Romè, du nom d'une des femmes de Troie. Callias¹ dit qu'une Romè,

une des femmes troyennes qui arriva avec Énée en Italie, se maria avec Latinus, roi des Aborigènes, avec qui elle eut trois fils, Romos, Romulos et Telegonos, qui construisirent une ville et lui donnèrent le nom de leur mère. »

D'après Denys d'Halicarnasse (historien grec), *Histoire romaine*, I, 72, 7 av. J.-C.

1. Cephalon, Hellanicus et Callias sont des auteurs grecs qui ont écrit aux V^e-IV^e s. av. J.-C.

6. **Arbres généalogiques d'Énée**, à gauche selon le Belin Max et à droite selon Le Livre Scolaire. Celui-ci sera convoqué pour montrer le côté divin des jumeaux et donc par extension le côté légendaire de la fondation de la ville ; ce qui trace là aussi une différence fondamentale entre Histoire et mythe. La généalogie est donc ici utilisée, parfois à des fins politiques comme avec l'utilisation de César, comme il sera évoqué dans la partie sur les fonctions des mythes.



7. **Tableau d'analyse et de comparaison** entre les versions des textes antiques et la version des historiens actuellement, au vu de la recherche. Ce tableau a été créé par un professeur, M. Moalic, et tiré de son blog :

Ce que disent les textes	Ce que disent les Historiens
❖ Un Troyen, descendant des dieux Jupiter... et Vénus , aurait quitté la ville en flammes et serait arrivé en Italie : Énée ..	→ La ville de Troie n'a pas encore été localisée avec certitude et les historiens ne sont pas tous certains qu'elle ait eu lieu.
❖ Lui et ses descendants fondent des cités ..	→ Plusieurs vestiges de cités ont été trouvés. Aucun mot sur des fondateurs troyens...
❖ Romulus .. et Rémus sont des descendants d'Énée, et donc de Jupiter, Vénus et Mars.	→ Aucune preuve historique
❖ Les jumeaux auraient été élevés par une louve .. après avoir été jetés dans le Tibre	→ Aucune preuve historique et sérieux doute sur la capacité d'une louve à élever des enfants.
❖ Romulus .. aurait tué son frère.	→ Aucune preuve historique mais possible.
❖ Romulus .. aurait fondé Rome en : - 753 .	→ Découverte de cabanes et d'un mur datés : VIII. ^e siècle avant J.-C.
Virgile dans l'Énéide, évoque la domination étrusque de Rome.	→ Les Etrusques ont dominé Rome à partir du VII ^e siècle avant J.-C (canal, muraille, forum)
MYTHE DE FONDATION	VÉRITÉ HISTORIQUE

ANNEXE 9 : l'organisation temporelle de la séquence selon Philippe Meirieu :

- temps de la situation d'apprentissage proprement dite : les élèves sont en activité pour accéder à des connaissances nouvelles.
 - Au cours de cette activité, je peux introduire :
 - des temps de pause méthodologique (pour apporter des précisions aux consignes, fournir des ressources supplémentaires, échanger sur les meilleures méthodes) ;
 - des temps de remédiation en fonction des besoins qui émergent.
 - À la fin de cette activité, je dois marquer un temps de « clôture symbolique » de la situation d'apprentissage et proposer un rituel de passage à la formalisation.
 - temps de verbalisation des actions (« Qu'est-ce que vous avez fait ? ») ;
 - temps de formalisation des acquis (« Qu'est-ce que vous avez compris et comment cela peut-il être formulé de manière rigoureuse ? »)
 - temps d'évaluation ;
 - temps de réflexion sur le réinvestissement des acquis.
- Quel équilibre entre **les différentes modalités de travail (dispositifs)** vais-je proposer ?
- travail individuel pendant une explication, un exposé, un film, une lecture (avec des consignes précises indiquant l'activité personnelle attendue de l'élève pendant ce temps) ;
 - travail individuel sur un exercice précis ;
 - travail collectif d'interrogation réciproque entre élèves ;
 - travail collectif de mutualisation (préparé par des acquisitions préalables différentes) ;
 - travail collectif de recherche ;
 - interrogation orale de la classe ;
 - débat avec l'ensemble de la classe ;
 - appropriation silencieuse.

UNE SÉQUENCE
D'APPRENTISSAGE
DOIT ÊTRE
CONSTRUITE EN
ARTICULANT
DIFFÉRENTS
DISPOSITIFS DE
TRAVAIL ADAPTÉS
AUX DIFFÉRENTES
ÉTAPES DE
L'APPRENTISSAGE.

ANNEXE 10 : Tableau de la structuration de la pensée historique, selon Roger Martineau.

Ce tableau a notamment servi à la conception de la séquence pédagogique et de l'étude de ses impacts sur l'apprentissage des élèves.

Opérations intellectuelles	Traduction en objectifs de programme
L'occurrence	Décrire le rôle et le fonctionnement du système seigneurial.
L'incidence	Montrer les principales conséquences des Grandes Découvertes sur les économies européenne.
Le changement	Interpréter les principaux aspects du changement du système politique suisse (1798 - 1815 - 1848).
La continuité	Montrer que la société occidentale européenne bénéficie des apports de son passé.
La causalité	Expliquer les principales causes de la traite négrière.
La chronologie	Identifier les principales étapes de la Révolution industrielle.
La synchronie	Donner des exemples de la disparité du développement du monde actuel.
La diachronie	Décrire l'adaptation de l'être humain durant la préhistoire.
La différence	Décrire les divers aspects de la vie quotidienne à la ville et à la campagne au début du XIXe siècle.
Le jeu des forces sociales	Mettre en évidence l'importance du rôle de l'Eglise au Moyen Age.

Résumé et mots clés :

Version française :

Les dates sont vues comme intimement liées à l'Histoire ; elles sont souvent décriées comme ennuyantes, inutiles. Mais pourquoi sont-elles nécessaires ? Ne permettent-elles pas, au fond, de distinguer l'histoire et la preuve des mythes ; ces fameuses histoires qui, par leurs traits merveilleux, et leur caractère atemporel voir intemporel, remportent les suffrages de tous, y compris des élèves ? Cette étude se charge de dresser un état des lieux des savoirs, de l'approche des programmes de la distinction par le temps entre histoire et mythes. Pour tenter obtenir quelques réponses, y est menée une expérimentation pédagogique par le biais d'une séquence et d'une enquête, afin de juger comment des classes de Sixième appréhendent ces dates.

Mots-clés :

Dates, Histoire, Mythe, Temps, Sixième, Rome, Repère temporel

Version anglaise :

Dates are seen as intimately linked to history; they are often decried as boring, useless. But why are they necessary? Don't they allow us to distinguish history and proof from myths; those famous stories which, because of their marvelous features, and their atemporal or even timeless character, win everyone's approval, including the students? This study takes on the task of drawing up an inventory of knowledge, of the approach of the programs to the distinction by time between history and myths. In order to obtain some answers, a pedagogical experiment is conducted through a sequence and a survey, in order to judge how classes of sixth year of class apprehend these dates.

Keywords :

Dates, History, Myth, Time, Chronology, Roma,