



HAL
open science

La construction de repères historiques au cycle 3 : conceptualisation, temporalité et raisonnement analogique

Pauline Melet

► To cite this version:

Pauline Melet. La construction de repères historiques au cycle 3 : conceptualisation, temporalité et raisonnement analogique. Education. 2022. dumas-04395937

HAL Id: dumas-04395937

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04395937>

Submitted on 15 Jan 2024

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 MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

La construction de repères historiques au cycle 3 : conceptualisation, temporalité et raisonnement analogique

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**Soutenu par
Pauline MELET
Le 01/06/2022**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Sylvain DOUSSOT, directeur de mémoire
Josiane GRANDJEAN, membre de la commission

Sommaire

Sommaire	2
Introduction	4
1. L'émergence des concepts historiques	8
1.1. L'appropriation du savoir par les élèves	8
1.1.1. Le raisonnement naturel de l'analogie	8
1.1.2. Transposition du concept en classe de primaire.....	11
1.2. Le processus de conceptualisation.....	14
1.2.1. Des concepts divers, issus d'une réflexion abstraite, et à plusieurs échelles.....	14
1.2.2. Des concepts au-delà des mots et des définitions.....	15
2. Appréhender le temps historique	18
2.1. Chronologie, périodisation.....	18
2.2. La succession des évènements.....	26
3. Le raisonnement analogique en classe : une manœuvre délicate	33
3.1. Analogie dans un concept qui relie passé, présent et expérience vécue.....	33
3.1.1. Les traces du présent et les peuples Gaulois.....	33
3.1.2. Analogies sauvages, analogies contrôlées.....	35
3.2. L'utilisation de la fiction contrôlée.....	37
3.3. Analogies dans l'enquête historique.....	39
3.3.1. Le paradoxe de l'historien.....	39
3.3.2. Le rituel du citoyen mystère, une enquête historique ?.....	40

Sommaire

4. Retour sur la construction de repères historiques pour les élèves : l'importance de la conceptualisation.....	47
4.1. Le poids des représentations initiales.....	48
4.2. Dates, personnages : dimension politique et institutionnelle.....	50
4.3. Le professeur, acteur du savoir.....	53
Conclusion.....	55
Bibliographie.....	56
Annexes.....	58
4ème de couverture.....	79

Introduction

Les six semaines de stage de cette première année en master MEEF ont été pour moi source de questionnements et d'apprentissages. L'observation des pratiques enseignantes a contribué pas à pas, avec l'apport du séminaire, à l'acquisition d'un début de pratique réflexive professionnelle.

Le choix de m'intéresser à la didactique en histoire n'est pas anodin. Ayant suivi un cursus d'études dans le domaine historique, la question de la transposition didactique des savoirs savants, c'est-à-dire de la connaissance et de l'explication des faits historiques vers des savoirs problématisés accessibles aux élèves m'a rapidement semblé être un enjeu complexe mais primordial dans l'exercice de ce métier.

Situation problème

J'ai eu la chance d'observer une classe de cycle 3 (CM1) pendant trois semaines discontinues. Cela a été mon premier contact avec la réalité du terrain dans le cadre de ce master MEEF.

Ce stage en classe de CM1 m'a permis de découvrir l'enseignement de l'histoire et de la géographie en cycle 3 et de ses enjeux; j'ai pu rapidement être confrontée à des situations didactiques concrètes. Cependant la récolte de mes données s'est révélée à posteriori maigre puisque je n'étais pas encore suffisamment initiée à l'analyse didactique. Ma véritable réflexion sur la pratique enseignante en didactique de l'histoire n'a débuté que lors du séminaire suivant le retour de ce stage au mois d'octobre. Ce retour m'a permis de mettre en relief des éléments de savoir qui ont pu présenter des difficultés aux élèves.

J'ai en particulier pu évoquer l'observation de l'usage d'un texte à dimension historique "La vie des seigneurs" dans le cadre d'une séance de grammaire sur le présent des verbes en ER, être et avoir. Il est issu d'une séance déjà construite du manuel *Réussir en grammaire CM1* (Muriel Lauzeille, 2019, p.63) reprise par l'enseignante (*annexe 1*).

La vie des seigneurs

Les seigneurs sont des personnages puissants du royaume. Ils dirigent souvent une seigneurie. On y trouve les terres, le village et le château. Le maître de ces terres protège les paysans. Il augmente ses revenus grâce aux produits cultivés sur son sol par ses protégés.

Tous les seigneurs ont le même mode de vie. Ils habitent un château fort dans lequel ils sont servis par des serviteurs. Ils aiment chasser. Dans la grande salle du château, ils consomment le gibier chassé devant toute une assemblée. Les banquets sont joyeux et festifs.

Le seigneur est avant tout un combattant. Dès l'âge de 7 ans, on l'éduque de façon sportive et militaire chez un seigneur plus puissant. Plus tard, au cours de la cérémonie de l'adoubement, il reçoit un équipement très coûteux et devient officiellement chevalier. Il s'entraîne souvent en affrontant d'autres chevaliers. Ces hommes en armes participent aux guerres et aux pillages.

Le manuel recommande de travailler la compréhension du texte avant que les élèves ne travaillent la notion en français (identifier les marques de temps et de personnes). Le savoir en jeu est ici de repérer le présent de l'indicatif des verbes du 1^{er} groupe ainsi que *être* et *avoir*.

Au-delà du simple objectif grammatical, je me suis interrogé sur la mise en contexte de ce support dans le cadre historique et j'ai cherché à savoir si non seulement les élèves avaient bien compris le vocabulaire mais s'ils parvenaient à mettre en lien ces nouvelles informations avec ce qu'ils connaissaient au préalable de l'époque médiévale, que ce soit des connaissances personnelles où des éléments abordés en classe. Le manuel incite à poser des questions sur le vocabulaire médiéval spécifique du texte (*revenus, protégés, adoubement...*) dans le but de vérifier que les élèves en aient une bonne définition. Cette étape a permis à la PE de sonder quelles étaient les représentations initiales des élèves, et on peut supposer que la reformulation des définitions par les élèves eux-mêmes aura eu pour objectif d'aider à la compréhension de ceux qui ne connaissaient pas les termes, ou qui en avaient une définition fautive/partielle. Le texte s'avère intéressant puisqu'il apporte des éléments sur le système féodal. Cependant l'utilisation de *La vie des seigneurs* comme support pédagogique s'arrête là : il n'y a pas eu de réemploi dans le cadre d'une séance de grammaire. Il n'a pas été mentionné en cours d'histoire, les élèves travaillant sur une époque et des thématiques toutes autres. Il n'y a pas eu non plus par conséquent d'évaluation formative ou sommative sur la compréhension du texte.

A partir de cet exemple, j'ai émis l'hypothèse qu'analyser un document historique même lorsqu'il est utilisé en simple support pour l'étude de la langue présente des obstacles de compréhension pour des élèves qui n'ont aucune mise en contexte de l'époque décrite. La compréhension du texte me semble difficile. Je me suis demandé si les questions proposées par le manuel, c'est-à-dire amener les élèves à discuter de ce qu'ils ont compris de l'extrait, étaient efficaces ou non et

pourquoi dans l'appropriation des notions spécifiques. Est-ce que donner simplement la définition de ces notions propres au système féodal (par exemple : la seigneurie) permet aux élèves de la fixer dans leur mémoire ? Quel impact cela a-t-il sur leur conception du Moyen-Âge ? Comment rendre compte des notions comprises ou non de ce court extrait ? En d'autres termes, j'ai eu besoin de comprendre par quel mécanisme mental se façonne un concept historique dans l'esprit d'un enfant de CM1 et comment l'enseignante pouvait s'assurer que les élèves construisent des repères historiques solides et bien assimilés. C'est ce processus mental de conceptualisation qui a été ma première piste de recherche.

Bien plus que de produire des repères, je me suis demandé par quels moyens les élèves réussissent à créer du lien entre les concepts qu'ils sont en train d'acquérir. Dans cet exemple, cela revient à me demander si les élèves sont capables d'exploiter les informations sur les seigneurs avec les quelques éléments qu'ils peuvent déjà avoir rencontré de l'époque médiévale et plus largement sur le passé.

En faisant avancer mon raisonnement, j'ai pensé que les processus cognitifs d'assimilation des concepts historiques et la construction progressive du temps historique devaient être travaillés conjointement. En effet, j'ai pu constater que les élèves conceptualisent l'histoire elle-même en manipulant la chronologie puis la périodisation. Selon mon hypothèse s'ils étudient principalement des textes comme en grammaire sortis d'un contexte donné, sans être amenés à faire des liens à partir de repères, alors l'apprentissage du concept historique peut représenter un obstacle. Ils ne peuvent l'envisager que comme un fait isolé. Le travail sur la spécificité du temps en histoire m'a donc intéressé.

En observant la PE travailler *La vie des seigneurs* avec les élèves j'ai alors supposé que l'assimilation des concepts était impactée par la démarche enseignante. Cette dernière doit s'adapter à une discipline qui possède ses propres

caractéristiques : l'ancrage dans le réel et dans le temps, et qui relève d'une méthode scientifique propre. J'ai donc voulu analyser la manière dont les élèves sont initiés à comment fait-on de l'histoire en cycle 3. Je me suis intéressée à comment pouvait être enseignée la méthode scientifique historique, c'est-à-dire l'acquisition des principes de l'enquête historique ainsi que les limites et les paradoxes de son apprentissage.

Problématique

Mes analyses de situations concrètes sur le terrain, approfondies par mes recherches, ont permis d'affiner mon sujet d'étude autour d'une problématique. Afin d'acquérir des concepts en histoire, des dispositions sont nécessaires aux élèves d'ordre cognitif et méthodique. Je présente pour cela le travail de conceptualisation de Didier Cariou appuyé par les théories socio-constructivistes de Vygotski. Cela m'amène à explorer par la suite la spécificité du temps en histoire car c'est ce travail conjoint qui permet l'émergence des concepts historiques.

Je présente ensuite l'utilisation du raisonnement par analogie comme variable didactique. Son contrôle en classe est un enjeu pour l'enseignant dont l'objectif est la transmission des savoirs ; il l'est tout autant pour les élèves dans le processus d'assimilation de concepts. Je m'intéresse aux liens qu'il existe entre analogie et enquête historique, à partir d'un paradoxe soulevé par l'historien Antoine Prost : *"Il faut déjà être historien pour savoir quelles questions poser aux sources et par quelles procédures les faire parler. La méthode critique qui garantit l'établissement des faits suppose elle-même un savoir historique confirmé. Bref, il faut être historien pour faire de l'histoire"* (Douze leçons sur l'histoire, 1996, p.134). Je prends pour cela exemple sur le principe du rituel en identifiant ses limites. En effet, l'enseignante de la classe de CM1 que j'ai pu observer proposait un rituel quotidien de découverte de figures historiques par le biais d'indices, pouvant être à première vue rapprochée à une initiation à la démarche de l'enquête historique.

Enfin, je développe une réflexion sur la finalité des apprentissages en histoire. L'acquisition par les élèves de cycle 3 de concepts historiques est au service de l'ancrage de repères communs. Je m'interroge sur les caractéristiques de la discipline ainsi qu'aux facteurs extérieurs aux apprenants qui pourraient représenter des obstacles pour les élèves à créer du lien entre les événements, à faire sens.

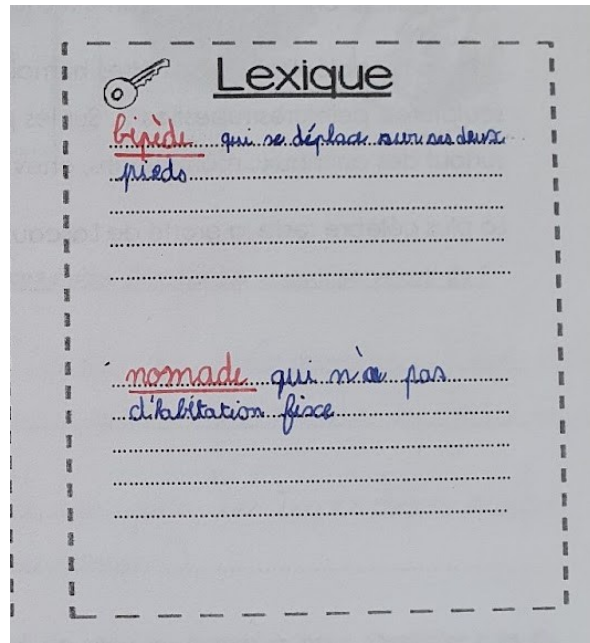
1. L'émergence des concepts historiques

J'ai choisi de développer dans un premier temps mes recherches sur le fonctionnement de la conceptualisation puisque c'est l'article de Didier Cariou qui a été le point de départ de mes analyses.

1.1. L'appropriation du savoir par les élèves

1.1.1. Le raisonnement naturel de l'analogie (Cariou)

En récoltant mes premières données en stage, j'ai essentiellement été attentive aux séances d'histoire, à leur structure, et les interactions enseignants-élèves. La classe de CM1 reçoit un enseignement historique à raison de 1h/semaine, et c'est une autre enseignante en décrochage qui en a la charge. À ma première venue en période 1 les élèves travaillaient sur le temps préhistorique, précisément sur la vie au Paléolithique. J'ai observé leur troisième séance (*annexe 5*). Les élèves, en séance 3 en vue de l'évaluation prochaine recopiaient les définitions de "*bipède*" et de "*nomade*" et devaient les apprendre telles quelles. Celle du terme "*nomade*" a été donnée à l'oral par l'enseignante en faisant le parallèle avec notre mode de vie occidental qui est majoritairement sédentaire aujourd'hui. Les élèves ont en revanche noté une définition plus courte sur leur document : "*Nomade : qui n'a pas d'habitation fixe*".



Je me suis posé la question de l'intérêt de l'apprentissage du "par cœur" de ce terme et comment vérifier si les élèves ont bien compris la définition. Qu'est-ce que veut dire "nomade" pour un CM1 dans cette discipline et dans ce contexte ? Au cours de la discussion en séminaire il est apparu que l'idée derrière cette définition était de faire des liens, ici celui du passage du nomadisme vers la sédentarité de nos sociétés occidentales. L'apprentissage de cette simple définition a donc une utilité puisqu'elle renferme une notion. L'objectif du savoir est ici que les élèves puissent être capables de conceptualiser ce mode de vie pour en expliquer le changement car l'objectif de l'histoire comme regard spécifique sur le passé est de produire des explications fiables des changements au cours du temps. Les élèves partent du résultat qui est le mode de vie sédentaire qu'ils connaissent et en cherchent les causes, c'est-à-dire les faits qui expliquent cet aboutissement. J'ai eu l'impression à ce stade que ce processus était plus large et ne concernait pas uniquement les définitions de nouveaux termes rencontrés, mais qu'il était un des outils afin d'appréhender le temps préhistorique.

A la suite de ce séminaire j'ai donc gardé en tête cette idée de comprendre comment les élèves parvenaient à créer du sens en liant les savoirs historiques qu'ils apprennent et ceux qu'ils connaissent déjà. Si l'on prend appui sur le triangle didactique de Jean Houssaye, je me concentre ici sur la relation d'apprentissage entre le savoir et l'élève.

J'ai lu « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves » (2004) un article de Didier Cariou qui m'a apporté beaucoup d'éclaircissements sur comment les élèves s'approprient le savoir historique.

Didier Cariou a étudié une classe de seconde. Selon lui, l'assimilation des concepts historiques par les élèves est un "*cheminement complexe*", où le langage écrit a un rôle nécessaire dans ce processus. Dans une première lecture de l'article, j'ai pu retenir qu'il existe un raisonnement par analogie, c'est-à-dire établir une correspondance entre deux objets présentant une ou des caractéristiques communes.

« *Le raisonnement par analogie constituait une variable didactique fort utile pour amener les élèves à opérer des rapprochements porteurs de sens et à produire des écrits qui ne soient pas seulement des énumérations factuelles* » (Cariou, 2004, p.62)

Cette association mentale d'idées, fondamentale pour créer un véritable sens aux apprentissages en histoire, est d'abord basée sur l'expérience vécue. Didier Cariou établit une différence entre un raisonnement naturel et un raisonnement contrôlé. Le premier consiste à faire naturellement des liens (*analogies sauvages*) entre le passé que l'on étudie et des éléments familiers du présent qui sont des expériences de notre *pensée sociale*. Le raisonnement contrôlé diffère du naturel par "*sa mise à distance et son contrôle par des opérations d'historisation qui renvoient à la méthode scientifique de l'historien*" (Cariou, 2004, p.58), c'est-à-dire qu'elle permet

le développement dans un second temps d'une *pensée scientifique* par l'acquisition d'une méthode. Cette dernière acquise, les élèves sont capables de produire des *analogies savantes*.

1.1.2. Transposition du concept en classe de primaire

J'ai été plus attentive après cette première lecture à ce concept de raisonnement par analogie dans mes observations du second stage. Didier Cariou ayant travaillé sur des écrits d'élèves de lycée, je me suis demandé si sa démonstration était également valable pour la didactique en histoire à l'école primaire. Cette réflexion est issue du support dont se sert Cariou pour expliquer la conceptualisation. Le langage écrit en tant qu'outil pour exprimer sa pensée est encore délicat en CM1 pour des élèves qui sont encore dans un travail d'appropriation de l'écriture. Dans un autre registre, je me suis demandé s'il était possible d'argumenter de la même façon avec des cerveaux plus jeunes, c'est-à-dire savoir si le raisonnement analogique fonctionnait de la même manière à ces différents stades de développement de l'enfant.

Pour chercher des réponses, j'ai étudié ce que pouvait m'apporter la psychologie du développement. Jean Piaget a conceptualisé 4 stades du développement cognitif. Les élèves de CM1 se situent dans la classe d'âge de ce que Piaget appelle le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans environ). Les enfants sont capables de raisonner logiquement à propos d'évènements ou d'analogies concrètes. Le stade suivant, celui des "opérations formelles" se poursuit jusqu'à l'âge adulte et voit le développement de la pensée abstraite. Piaget semble donc dissocier les étapes d'acquisition des analogies concrètes et de l'abstraction. Cariou semble partager un constat similaire "*Il s'avère que les élèves généralisent et s'approprient ainsi le concept historique non par l'abstraction mais par l'indexation du concept à des situations et à des personnages concrets*" (Cariou, 2004, p. 63). J'ai eu pourtant des difficultés à dissocier abstraction et conceptualisation et à

comprendre le sens qu'en donnaient les auteurs. Si la pensée abstraite ne se développe qu'à partir de 12 ans environ, alors j'hésitais à en conclure que l'abstraction en plus de l'analogie n'est pas forcément une nécessité dans leurs capacités à comprendre le temps historique (puisque Piaget considère qu'ils sont déjà capables de raisonner par analogie à cet âge). Ou bien, elle est effectivement utile dans une représentation toujours plus complexe des événements historiques mais qui se bâtit dans ce cas plutôt à l'adolescence : cependant l'article de Cariou porte sur des lycéens. Selon lui, ce sont les liens établis (entre des dates, des personnages, des définitions...) par analogie naturelle en plus de l'acquisition de la méthode scientifique qui vont progressivement amener les élèves à s'approprier les concepts et pas uniquement l'abstraction.

J'ai donc repris à nouveau le travail de Cariou en me penchant cette fois sur les cadres théoriques sur lesquels il s'appuie dans l'article. Son schéma de pensée ne repose pas sur les théories de l'apprentissage de Piaget mais de Vygotski et de Moscovici, c'est-à-dire du socio-constructivisme. Contrairement à Piaget, Vygotski va mettre en avant le rôle de la culture et des interactions sociales dans les processus d'apprentissages. L'enseignant modifie le développement "naturel" du cerveau de l'élève. G. Vergnault présente la théorie de Vygotski sur le processus du comportement (2000, p.32-36). Selon lui, les outils (matériels ou conceptuels) sont des instruments de pensée avec lesquels le sujet entre en contact et qu'il s'approprie en les intériorisant. Ensuite, ces "*instruments psychologiques*" sont utilisés comme des outils structurant "*les processus naturels de pensée humains*". Ils coordonnent et unifient les processus psychiques dans l'objectif de répondre à un problème, c'est ce que Vygotski nomme "*l'acte instrumental*". Il précise que cet acte n'agit pas directement sur l'objet lui-même (comme ce serait le cas pour un instrument technique) mais que l'individu est transformé à son contact. C'est pourquoi Vygotski insiste sur l'artificialité de la création de ces instruments, qui se fait au contact des autres (dans un processus de socialisation, d'éducation) et qui constitue en "*des*

acquisitions successives de l'humanité". Cela n'est donc pas inné chez les individus. Il les oppose aux "*actes et processus de comportement naturel*" qui relèvent eux du développement organique (biologique). Les deux notions sont néanmoins indissociables car les instruments psychologiques agissent sur les "*fonctions naturelles*" des enfants.

Cariou, en utilisant le langage écrit à la fois comme outil et résultat de l'assimilation des concepts historiques, fait donc appel à un des instruments psychologiques majeurs qu'évoque Vygotski. Les élèves ont besoin d'écrire pour manipuler puis s'approprier petit à petit le savoir. Je reviens alors à ma première interrogation qui était de savoir si cette idée est transposable aux CM1 qui maîtrisent encore difficilement l'écriture. Les programmes vont dans ce sens puisque que "*Écrire pour structurer sa pensée et son savoir*" fait partie de la compétence "*Pratiquer différents langages en histoire et en géographie*" au cycle 3 (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

Malgré cela, cette assimilation des savoirs par l'écriture peut se trouver en partie compromise par les lacunes en orthographe, grammaire, ou syntaxe. D'autres instruments psychologiques peuvent être envisagés. Vygotski évoque l'importance du langage, on peut alors envisager d'utiliser un peu plus le langage oral avec les CM1. Ici aussi les textes officiels rejoignent les théories socio-constructivistes puisqu'ils encouragent à "*s'exprimer à l'oral pour penser*" (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Le langage est pour Vygotski un outil de pensée à la fois d'échange avec autrui et pour soi-même (Vergnault, 2000), contrairement à Piaget qui le considère comme un outil égocentrique. Avec ce constat, on pourrait par exemple amener les élèves à formuler leurs idées et à reformuler les concepts historiques travaillés : ici demander aux élèves d'expliquer ce qu'ils comprennent par "*avoir un mode de vie nomade*" et réemployer cette notion dans d'autres contextes de classe pour que les élèves prolongent ce processus d'appropriation. C'est d'ailleurs ce qui a

probablement dû se passer dans la classe, puisqu'en consultant le classeur d'histoire-géographie d'un des élèves au stage suivant, j'ai pu constater que le terme nomade avait été réemployé en séance 4 sur les évolutions de la fin de la préhistoire : *“Les peuples qui pratiquaient l'agriculture ont cessé de vivre en nomade pour s'installer près de leurs champs. Ils sont devenus sédentaires”* (annexe 6). Il y a donc ici un processus d'assimilation du terme et de son association avec le concept de sédentarisme, d'abord à travers l'explication orale, puis dans un ancrage par l'écrit.

1.2. Le processus de conceptualisation

1.2.1. Des concepts divers, issus d'une réflexion abstraite, et à plusieurs échelles

Les recherches ainsi que la discussion en séminaire apportent une seconde réponse à mon interrogation sur l'abstraction dans le processus du raisonnement par analogie. Contrairement à Piaget, Vygotski (1934) parle de conceptualisation en 3 stades mais qui semblent un peu moins rigides du point de vue des âges. Les jeunes enfants distinguent selon lui d'abord les objets de manière subjective, sans ordre ni liens. Ils font ensuite des liaisons objectives dans un second stade, celui d'une *“pensée par complexes”* mais qui ne fonctionne que sur des cas concrets. Cela s'apparente plus à une généralisation. Enfin, se développe un troisième stade de pensée qui relève *“de la décomposition, de l'analyse, de l'abstraction”* (Vergnault, 2000, p.74) c'est-à-dire de liens logiques. Vergnault explique qu'il y a abstraction positive / négative ; les enfants font un “tri” entre les traits communs ou différents des divers éléments. On peut dire qu'ils font des analogies. Il y a donc bien abstraction rapidement en ce sens que Vygotski considère le concept comme une réflexion abstraite sur le monde.

On peut en déduire par ailleurs, selon l'idée développée par Vygotski que les concepts sont des outils psychologiques mais les concepts naissent conjointement de l'utilisation d'outils psychologiques. Il y a donc une conceptualisation à plusieurs

échelles. Par exemple, la manière dont on utilise les concepts pour faire de l'histoire est différente du concept lui-même que les élèves manipulent.

Enfin, Cariou aborde une autre subtilité de la conceptualisation que je trouvais intéressante dans l'explication de ce processus d'activités intellectuelles : *“Vygotski distingue le concept quotidien de l'expérience personnelle, concrète et pratique de l'enfant et le concept scientifique, formé dans son expérience scolaire, qui ne renvoie pas à un objet concret mais à une formulation scientifique”* (Cariou, 2004, p.60). Il y a donc deux principes de conceptualisation qui naissent et évoluent ensemble chez l'élève (Vygotski parle de *double germination*) ; le deuxième est spécifiquement développé en classe par l'acquisition d'une méthode, ici historique. J'en conclus que ce sont ces concepts scientifiques abstraits qu'en tant qu'enseignant nous devons nous saisir et amener à ancrer, en pratiquant la démarche historique en classe.

1.2.2. Des concepts au-delà des mots et des définitions

Je m'interrogeais antérieurement sur l'intérêt de l'apprentissage du par cœur d'une définition comme celle du nomadisme. Je peux maintenant émettre l'hypothèse que cette mémorisation a un sens puisqu'elle permet d'apprendre à associer un terme à des concepts déjà familiers des élèves : on part de ce qu'ils connaissent déjà et on les amène à faire des analogies. Par exemple, quand on travaille la définition *“Nomade : qui n'a pas d'habitation fixe”* on part du prérequis que les élèves connaissent la signification du terme *“habitation”* et que cette nouvelle définition vient également l'enrichir. Les habitations ne sont pas nécessairement comme celles qu'ils croisent dans leur quotidien, c'est-à-dire des maisons en briques conçues pour le long terme. De la même manière qu'avec le mode de vie sédentaire, le nomadisme est mis en lien avec l'agriculture (*annexe 6*).

L'agriculture est aussi un mot qui en histoire renferme un concept large et riche. Il constitue déjà un terme à développer car des explications sont nécessaires aux élèves. Le document les fournit : il place l'apparition de l'agriculture dans le

temps (10 000 ans), en quoi cela consiste pour ces peuples (cultiver des céréales) et ce qu'il a nécessité pour son apparition (compétences et outils). Le dessin en amont contribue à l'illustration du mode de vie qui s'en accompagne. Ici, le principe de l'agriculture est utilisé comme choix d'alimentation qui est un lien clef de cause / conséquence du passage d'un mode de vie nomade à la sédentarité. Il sert d'outil afin de renforcer les interactions entre ces deux concepts.

Quand je suis revenue en stage d'observation en période 2 chez les CM1, ils avaient clos le chapitre sur la préhistoire. L'heure hebdomadaire d'histoire était désormais consacrée à une nouvelle séquence sur l'étude des peuples de la Gaule et de leurs modes de vie. L'enseignante avait présenté "Qui sont les Gaulois ?" en séance 5 (*annexe 7*). Les élèves travaillent sur des feuilles imprimées. Ces supports contiennent des textes informatifs, des illustrations, des cartes et des frises chronologiques. Les textes sont lus par des élèves désignés, en classe entière, et sont discutés avec l'enseignante. Les élèves répondent ensuite à des questions de compréhension toujours à l'oral avec l'adulte qui rédige ensuite une réponse collective au tableau que les élèves recopient. En séance 6 intitulée "Le mode de vie des Gaulois" à laquelle j'ai pu assister (*annexe 8*), une des formulations du texte 4 "*Comment vivaient les Gaulois ?*" a retenu mon attention. La définition des "gens du peuple" m'a paru à première vue un peu imprécise et confuse: "*Les gens du peuple, ce sont presque tous des esclaves qui se mettent au service des nobles. On ne leur demande jamais leur avis. Ils sont parfois écrasés par les impôts*". "Se mettre au service de" laisse sous-entendre qu'un choix libre a été fait ce qui tranche avec l'absence de considération de leurs potentielles opinions. On a aussi l'impression que le statut des esclaves et des hommes libres n'est pas si différent, puisque la nuance apportée par le "presque tous" ne pose de véritables distinctions entre les deux castes. Je me suis demandé quel était le savoir en jeu et quel était l'intérêt et la limite de cette comparaison avec l'esclavage. Je pense qu'ici il était question de mettre l'accent sur la hiérarchie des classes en faisant signifier que les nobles

avaient le pouvoir, le dessus sur les gens du peuple. La notion de liberté, pourtant fondamentale dans la distinction entre le statut d'un esclave et d'un homme libre n'a pas été étayée par la PE à l'oral en classe. Elle n'a pas étayé davantage en précisant que les esclaves étaient ici généralement des prisonniers capturés issus d'autres tribus gauloises. Comment les élèves parviennent-ils alors à définir, dans ce contexte et à partir de ce texte, ce qu'est un esclave dans la société gauloise ? Et dans un second temps, les gens du peuple ? De plus, j'ai émis l'hypothèse que quelques élèves avaient déjà pu rencontrer le terme "esclave" mais dans un contexte plus souvent évoqué : celui des esclaves africains victimes des traites négrières en direction du continent américain à l'époque Moderne et Contemporaine. Il est difficile selon moi pour ces élèves de réussir à faire des analogies entre ces deux situations hormis l'absence de liberté, qui justement est définie avec approximation dans le texte. C'est une situation qui pourtant s'avère pertinente et utile pour expliquer que l'esclavage est récurrent dans l'histoire et qu'il en existe sous plusieurs formes, c'est-à-dire que le concept est large et multiple. Cela participerait à renforcer l'assimilation de cette notion. Malheureusement, je n'ai pas eu l'opportunité d'essayer de retravailler ou de vérifier la compréhension par les élèves de la place des gens du peuple dans la société gauloise.

Ces deux exemples semblent mettre en lumière l'importance du langage et plus particulièrement du choix des mots quand on veut manipuler les savoirs historiques. La discipline est en fait un langage et certains mots ont un sens particulier dans le sens des sciences sociales et servent d'instruments psychologiques pour raisonner selon les historiens. Cela est vrai entre autres pour le terme "agriculture" qui ne possède pas la même définition si on l'aborde en histoire, en géographie ou bien en SVT. Cela l'est également pour "esclave" qui lui a une forte connotation historique en lien avec les traites négrières mais dont le mot peut référer à des situations différentes. Finalement, des concepts multiples semblent coexister dans un même terme, et même dans une même discipline. Cela met en lumière

selon moi l'importance du contexte, à chaque fois unique, dans lequel un concept est invoqué et qui fait la spécificité de l'événement.

Bilan de partie

C'est en travaillant sur le raisonnement analogique que le besoin de prendre en compte où en étaient des élèves de CM1 dans leur construction du temps historique a ensuite germé. J'ai eu besoin de creuser ses caractéristiques parce que selon mon hypothèse la germination des concepts va de pair avec un repérage temporel pour faire ces analogies (par exemple, éviter les anachronismes et les contre sens).

2. Appréhender le temps historique

2.1. Chronologie, périodisation

Dans cette même séance 5 sur l'étude du mode de vie des Gaulois, une situation d'un autre registre a suscité un besoin d'explications sur la façon dont est façonné la conceptualisation du temps historique dans l'esprit des élèves.

En fin de séance, un élève vient de lire à l'oral la fin du texte 4 (annexe 8) qui termine en ces lignes : "les femmes gauloises avaient presque les mêmes droits que les hommes mais elles ne pouvaient pas être druides. Elles exerçaient une profession. Parfois, elles enseignaient l'art de la guerre et pouvaient même diriger le royaume". L'enseignante reprend la parole :

PE	<i>Voilà. Chez les Gaulois il y avait des femmes cheffes, guerrières. Elles pouvaient faire tous les métiers sauf druide.</i>
A.	<i>Pourquoi ?</i>
PE	<i>Ah bah c'était comme ça c'était la règle. Alors je suis pas très jeune mais je suis quand même pas née au temps de l'Antiquité... Donc je peux pas te raconter j'y étais pas. Je suis pas si vieille que ça.</i>

P.	<i>C'était il y a deux cents mille ans...</i>
PE	<i>Alors excuse moi P. mais si tu crois que l'Antiquité c'était il y a deux cents mille ans il y a un problème.</i> ... <i>Parce que c'est quelle époque l'Antiquité ? Ça démarre quand ?</i> ... <i>Ça commence en - 3500. -3500 jusqu'à zéro... De zéro à 2021, il y a 2021 années... Donc ça fait pas 200 000 ans tout ça. Il y a un problème de maths là quand même P. hein.</i>

Le dialogue entre l'élève et l'enseignante est une digression suite à la réponse donnée par la PE à une question concernant le savoir historique visé : la place de la femme dans la société gauloise. Plus précisément, l'élève a réagi au fait qu'une femme ne pouvait pas être druide en raison de son sexe. L'enjeu ici était que les élèves comprennent que les femmes gauloises possédaient beaucoup de libertés qui pourraient paraître "surprenantes" pour eux parce que cela bouscule leurs représentations initiales et contribue à démentir la croyance d'une évolution linéaire de l'acquisition des droits des femmes selon une idéologie progressiste.

L'enseignante explique que les femmes pouvaient exercer toutes les professions, sauf celle de druide. L'élève, P., demande "*Pourquoi ?*". En effet, cette question semble pertinente pour un élève de CM1 qui a devant les yeux un document qui ne lui fournit pas les sources historiques de l'explication des facteurs de cette situation. La PE apporte une réponse fermée : "*Ah bah c'était comme ça c'était la règle.*" Ici, l'élève n'est pas guidé vers un apport de preuves ou d'indices pour comprendre pourquoi les femmes avaient ces droits. Il ne peut pas faire évoluer sa conception puisqu'il n'en connaît pas les causes : il ne peut pas faire des analogies, donc conceptualiser. L'enseignante justifie le fait qu'elle n'en sais pas les raisons puisqu'elle n'était pas née au temps de l'Antiquité. Selon moi, ce raisonnement amène les élèves à croire que l'on produit des explications historiques à partir de l'expérience vécue, cette dernière réalité relevant en fait de la *mémoire* et

non pas de l'enquête historique. Antoine Prost rappelle que "*faire de l'histoire n'est jamais raconter ses souvenirs, ni tenter de pallier l'absence de souvenirs par l'imagination*". (1996, p. 104).

Cette réponse est opposée à la démarche historique qui consiste à produire des explications sur les événements passés pour en comprendre le sens et les évolutions ultérieures à partir d'indices. Cette situation ne permet donc pas l'émergence de *concepts historiques* selon Vygotski, ou en tout cas des concepts biaisés, puisque les élèves ne manipulent pas le savoir qui leur est uniquement imposé comme une vérité fixée, leurs conceptions naturelles ne sont pas remises en question. Non seulement l'enseignant travaille la mémoire et non l'histoire, mais également sur l'idée que les sociétés fonctionnent par des règles sans distinguer les lois des habitudes et des traditions. Cette "*règle*", qui paraît immuable et absolue, a pourtant une origine qui aurait pu être anticipée et étayée par l'enseignante à l'oral en se saisissant de la question. L'anticipation pouvait aussi être pensée par les supports de la séance en apportant des informations spécifiques sur le statut des femmes qui aurait complété la construction mentale de la société gauloise. On aurait pu amener les élèves à justement comparer concrètement avec des statuts de femmes aujourd'hui en Occident pour en faire ressortir les caractéristiques. La situation était opportune pour travailler pleinement la compétence du programme d'histoire "*Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués*" (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020) car l'élève ici est amené à "*poser, se poser des questions*", "*formuler des hypothèses*" (uniquement à partir de ce qu'il sait déjà à priori) mais pas à "*vérifier*" ni à "*justifier*".

Cet extrait de séance soulève un autre obstacle observable lié au premier : l'élève réagit à l'âge de la maîtresse en plaçant la période antique il y a 200 000 ans. Je me suis demandé d'où pouvait provenir sa confusion. En cherchant des pistes sur l'origine et l'intérêt didactique de cette erreur, j'ai trouvé une réponse apportée par

Jean Pierre Astolfi. Le didacticien explique dans *L'erreur, un outil pour enseigner* (1997) que le statut de l'erreur dépend fortement des concepts d'apprentissage. Ainsi les enseignant.es vont la considérer comme une faute, soit de la part de l'élève par manque d'investissement et donc pouvant être sanctionné, soit de la part de leur méthode enseignante qu'ils vont réajuster afin d'y être confronté le moins possible (conception liée principalement au concept behavioriste). En revanche, pour des didacticiens qui suivent un modèle constructiviste comme Piaget, l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Si je reprends mon développement sur les théories de Vygotski, les élèves en se confrontant au monde social vont nécessairement produire des erreurs. La prise de conscience de l'erreur peut apparaître dans le cadre de la conceptualisation devant un fait qui prouve que l'hypothèse est erronée. Ces erreurs sont l'origine d'un conflit socio-cognitif : elles bousculent et remettent en cause leurs hypothèses sur une question problématisée. Cela va les pousser à exploiter cette erreur et proposer alors d'autres explications possibles qu'ils vont à nouveau vérifier à travers la confrontation avec de nouvelles données (les faits, les sources). De là naît une évolution de leurs conceptions.

Astolfi (1997) considère que les erreurs, qu'il appelle aussi performances, servent "d'indicateurs" des activités intellectuelles des élèves dans les processus de conceptualisation. Il présente une typologie des erreurs et distingue huit catégories selon leurs causes. Comme elles ont des origines différentes, l'ajustement didactique et pédagogique ne s'envisage pas de la même manière. Il semble donc nécessaire non seulement de les prendre en compte, mais aussi de les identifier précisément afin que l'enseignant puisse s'appuyer dessus pour intervenir correctement dans les processus d'apprentissage. Astolfi précise enfin que les enfants doivent eux-mêmes avoir conscience de leurs erreurs, qui doivent être envisagées avec une dimension positive afin de permettre aux élèves d'ajuster efficacement l'assimilation des savoirs en jeux.

L'enseignante par sa réaction semble considérer que c'est un "*problème de maths*" ; peut-être en lien avec la numération. Ce que l'on pourrait ranger selon la typologie d'Astolfi dans la catégorie 7 des erreurs, celle en lien avec un blocage dans le transfert des acquis d'une autre discipline (ici les mathématiques). L'élève peut effectivement avoir confondu "deux cents mille" avec "deux mille" car il y a encore des erreurs de numération notables dans la classe en mathématiques. Placer l'Antiquité 2000 ans en arrière semble être plus cohérent. Cependant P. est un élève qui n'a pas de difficultés en numération en classe. Selon moi, cette explication n'est pas suffisante pour expliquer sa confusion, et l'élève aurait pu dire n'importe quel autre nombre qui lui semblait conséquent à la place.

Je pense que l'erreur de P. est néanmoins bien liée au savoir. La réaction de l'élève veut déjà dire qu'il considère cette période comme *lointaine* par rapport à lui dans le temps, d'où l'utilisation d'un grand chiffre. D'autant plus qu'il le place par rapport à l'âge de l'enseignante. C'était il y a longtemps, et c'est il y a encore plus longtemps que lorsque la maîtresse est née. C'est par conséquent un indice qu'il comprend déjà qu'il y a un passé proche, et un autre plus éloigné. On peut constater qu'une certaine construction temporelle est déjà effective. J'envisage donc plutôt la piste d'une construction chronologique (être capable de ranger les événements dans l'ordre du temps) fragile qui a représenté un *obstacle* pour P. En ce sens son erreur est du troisième type selon Astolfi (1997), c'est-à-dire une erreur témoignant des représentations notionnelles erronées de l'élève.

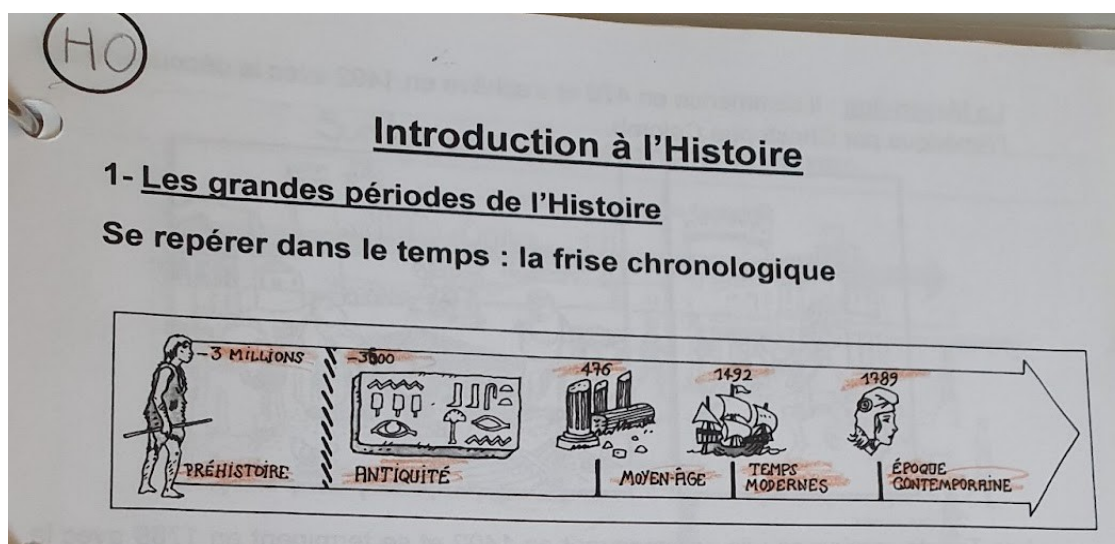
La réaction de P. m'a démontré que la temporalité semble ne pas être acquise au début du cycle 3. Antoine Prost rappelle dans *Douze leçons sur l'histoire* qu'avant tout, "*L'histoire est un travail sur le temps*" (1996, p.94). Mais le temps historique possède ses caractéristiques propres que les élèves doivent assimiler pour s'approprier toutes les dimensions d'un événement historique. Cela signifie qu'en plus de travailler la chronologie (comme ce qu'est en train de faire P. en

classe) et la périodisation, les élèves doivent comprendre qu'en histoire le temps est *social* : ce n'est pas une unité de mesure mais qu'il est relatif aux événements et aux contemporains. Il est également *orienté* mais pas téléologique, c'est-à-dire que l'on ne peut pas affirmer que les faits du passé se soient produits dans le but d'être la cause de l'après. On distingue ainsi la prophétie du pronostic. "*Le pronostic produit le temps qui l'engendre et dans lequel il se projette, tandis que la prophétie apocalyptique, elle, détruit le temps dont la fin est précisément sa raison d'être.*" (Reinhart Koselleck, 1979, p.28-29). On peut donc donner des explications probables de ce qu'il va se produire, sans que le futur explique rétroactivement tout ce qu'il s'est passé. Marc Bloch (1949, p.93-94), cité par Prost, explique à propos de la périodisation que chaque objet historique pourrait posséder sa propre périodisation, que le temps est pluriel. Toutes ces caractéristiques me semblent importantes à prendre en compte quand on aborde un concept historique avec les élèves, et surtout quand on veut que le concept lui-même soit mis en lien avec d'autres concepts connus, c'est-à-dire le contextualiser. Cela contribue à déconstruire des représentations erronées de la discipline : penser que le temps est immuable, que la périodisation est fixe, que les événements se déroulent dans une suite logique etc.

J'ai cherché des réponses complémentaires sur la construction du temps dans les textes officiels de l'Éducation nationale. Les premières lignes du volet Histoire et Géographie du programme de cycle 3 informe que "*les élèves poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace*" (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). C'est donc une progression, initiée en amont au cycle 1 et 2. Piaget explique que l'enfant développe cette pensée intuitive en lien avec la compréhension du temps et de l'espace au stade préopératoire (entre 4 et 7 ans). Dans *Questionner le temps* (programme du cycle 2), on peut y lire qu' "*En fin de cycle, les élèves entrent dans la compréhension du temps long, donc de l'histoire*" (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020) et son étude devient alors en cycle 3 une discipline à part entière. Les élèves arrivent

théoriquement en CM1 en ayant acquis l'inversibilité du temps. On peut émettre l'hypothèse que la compétence "Se repérer dans le temps et le mesurer", en particulier "Comparer, estimer, mesurer des durées" n'est pas complètement acquise par P.

Cette erreur demeure par ailleurs intéressante et surprenante puisque la Préhistoire vient tout juste d'être abordée les semaines précédentes. C'est peut-être une confusion avec les connaissances issues de cette séquence qui a présenté un obstacle pour P. et qui lui a fait spontanément répondre "C'était il y a deux cents mille ans...". Pourtant en consultant les fiches de séance du classeur de l'élève, j'ai constaté qu'un travail d'initiation à l'usage de la frise chronologique pour se repérer sur le temps long avait été effectué (annexe 2). Ce support est mentionné dans les programmes comme étant un outil central afin de développer la compétence "Se repérer dans le temps" où il est conseillé d'"utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques)"(Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Cette représentation linéaire et codifiée du temps a été introduite aux élèves dès la première séance de l'année.

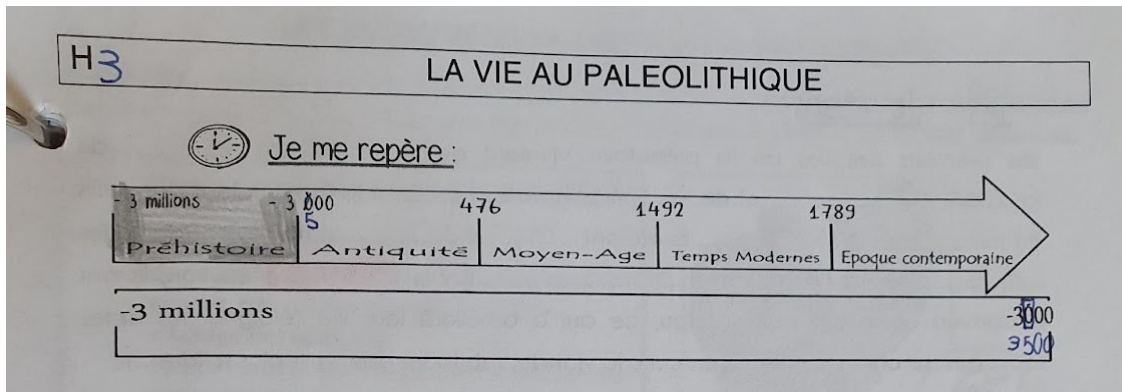


A part l'indice de cette trace écrite, je n'ai pas plus d'informations sur la manière dont l'enseignante a utilisé ce support. Je ne sais pas non plus avec

précision ce qui a été travaillé avec ces élèves au cycle 2 et par conséquent à quel point ils sont familiers ou non de l'usage des frises de ce type. Je peux tenter d'émettre des hypothèses sur l'intérêt du support en lien avec le savoir visé qui est ici vraisemblablement de repérer les caractéristiques des grandes périodes historiques (noms, placement les unes par rapport aux autres, durée). La flèche de gauche à droite, communément utilisée, indique bien une progression. Les noms des périodes sont indiqués et hachurés au crayon de couleur rouge pour marquer leur importance ainsi que les dates associées. Néanmoins il n'y a pas de limitation stricte entre les différentes périodes (couleur différente, cases distinctes) et cela donne l'impression qu'une date est associée à un dessin plus à une période en lecture verticale. Par exemple, 476 = des ruines = Moyen-Age. Le court trait censé scinder deux périodes ressemble plus à l'usage que l'on fait ordinairement des marquages d'un évènement précis. Cela peut contribuer à créer une confusion entre période et évènement. Je pense qu'il est difficile pour l'élève de comprendre que les ruines correspondent à la chute de l'Empire Romain, donc un évènement qui représente la fin de l'Antiquité et le début du Moyen-Âge et non pas une illustration du Moyen-Âge seulement.

La présentation des grandes périodes en-dessous contribue à corriger les défauts de la frise (*annexe 2*). Les périodes sont abordées plus clairement, avec un début et une fin marquée temporellement et des illustrations apportent un complément. On peut lire « *l'Antiquité : elle commence avec la naissance de l'écriture en 3500 av. J-C et se termine avec la chute de l'empire romain en 476* ».

Une seconde frise chronologique a été utilisée dans la seconde séance sur la préhistoire (*annexe 5*). Ici, les périodes sont clairement délimitées et la Préhistoire a été hachurée dans le but de montrer que c'est ce temps-là qui est étudié dans la séance.



Je m'interroge alors de nouveau sur l'erreur de P. Au vue de l'utilisation de ces outils, pour quelles raisons la construction du temps lui fait-elle encore défaut ? J'ai l'impression de manquer d'informations afin de conclure mon interrogation. Il aurait fallu que je puisse m'entretenir avec l'élève sur un temps plus long pour comprendre si ces supports ont été efficaces ou non dans son appréhension du temps historique. Toutefois, même s'il cela est préconisé dans les textes officiels je me demande comment la frise chronologique permet de comprendre et de mémoriser la périodisation. Prost (1996) explique qu'il s'agit de raccrocher le caractère mathématique de la frise et de ses symboles au contenu des événements du temps social. C'est le lien avec la construction de repères qui permet aux élèves d'assimiler des savoirs situés solides.

Cet exemple m'aura permis de comprendre que la temporalité est encore en construction chez des élèves de CM1 et que le choix du support n'est pas à négliger dans l'anticipation des séances. L'usage de la frise, en particulier de ses cases périodiques bien délimitées, m'amène à me demander de quelle manière les élèves parviennent à comprendre que les événements historiques sont liés entre eux, et que les découpages périodiques sont artificiels et arbitraires.

2.2. La succession des évènements

L'étude des frises chronologiques utilisées par les élèves de CM1 m'a rappelé mes premières interrogations sur le texte de "*La vie des seigneurs*" concernant la

mise en contexte des concepts évoqués dans un dimension historique plus large. Si le raisonnement analogique permet de conceptualiser un événement, quand est-il du lien établi par les élèves entre les événements eux-mêmes ?

J'ai observé au cours de la séance 6 sur le mode de vie des Gaulois un échange entre l'enseignante et les élèves qui au premier abord m'est apparu comme une idée de travail d'appropriation de cette notion.

Dans cette même séance, les élèves suivent toujours sur la feuille distribuée "Le mode de vie des Gaulois" (annexe 8). Ils ont répondu aux deux questions du point 1 ensemble avec l'enseignante qui a rédigé les réponses au tableau.

PE	<i>Quand vous avez fini d'écrire, vous pouvez regarder les petites photos des docs 2 et 3 qui sont des reconstitutions. On est d'accord que l'appareil photo n'existe toujours pas hein ? Au temps des Gaulois et des Romains il n'y a pas d'appareil photo. C'est une invention très récente. ... Vous connaissez le jeu "Timeline" ?</i>
Groupe	<i>Nooon.</i>
PE	<i>C'est un jeu d'histoire. C'est des petites parties très rapides qui se jouent en 10/15 minutes où on doit se rappeler, c'est un jeu de mémoire, des inventions historiques. Justement la date de l'appareil photo, la naissance de l'écriture, la maîtrise du feu, la révolution française... Il y en a des faciles puis il y en a des plus dures.</i>

La première remarque que j'ai pu faire en analysant cette situation est que l'enseignante anticipe une réaction d'élève qui consisterait à penser que les photos du document seraient des images authentiques d'une habitation gauloise. En effet, j'ai déjà pu aborder la construction en cours de la temporalité par les enfants de CM1. Si la PE a eu besoin dans la préparation de sa séance de penser à étayer ce point, alors j'en déduis qu'il n'est pas impossible que des élèves éprouvent encore des difficultés à conceptualiser le temps long. Je pense que le savoir visé ici était de

retenir quelques caractéristiques du village fortifié gaulois (retenir le terme “oppidum”) et plus en détail celle d’une habitation (présence de bois + torchis). Si c’était à refaire, je pense que le mot “*reconstitution*” aurait pu être davantage explicité parce qu’il aurait été intéressant que les élèves comprennent qu’une reconstitution se fait à partir d’indices, de traces du passé qui mis bout à bout nous donne une vision plus large de ce que pouvait être l’environnement quotidien d’un Gaulois ou d’une Gauloise. Cela est d’autant plus important qu’ils travaillent une période où les représentations picturales des maisons gauloises sont inexistantes, et où les photographies n’existent pas. Le principe de l’enquête à partir des vestiges afin d’aboutir à ce résultat aurait fait sens.

L’enseignante aurait pu travailler la notion de source historique, essentielle dans l’enquête et qui est travaillée en classe dès le cycle 2 (travail des témoignages, d’autres sources archives...). Ce qui est en jeu c’est de faire travailler les élèves à regarder tout ce qu’est ce document : une photo actuelle d’une reconstitution actuelle de quelque chose qui a disparu, mais qu’on a pu reconstituer par des traces (descriptions de romains de l’époque, vestiges etc.). Par la question de la source, on peut faire comprendre aux élèves la relation passé/présent : l’histoire est une connaissance par traces et les traces sont le lien du présent avec le passé, mais décontextualisées. Ces traces sont donc des indices qu’il faut interpréter par analogie avec le présent, mais aussi en s’appuyant d’une part sur ce que l’on sait (et pour cela il est intéressant de collecter les représentations initiales des élèves, ce que je n’ai pas eu l’opportunité de faire ici) ou ce que le PE dit de cette époque (il est donc important d’explicitier en classe).

Pour faire surgir des analogies chez les élèves avec leur propre mode de vie, on aurait pu leur demander “*Qu’est-ce que tu vois dans la maison ? Comment est-elle fabriquée ? Est-ce qu’elle est différente de ta propre maison ? Pourquoi elle n’est pas fabriquée comme la tienne ? Qu’est-ce qui l’en empêche ? etc.*” en utilisant le

langage pour modifier leurs propres représentations. Tout comme la frise chronologique, la photographie (même d'une reconstitution, à condition que les élèves identifient que cela en est bien une) représente un support que Vygotski classerait parmi les outils psychologiques qui une fois maîtrisés peuvent s'avérer fort utile pour assimiler les concepts historiques.

La mention du jeu Timeline m'a semblé pertinente pour aborder la conceptualisation de l'événement historique en cycle 3. L'enseignante a pensé à évoquer ce jeu dans l'idée que les élèves puissent situer l'invention de l'appareil photo dans le temps long et qu'ils comprennent qu'elle est "*très récente*" par rapport à l'Antiquité. Le principe du jeu Timeline est que les joueurs possèdent des cartes avec des événements remarquables de toute époque (découvertes, inventions, catastrophes, lois...) Sur chaque carte, on trouve d'un côté une image et le nom de l'évènement et de l'autre la date est ajoutée. Le but est de classer les cartes en suivant la frise chronologique qui se construit au fur et à mesure que les cartes sont posées. Cela semble être utile pour faciliter la conceptualisation des événements et les lier entre eux, puisqu'il faut classer, donc avoir en tête les grandes périodes historiques pour "estimer", même sans connaître la date exacte, du placement de la carte sur la frise chronologique. Cela demande d'avoir énormément de repères en termes de contenus des symboles des époques et des réalités des époques pour interpréter les images fournies par les cartes. Cela peut donc faire obstacle à des élèves de CM1 en période 1 qui ne possèdent encore quantitativement que peu de repères. Un élève (plutôt scolaire) a mentionné qu'il connaissait le jeu et qu'il le considérait "difficile". Suite à cette remarque j'ai formulé deux interrogations :

Une premier sur l'utilité potentielle de Timeline comme support d'apprentissage en classe. Le jeu peut être envisagé comme une première étape pour tester les connaissances des élèves et ne proposer que des évènements-cartes déjà travaillés en classe avec les élèves. Il peut aussi être considéré comme un outil

pour se construire des repères, et ainsi comprendre par exemple qu'on ne peut pas avoir des photos qui datent de l'Antiquité. Il y a donc une vraie pertinence de ce jeu où les joueurs construisent au fur et à mesure une frise chronologique. Il est en théorie possible de proposer le jeu à ce niveau (cycle 3) puisqu'il est conseillé à partir de 8 ans. Il existe également des Timeline plus adaptés pour les enfants.

Une seconde sur les origines de la difficulté pour un élève de CM1 de jouer à Timeline, qui me semblent nombreuses. Le premier obstacle est de savoir de quel événement il s'agit. Nous n'avons qu'une image, qui constitue un indice ainsi que le nom de l'événement. Tant bien même le nom de l'événement est connu de l'élève, il peut ne pas comprendre son enjeu ni son contexte s'il n'a jamais vraiment appris les qui lui sont associés concepts (par exemple l'Édit de Nantes qui ne fait pas sens sorti de son contexte des Guerres de Religion du XVI^{ème} siècle). Il semble donc peu probable, sans ces liens analogiques, qu'il réussisse à juger de la place correcte de l'événement sur la frise. Cependant l'intérêt du jeu est que la carte est à situer par rapport à d'autres événements, pas seulement par rapport à l'événement cité sur la carte ; on peut répondre sans connaître l'événement, mais en reconnaissance des symboles de l'image, propres à telle ou telle époque. Cela ne permet donc pas d'en apprendre davantage sur l'explication /le contexte de l'événement historique mais cela contribue à développer des repères : l'élève fait des liens entre le nom de l'événement, l'image, et sa date. Quelques difficultés peuvent survenir du classement des cartes entre elles (par exemple des événements à des dates très rapprochées, ou bien simplement si l'élève possède des difficultés en numération). Il faudrait penser également à considérer le jeu comme un outil de mémorisation : *“C'est un jeu de mémoire”*. Pour cela, il faudrait penser à une séance intégrant le jeu Timeline donc l'objectif serait de travailler la compétence *“Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée”* (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

J'ai dû aller chercher des textes sur la conceptualisation historique pour compléter ma réflexion sur la création de liens entre les événements. C'est une idée qui est développée par Antoine Prost dans *Douze leçons sur l'histoire*. Dans son chapitre 7 dédié à la dimension de "L'histoire comme compréhension", l'auteur explique la spécificité de l'histoire comme outil d'appréhension des sociétés du passé. Un élément clé a retenu mon attention :

"Ce qui constitue, de ce point de vue, l'objet de l'histoire, ce n'est en effet ni qu'il soit singulier, ni qu'il se déploie dans le temps. [...] L'inscription du phénomène historique dans une temporalité n'est pas davantage un caractère qui le distingue absolument". (1996, p.140)

Cela signifie que la temporalité est certes un élément qui compose la discipline historique mais elle ne permet pas d'en donner une définition aboutie. Pour expliquer ce concept complémentaire au premier, Prost prend appui sur la métaphore du mathématicien Cournot entre l'histoire et une partie d'échec. Chaque joueur à son tour choisit la position du pion joué en fonction des coups faits précédemment par lui-même et son adversaire. De même que ce coup déterminera la stratégie des coups suivants et ce processus continue jusqu'à la fin de la partie. Ce que Prost à travers l'exemple de Carnot (1851) veut faire ressortir c'est que les événements tout comme les coups aux échecs ont une influence les uns par rapport aux autres. Ils ne peuvent être déconnectés et être des faits isolés. Les ranger simplement dans un ordre chronologique est inutile puisque cet exercice ne permet pas de faire apparaître les liens de leurs concepts, d'où l'importance de les replacer dans leur contexte. Prost ajoute : *"Il n'y a donc pas d'histoire qu'on puisse dire purement "naturelle" : toute histoire implique des significations, des intentions, des volontés, des peurs, des imaginations, des croyances. La singularité que défendent les historiens est celle du sens"* (1996, p.140). Je pense qu'il est donc essentiel quand on travaille la temporalité de faire comprendre aux élèves que les événements sont liés à des choix humains qui tenaient compte du contexte antérieur et qui aura eu des conséquences sur les événements ultérieurs.

À la lumière de ces explications, je pense qu'il semble nécessaire d'abord de proposer aux élèves de manipuler des repères temporels (utiliser des frises chronologiques) afin qu'ils puissent, par la suite, faire les liens entre les périodes. Si je reprends mon exemple du jeu Timeline, ce dernier ne fait travailler que la succession historique et non pas l'enchaînement. Le jeu ne serait alors pas envisagé comme une évaluation bilan de la compréhension du temps long par les élèves, mais plutôt comme faisant partie d'une étape de renforcement, venant se joindre au processus de construction d'appréhension du temps historique au cycle 3.

Bilan de partie

Ce premier travail d'analyses réflexives m'a apporté des fondements théoriques sur l'assimilation des concepts. Il y a bien abstraction pour conceptualiser. Le rôle de l'enseignant est de prendre en compte la germination des concepts naturels des élèves et de venir la compléter par des concepts scientifiques. Cela se produit en enseignant les spécificités de la discipline historique par le biais d'outils psychologiques : l'oral, l'écrit, les frises chronologiques.

Parmi les caractéristiques de l'objet historique, la représentation et la spécificité du temps historique est primordiale à travailler parce que son acquisition est un prérequis pour que les élèves parviennent à mettre correctement en lien les concepts des événements historiques (produire des analogies) sur le temps long. *“L'historien qui souligne un changement en définissant deux périodes distinctes est obligé de dire sous quels aspects elles diffèrent, et, au moins en creux, de façon implicite, plus souvent explicitement, sous quels aspects elles se ressemblent”* (Prost, 1996, p.106). Travailler le temps historique pour les élèves, c'est trouver les ruptures (identifier ce qui est spécifique à cette période/ cet événement, son originalité) et les continuités (faire des analogies entre divers moments enchaînés) et par conséquent lier les faits et leur contexte.

3. Le raisonnement analogique en classe : une manœuvre délicate

J'entre ici plus concrètement dans ce que j'ai observé comme raisonnements analogiques dans mes séances en observation : à la fois comment j'ai pu vérifier que le raisonnement par analogie se fait bien et est même nécessaire à la conceptualisation, mais aussi qu'il rencontre ses limites, en outre dans le cadre de l'enquête. Je n'ai pas pu analyser le développement d'une analogie le long d'une séquence, c'est-à-dire étudier la construction du raisonnement comme a pu l'expérimenter Didier Cariou (2004) dans sa classe de Seconde. Je n'ai pas eu suffisamment de temps en stage. C'est pour cela que j'analyse ici des situations qui m'ont semblé présenter des obstacles dans l'appropriation de la discipline historique chez les élèves de CM1.

3.1. Analogie dans un concept qui relie passé, présent et expérience vécue

3.1.1. Les traces du présent et les peuples Gaulois

L'étude des peuples de la Gaule et de leurs modes de vie a été régulièrement mise en lien par la PE avec des concepts que les élèves pouvaient appréhender au quotidien.

Début de lecture du texte 4 "Comment vivaient les Gaulois ?" (annexe 8). Une élève interrogée vient de lire "Les druides [...] ne paient pas d'impôts".

PE	<i>Vous savez ce que c'est "druide" du coup ?</i>
Groupe	<i>Oui.</i>
PE	<i>C'est quoi un druide ? On voit à gauche une reproduction de druide gaulois. A quoi il sert dans la société gauloise Z. ?</i>
Z.	<i>Il sert heu... Il sert-</i>
PE	<i>Est-ce qu'on pourrait trouver des synonymes de métiers ? Est-ce qu'on pourrait trouver des équivalents de noms de métiers d'aujourd'hui que faisait le druide ?</i>

Z.	<i>Bah... Policier ?</i>
PE	<i>Ben oui : il fixe des amendes ça peut être policier. C'est une sorte de police dans le village. Quoi d'autre ? E. ?</i>
E.	<i>Ça peut être un maître.</i>
PE	<i>Un maître. Il forme les jeunes. M. quoi d'autre ?</i>
M.	<i>Prêtre.</i>
PE	<i>Prêtre très bien. Et puis alors le plus facile, celui qui est déjà écrit ?</i>
Groupe	<i>Juge.</i>
PE	<i>Juge. Donc à la fois il formait les jeunes adultes ; l'école n'existait pas. Des jeunes de 15-16 ans, pas des jeunes jeunes. Il était un peu prof. Il était prêtre. Il était juge quand il y avait un conflit dans la tribu ET il fixait des amendes donc policier. Et également mais là c'est pas dit dans le texte il était un sorte de pharmacien. Il fabriquait des potions ; alors pas la potion d'Astérix hein. Il savait trouver dans les plantes de la forêt des remèdes pour des petits soucis.</i>
V.	<i>Il était un peu médecin ?</i>
PE	<i>C'est ça, un peu médecin.</i>

Le rapprochement entre les rôles attribués au druide dans la société gauloise et les métiers d'aujourd'hui sont clairement guidés par la PE. Cette analogie se produit sous plusieurs formes. D'abord, dans le contenu du texte. Ensuite par l'étayage oral de l'enseignante qui fait usage des mots "synonyme" et "équivalents". Un point de vigilance que j'ai pu soulever est la compréhension de ce rapprochement dans les conceptions des élèves : s'assurer par là qu'ils différencient la comparaison "Il avait un rôle similaire à celui d'un policier aujourd'hui" de la superposition "C'était un policier". Peut-être que cela se construit grâce à l'enchevêtrement des représentations que se créent au fur et à mesure les élèves. Ils en viennent à comprendre que le druide a un rôle de policier, mais que ce dernier vivait dans un contexte différent d'aujourd'hui et qui n'a peu à voir avec un policier au sens moderne. L'enseignante veille justement à utiliser des termes de comparaison : "il était un peu prof", et non pas dire que c'était un professeur.

On peut voir ici le lien entre passé, présent et ce que les élèves connaissent. « *L'historien raisonne par analogie avec le présent et transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expérience quotidienne de tout à chacun* » (Prost, 1996, p. 159). Je pense que ceci est d'autant plus important pour des enfants puisqu'ils raisonnent principalement encore sur leurs expériences de vie personnelle. C'est au fil de l'âge qu'ils affinent leur analyse du monde ancien en affinant parallèlement leur "vision sociale" du monde.

On peut voir ici l'enjeu des supports pour inciter les élèves à faire ces analogies passé / présent. Les élèves peuvent appréhender les objets que les Gaulois ont inventés et qui servent au quotidien (la roue cerclée de fer, le tonneau, le moulin à blé...) via les traces écrites de la leçon (*annexe 8*, texte 6 "L'artisanat gaulois"). Les infrastructures encore visibles dans le paysage (le pont du Gard ou les arènes de Arles par exemple) sont présentées aux élèves de façon visuelle dans un extrait de l'émission *C'est pas sorcier* "Au temps des Gaulois". Je pense que cela permet aussi de travailler sur la continuité historique : nos sociétés modernes sont le résultat d'évolutions des sociétés anciennes. En ce sens, il y a des technologies, des infrastructures, des traces du passé qui font partie intégrante de notre quotidien. On peut une nouvelle fois évoquer la question de la source pour cette relation passé / présent puisque ce sont justement ces traces dispersées autour de nous dans le présent qui nous servent d'indices pour comprendre les sociétés anciennes.

3.1.2. Analogies sauvages, analogies contrôlées

Antoine Prost rappelle un point essentiel :

"Le mode de raisonnement mis en œuvre pour expliquer la Révolution française n'est pas logiquement différent de celui qu'utilise l'homme de la rue pour expliquer un accident ou le résultat des élections. Fondamentalement, c'est la même démarche intellectuelle, affinée, améliorée par la prise en compte de facteurs supplémentaires [...]. C'est constater qu'il n'y a pas de méthode historique. Il y a bien une méthode critique, qui permet d'établir avec rigueur des faits pour valider les

hypothèses de l'historien. Mais l'explication historique est celle même que tout un chacun pratique quotidiennement." (1996, p.144)

Le raisonnement explicatif d'un événement, même en histoire, se fait donc naturellement. C'est le filtre de la pensée sociale qui va poser le cadre de la discipline et mener à l'émergence de concepts scientifiques (Vygotski). Si ces raisonnements se font naturellement, comment les percevoir ? Comment les distinguer de ce qu'ils apprennent de la méthode scientifique critique ? En tant qu'enseignant, comment guider les élèves vers des analogies correctes si l'on n'en a que peu le contrôle (par exemple, penser qu'un druide gaulois ressemblait à un policier moderne) ? Nicole Lautier mentionne les dérives d'une pensée naturelle qui ne serait pas contrôlée : *"préjugés solidement installés et toujours prêts à être confortés, jugements de valeurs rapidement mobilisés, occultation des informations gênantes pour la mémoire du groupe, analogies spontanées, anachronismes choquants"* (2003, p.361). C'est ce que l'on souhaiterait éviter d'obtenir chez les élèves que l'on forme. Pour cela, Lautier explique qu'il faut enseigner la méthode critique tout apprivoisant la pensée naturelle, sans tenter de la "combattre".

Didier Cariou (2004) propose justement une distinction pour contrôler le raisonnement analogique. Selon lui, le raisonnement ne se produit que si cela établit une relation entre "deux rapports qui relient quatre objets différents". Autrement dit, comparer uniquement un objet A avec un objet B (leurs différences comme leurs points communs) n'est qu'une comparaison et n'est pas suffisant à la conceptualisation. Cariou prend appui sur les analyses de l'anthropologue Lévi-Strauss dans *La Pensée*. Il distingue les *analogies sauvages* qui *"rapprochent un savoir historique de la pensée sociale des élèves"* des *analogies savantes* qui *"rapprochent un fait historique d'un autre fait du passé ou d'un élément de la pensée sociale contrôlé par les élèves"*(p.60). En tant qu'enseignant, l'enjeu est de transformer les analogies sauvages (issues souvent des représentations sociales et difficiles à dépasser) en analogies contrôlées pour construire des explications.

Cariou différencie également au sein de ces analogies celles *conceptuelles*, qui découlent d'une généralité, de celles *explicatives*, issue de la recherche d'une causalité. En analysant à nouveau mon exemple de la place des femmes dans la société gauloise, je peux voir que l'enseignante a voulu comparer au présent la situation des femmes (possibilité d'un statut social élevé et d'exercer un métier "masculin" selon nos représentations) sans le dire explicitement. Comme elle n'a pas fourni d'aide pour faire cette comparaison, l'élève est amené à le faire de manière *sauvage* et va plutôt retenir ce que les femmes ne pouvaient pas faire ; à savoir être druide. Cela peut être à l'origine d'une conception d'une notion partielle, biaisée et reposant sur des explications fragiles. L'élève va plutôt en rester sur ses représentations initiales, c'est-à-dire que la vie des femmes était régie par des interdits.

3.2. L'utilisation de la fiction contrôlée

En travaillant sur la conceptualisation à partir de mes exemples en stage, j'ai relevé qu'il existait une frontière parfois floue entre la fiction et les faits historiques. Je me suis demandée ce qu'il en était de l'usage et de la prescription d'une œuvre de fiction dans le cadre des apprentissages. En analysant le contenu des programmes en histoire aux cycles 2 et 3, la première phrase du descriptif de la discipline au cycle 3 m'a interpellé "*En travaillant sur des faits historiques, les élèves apprennent d'abord à distinguer l'histoire de la fiction*" (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Je me suis rendue compte que la fiction était pourtant souvent utilisée en classe. Je me suis demandé si elle représentait un support d'étude valable, si cela concernait toutes les catégories de fictions, et sous quelles conditions l'employer dans le cadre des apprentissages. J'ai observé une situation en classe où l'utilisation (ou plutôt la non utilisation) de la fiction semblait pour l'enseignante nécessaire à la représentation d'un village gaulois, en citant la série de bande dessinée *Astérix*, œuvre d'Uderzo et de Goscinny.

Début de la séance. Les élèves sont en classe entière et complètent la feuille "Le mode de vie des Gaulois" (annexe 8) collectivement avec la PE. Ils ont eu pour consigne de lire en silence le texte 1 "Où vivent les Gaulois ?" et répondent ensemble à la question 1 : "Comment s'appelle un village fortifié ?".

PE	<i>Un oppidum c'est quoi ? C'est un village ouvert ou un village fortifié ? C'est pas les deux.</i>
P.	<i>C'est un village fortifié.</i>
PE	<i>Fortifié. C'est un village entouré de palissades de bois et de sorte de miradors, de tours. C'est là où on vient se réfugier en cas d'attaques. On fait une énorme palissade. Les pieux font plusieurs mètres de haut. C'est des troncs d'arbre en fait.</i>
T.	<i>En partie enfoncés dans la terre.</i>
PE	<i>Oui, c'est des troncs d'arbre comme ça... (elle dessine à la craie les pieux au tableau) pointus qu'on enfonce dans la terre et qu'on serre les uns à côté des autres. C'est pour faire un mur hein pas une petite palissade de jardin, ça fait 4 / 5 mètres de haut, ce sont des troncs d'arbre, d'accord ? Et on s'y réfugie en cas d'attaques ou d'une autre tribu gauloise ou des Romains. Personne lit Astérix dans cette classe ?</i>
Groupe	<i>Si.</i>
PE	<i>Il serait peut-être temps d'en emprunter deux - trois à la médiathèque, hein.</i>

Selon l'enseignante, la bande dessinée serait une référence à avoir pour se représenter un oppidum. Le programme établit clairement qu'il faut "*distinguer fiction et réalité*" (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020) ; hors la fiction semble s'avérer utile pour les élèves afin de s'approprier une conception du monde gallo-romains à condition que cette analogie soit *contrôlée* pour comprendre que la fiction reste de la fiction. Cela démontre que le raisonnement analogique n'est pas uniquement un

rapport passé/ présent ou passé/passé, mais aussi réalité /fiction. Mais avec un point de vigilance toutefois : c'est un travail que doit fournir l'enseignant d'apprendre aux élèves à distinguer fiction/réalité tout en sachant parfois se saisir de la fiction avec le recul nécessaire pour renforcer les conceptions historiques. On pourrait même dire que la fiction est fondamentalement nécessaire pour faire de l'histoire puisqu'elle est une œuvre de l'imagination. Hors l'imagination approfondit la compréhension. C'est ce qu'explique Antoine Prost, après avoir affirmé que l'imagination participe à la conceptualisation des faits historiques (1996, p.154). Il faut donc favoriser l'usage de l'imagination pour tenter de parvenir à comprendre la vie des sociétés passées.

3.3. Analogies dans l'enquête historique

3.3.1. Le paradoxe de l'historien (Prost)

Mes analyses m'ont permis d'apprendre que l'enjeu de la conceptualisation était à la fois lié au raisonnement naturel et à l'apprentissage d'une méthode. Cette méthode en histoire, dite critique, repose sur des preuves, des citations et des sources. Face à une archive, exercer une méthode critique qui vérifie la source du document (critique externe) et la sincérité de l'auteur ainsi que l'exactitude des faits évoqués (critique interne) s'apprend. Antoine Prost l'affirme : *"Il faut être historien pour critiquer les documents."* (1996, p.55) Mais quand on fait de l'histoire, on n'établit pas uniquement des faits. On se questionne et on formule forcément des hypothèses. Sous cet aspect, l'histoire se rapproche de la méthode scientifique. (Paul Lacombe, 1894). On cherche donc à répondre à une problématique à partir d'indices et de conclusions qu'on en tire en suivant la méthode critique ; on mène une enquête. Prost, à nouveau, précise pourtant : *"Il faut déjà être historien pour savoir quelles questions poser aux sources et par quelles procédures les faire parler. La méthode critique qui garantit l'établissement des faits suppose elle-même un savoir historique confirmé. Bref, il faut être historien pour faire de l'histoire"*(1996, p.133). Cette conclusion m'a interrogé parce qu'elle relève d'un paradoxe. Dans la

suite de cette logique, il explique que pour exercer la méthode critique dans les classes, il faut “*d’abord connaître les faits, ensuite les expliquer, les nouer dans un discours cohérent*”(p.52). Et selon lui c’est justement la différence entre l’histoire en didactique et dans la recherche. Dans la première, on se contente d’enseigner des “*faits [qui] sont tout faits*” alors que “*dans la recherche, il faut les faire*”(p.52). Quand est-il alors de l’enquête historique à partir d’indices préétablis en didactique ?

Pourtant il y a une volonté institutionnelle d’initier à l’enquête historique dans les programmes. La compétence “*Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués*” (*Poser des questions / se poser des questions / Formuler des hypothèses / Vérifier / Justifier*) est à développer tout le long du cycle 3 (*Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020*). Je me suis alors demandée comment était-il possible de proposer aux élèves de travailler sous la forme d’enquête à partir de faits qu’ils ne maîtrisent pas.

3.3.2. Le rituel du citoyen mystère, une enquête historique ?

Dans la classe de CM1 que j’ai observée, l’exercice qui se rapprochait le plus de celui d’une enquête était un rituel quotidien. Le rituel du “citoyen / personnage mystère” vient rythmer la classe en parallèle des séances hebdomadaires dédiées à l’enseignement de l’histoire. Les élèves participent chaque semaine à ce jeu collectif qui consiste à découvrir des femmes et des hommes célèbres dans divers domaines, issus de différentes périodes historiques et continents. La PE projette dans la classe un portrait (*annexes 9 et 12*) - tableau ou photo selon le personnage et son époque - que les enfants ne reconnaissent (à priori) pas. Chaque jour, elle leur donne un nouvel indice (sa nationalité, ses faits marquants, ses œuvres...) afin de découvrir qui est cette personne (*annexes 10 et 13*). Le jeu fait participer les familles car les élèves peuvent discuter de ces indices avec leurs proches au cours de la semaine. Le vendredi, l’identité de la personnalité est révélée. Les élèves ayant trouvé avant leurs camarades peuvent le signaler mais sans donner la réponse. Ils gardent une

trace écrite qui leur est distribuée (*annexes 11 et 14*). L'enseignante a justifié le choix de ce jeu car elle ressentait un "manque de repères" de ses élèves et le besoin "d'enrichir leur culture générale". L'analyse de ce rituel a été le point de départ de plusieurs de mes réflexions sur l'enquête.

Rituels quotidiens et séquences dédiées

Cette activité présente un intérêt certain pour les apprentissages en histoire. L'importance de l'articulation entre "*rituels quotidiens*" et "*séquences dédiées*" est mentionnée dans le programme d'histoire-géographie du cycle 2 afin que les élèves se construisent une représentation du temps (*Eduscol*, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Cette combinaison est encouragée à être poursuivie en cycle 3. Cela fait pour moi écho avec le cadre d'analyse théorique du multi agenda de Dominique Bucheton qui fait apparaître le tissage, c'est-à-dire la préoccupation de l'enseignant de faire du lien et donner du sens aux apprentissages au service de l'objet d'apprentissage visé. Ici les élèves ont peut-être des difficultés à créer justement ce lien puisqu'une fois que le personnage mystère est révélé, la feuille distribuée le résumant est rangée dans un classeur et n'est jamais (ou très peu) ré exploitée en classe dans les semaines suivantes. Cela rejoint ma première interrogation, similaire, sur le texte La vie des Seigneurs et son utilisation en classe. L'enseignante a au milieu de l'année décidé de rajouter sur les frises chronologiques affichées dans la classe au fur et à mesure les personnages évoqués dans le rituel chaque semaine dans leurs périodes historiques respectives. Le support, visible tout le long de la journée, peut s'avérer intéressant pour que les élèves créent des repères en lien avec la chronologie et les périodes historiques. Comme ils sont placés dans l'environnement de travail, ces repères peuvent plus aisément être réinvestis par l'enseignante.

Provoquer des analogies contrôlées

Néanmoins, le rituel du citoyen mystère a pu être considéré comme un outil pour enrichir les concepts des élèves, sur le principe d'analogies orientées par

l'enseignante. J'ai pu observer par exemple son usage dans l'explication du terme "indépendant" d'un système politique d'État. Lors de ma troisième semaine de stage, les élèves devaient découvrir qui était la reine Cléopâtre. L'indice numéro 3 (*annexe 10*), lu par un élève interrogé par la PE, indiquait : *"Elle était prête à tout pour conserver l'indépendance de son pays"*.

PE	<i>Est-ce que vous savez ce que ça veut dire "être indépendant" ? Qu'est-ce que vous pouvez faire quand vous êtes indépendant ?</i>
Groupe
PE	<i>Bon. Qu'est-ce qu'on peut faire quand on connaît pas un mot ? On prend le dictionnaire.</i>
L.	<i>(Après avoir cherché "Indépendant" dans le dictionnaire) "Qui ne dépend d'aucune autorité"</i>
C.	<i>En fait, ça veut dire qu'on se débrouille tout seul.</i>
PE	<i>Voilà. On est autonome. Cette femme que vous cherchez, elle a lutté et était prête à tout pour conserver son indépendance parce qu'à cette époque qui voulait agrandir son territoire et diriger l'Égypte ?</i>
L.	<i>Jules César.</i>
PE	<i>Oui. Est-ce que la France est indépendante par exemple ?</i>
V.	<i>Heu... oui.</i>

Ici, l'objectif du savoir visé est de comprendre ce que veut dire un pays indépendant pour guider les élèves vers la compréhension du rôle qu'a joué Cléopâtre dans l'indépendance de l'Égypte antique par rapport à l'Empire romain. On peut noter que bien que la PE privilégie d'abord une définition savante du mot (usage du dictionnaire), elle encourage aussi la reformulation par les élèves ("*ça veut dire qu'on se débrouille tout seul*"). Comme j'ai pu l'apprendre grâce aux théories socio-cognitivistes, il est important que les élèves reformulent avec leurs propres mots, le langage étant un outil psychologique de conceptualisation. Les élèves enrichissent ce qu'ils savent du terme : il est applicable à une personne *"Qu'est-ce que vous*

pouvez faire quand vous êtes indépendant ?” mais il renferme aussi un concept plus spécifique dans le cadre de la discipline historique (et géographique) puisqu’il est applicable à l’échelle d’un État. La définition savante emploie un autre mot-concept lourd de sens en histoire, celui de l’autorité. On peut supposer que l’assimilation du concept d’indépendance fait aussi évoluer celle sur l’autorité. De plus, la définition est renforcée par une causalité : elle est mise en lien avec une explication de cette volonté d’indépendance en évoquant la conquête du territoire par les Romains. Les élèves peuvent comprendre que les acteurs de l’histoire agissent selon des volontés qui leur sont propres. La découverte (ou du moins l’explication par des mots) de ce nouveau terme est doublée d’une analogie entre indépendance de l’Égypte antique et indépendance de la France actuelle. On a ici un exemple d’une analogie *conceptuelle* selon Cariou qui met en lien des similitudes entre le fonctionnement d’un État indépendant antique (passé) et un État indépendant contemporain (présent). Mon hypothèse serait qu’il faudrait insister davantage sur le contexte de chacun des deux situations singulières pour en présenter aussi les différences : l’indépendance est toujours relative (ressources d’autres pays), la France n’est pas isolée dans ses décisions (Union Européenne), etc.

Limites à l’enquête historique

Le rituel du citoyen mystère à l’avantage d’être relativement ludique pour les élèves puisqu’il se présente sous forme de défi de celui ou celle qui trouvera le personnage le plus rapidement, avec le moins d’indices possible. C’est une activité support comme déjà mentionné pertinente pour apporter des connaissances et ouvrir sur un thème en travaillant le raisonnement analogique. Quand est-il de sa démarche d’enquête ? Elle a effectivement à première vue et sous plusieurs aspects des similitudes avec la méthode : recherche d’une hypothèse d’identité à partir d’une source (une photographie, un portrait), indices relatant des faits, et mise en lien de

ces indices afin d'aboutir à une conclusion. Cependant, elle diffère fondamentalement de l'enquête dans son principe.

Sont utilisés des indices numérotés donnés sans possibilité de vérifier les sources. Ce sont simplement de courtes affirmations inscrites sur une feuille et lues une par une chaque jour. Pour enquêter il faut donner le moyen à celui qui est confronté au fait de vérifier la source/les références, il lui faut une preuve et ici les élèves n'en n'ont aucune. Cette situation questionne le rôle de l'enseignant dans l'activité puisque les élèves n'ont pas d'autres choix que de le croire sur parole.

Les savoirs sont directement apportés aux élèves sous forme de données factuelles. Il n'y a donc pas de confrontation avec d'autres documents, d'autres points de vue puisque l'on cherche ici à les amener à faire des liens entre des faits déjà vérifiés, il n'y a pas de méthode critique en jeu. L'élaboration du fait, c'est-à-dire le *“résultat d'un raisonnement à partir de traces suivant les règles de la critique”* (Prost, 1996) n'est nullement présenté aux élèves. On peut donc s'interroger et chercher à savoir si cette activité initie véritablement à l'enquête historique ou non. Si on se place dans le triangle didactique de Houssaye, le volet *“Former”* est occulté au profit d'une forte présence du *“Savoir”* et d'un enseignant qui a le contrôle sur sa transmission.

Au fur et à mesure que les indices sont révélés, les élèves peuvent émettre des hypothèses à l'oral en levant le doigt. L'enseignante ne tranche pas directement s'il s'agit d'une bonne ou d'une mauvaise réponse. Elle attend le vendredi, quand tous les indices sont révélés. Il n'y a donc pas vraiment non plus de possibilités pour les élèves de confronter leurs hypothèses devant l'ensemble du groupe. Le vendredi, quand l'enseignante demande si les élèves ont trouvé qui était le personnage, elle ne leur demande pas de justifier leur réponse. Là encore l'enseignante se place comme détentrice du savoir qu'elle valide ou invalide ; les étapes *“vérifier”* et *“justifier”* de la

compétence “*Raisonnement, justifier une démarche et les choix effectués*” (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020) ne sont pas travaillées.

L'indice est une phrase simple et affirmative ce qui signifie que l'élève n'a pas besoin d'effectuer un tri dans les informations pour sélectionner celle qui lui sera utile pour répondre à son hypothèse. Didier Cariou dans son article “*Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire*” (2016, p.63-78) évoque néanmoins l'importance des indices à identifier dans les documents pour se forger le savoir historique. Mais ce qui m'a le plus gêné dans l'utilisation de ces indices, c'est qu'ils ne peuvent être en réalité qualifiés d'indices que pour ceux qui connaissent déjà le personnage. En effet l'indice a pour but de réactiver des liens en donnant une information clé sur la personne par élimination des potentielles personnalités présentant des caractéristiques similaires.

Cette activité est une enquête en ce sens qu'elle permet de répondre à une interrogation, à savoir qui est représenté sur l'image. Ce qui n'est néanmoins pas une véritable problématique explicative. on n'emmène pas les élèves à se poser des questions qui répondraient à un “*Pourquoi ?*” alors que le programme indique qu'il faut amener les élèves à comprendre que “*le passé est source d'interrogations*” (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Ce format n'est finalement qu'un jeu de devinette et non pas une enquête à proprement parler puisqu'elle n'est pas créatrice de recherche faisant usage de l'imagination, c'est-à-dire utiliser des analogies pour alimenter la volonté de mener une enquête. « *Or c'est [l'imagination] qui préside à la recherche des causes, à ce que l'on appelle couramment l'explication historique, en un sens qui ne s'oppose plus à la compréhension comme l'explication « scientifique » [...], mais qui la prolonge plutôt* ». (Prost, 1996, p.154) La stimulation de l'imagination est donc tout aussi importante que la méthode critique pour initier à l'enquête.

C'est aussi uniquement une enquête pour ceux qui ont déjà une certaine culture générale, un certain nombre de repères ancrés. Cela laisse un certain nombre d'élèves en difficulté en marge des apprentissages et creuse les inégalités scolaires. On peut même se demander si cela n'est pas contre productif avec l'objectif que s'était fixé l'enseignante qui était de renforcer la culture générale de ceux qui pouvaient en manquer. Le jeu fait surtout participer les bons élèves qui sont familier de la culture scolaire puisque même s'ils ne connaissent pas eux-mêmes le personnage, ils peuvent être aidés par leur famille au cours de la semaine.

Quand l'identité du personnage est dévoilée, un photocopie (très chargé en informations ce qui contraste fortement avec les indices, voir *annexe 11*) de la bibliographie du personnage est distribué, lu, rangé et les élèves ne réactivent pas ce qu'ils ont pu y apprendre. Il y a donc également une impossibilité de vérifier si les élèves ont pu retenir les quelques informations clés sur le personnage et s'ils seront capables de l'identifier de nouveau dans d'autres contextes, c'est-à-dire de conceptualiser ce qu'à pu apporter le personnage dans tel ou tel domaine, ce pourquoi il reste dans la mémoire collective. J'ai cherché d'autres solutions didactiques afin de travailler l'enquête sous une forme similaire. Il serait peut-être intéressant d'envisager des séances qui prennent le parti inverse : partir des biographies écrites d'un personnage (sans le nommer) pour en dégager les caractéristiques clés avec des supports diversifiés.

Bilan de partie

Le contrôle des analogies en classe est finalement une variable que l'enseignant.e doit s'efforcer de prendre en compte dans l'anticipation de ses séances, puisqu'il permet aux élèves d'être emmenés vers des processus intellectuels de conceptualisation corrects. En habituant les élèves à faire des liens selon une méthode, l'enseignant.e les pousse vers l'autonomie et une connaissance des attendus de la discipline car ils acquièrent une maîtrise des outils

psychologiques nécessaire à l'évolution de leurs conceptions. La rigueur scientifique ne doit en revanche pas faire oublier la place de la fiction et plus largement de l'imagination dans ce processus d'enquête historique car c'est en réfléchissant à des possibilités, des « si » que l'on tend à faire des analogies. Et se représenter mentalement ces incertitudes est utile aux historiens ; elles permettent à nouveau de comprendre que les événements historiques sont fondés sur des probabilités et non pas dans une logique téléologique (Prost, 1996).

4. Retour sur la construction de repères historiques pour les élèves : l'importance de la conceptualisation

Travailler la conceptualisation à partir du contrôle du raisonnement analogique a suscité mon intérêt pour la finalité de ces opérations intellectuelles. Qu'est-ce que l'on recherche quand on fait travailler les élèves sur des concepts historiques ? Une partie de la réponse a déjà été évoquée, à savoir initier les élèves au principe de l'enquête historique. Cependant mes analyses grâce aux observations en classe m'ont démontré l'importance de la chronologie (mémoriser des dates qui constituent des ruptures périodiques, par exemple la chute de l'Empire romain marquant la fin de l'Antiquité) ainsi que des personnages historiques. Le programme d'histoire du cycle 3 énonce la finalité recherchée : *“Les moments historiques retenus ont pour objectif de mettre en place des repères historiques communs”* (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Le repère par définition est un outil pour s'orienter, se retrouver dans le temps historique. Il est spécifique, c'est un point d'ancrage choisi pour servir à identifier d'autres événements historiques. Il y a donc une sélection du contenu parmi la multitude de dates et de personnages qui vont constituer les repères en classe et celle-ci a une conséquence sur le sens des concepts étudiés. Le savoir visé n'est pas un choix neutre.

Je me suis alors demandé quels sont les facteurs inhérents à l'acquisition de ces repères. D'abord en prenant en compte les concepts (représentations initiales)

que possèdent les élèves sur les événements. Mais cela reste malgré tout intimement lié aux repères que l'on propose d'ancrer, qui dépendent de choix politiques et institutionnels. C'est pour cela que l'enseignant.e a un rôle primordial à jouer dans cette transmission puisqu'il va lui aussi sélectionner les contenus.

4.1. Le poids des représentations initiales

En travaillant sur le rituel, j'ai pu relever une situation qui a engendré la prise en compte d'un nouveau paramètre dans les obstacles potentiels de la conceptualisation dans la discipline. La dernière semaine était consacrée à la découverte de la couturière française Coco Chanel.

Vendredi, dernier jour pour deviner qui est la femme sur la photographie (annexe 12), le quatrième indice (annexe 13) est lu par un élève interrogé. Le portrait et la feuille des indices sont accrochés au tableau. La PE attend alors la verbalisation des hypothèses des élèves sur le nom de ce personnage.

PE	<i>C'est qui cette dame alors ?</i>
A.	<i>Marie Curie... ?</i>
PE	<i>Alors, non. Vous n'allez pas me sortir Marie Curie à tout bout de champ ! Je comprends pas pourquoi vous me répondez ça sans arrêt. Vous savez qui c'est Marie Curie au moins ?</i>
Groupe	...

Cette situation fait transparaître qu'une majorité d'élèves de CM1 connaît le nom de Marie Curie et l'utilise dès que l'on cherche une femme célèbre en photographie puisque l'enseignante dit qu'ils l'utilisent "sans arrêt". Pourtant, aucun élève n'est capable de dire qui elle était et pourquoi elle est toujours célèbre aujourd'hui. Le rituel, quand il s'agit de faire deviner un personnage historique féminin, semble présenter une double difficulté. La première que j'ai déjà évoquée,

est celle que seuls les élèves qui ont déjà pu se constituer des repères de personnages historiques peuvent réellement participer à l'activité. Mais même pour eux, on peut constater qu'ils sont vite à court de potentiels personnages femmes qui correspondent à la description des indices. On pourrait se demander comment les élèves font usage de ces indices, puisque peu importe le contenu de ces derniers ils ressortiront ce nom, Marie Curie. Pourquoi les élèves connaissent-ils Marie Curie ? C'est un repère qui ne semble rien évoquer, vide de substance. Ils savent que c'est un nom célèbre car ils ont pu en avoir connaissance dans les médias, mais il n'y a pas eu de création de savoirs associés. L'enseignante a expliqué après cet interaction qui était cette femme. L'activité est aussi l'occasion de se saisir des représentations initiales erronées (ou absentes dans ce cas de figure) des élèves pour transmettre des connaissances et c'est bien tout l'objectif que s'était fixé la PE.

Je me suis dit que cette seule explication ne suffisait pas à comprendre pourquoi les élèves n'utilisaient que Marie Curie comme réponse à l'enquête. Selon moi, ce manque pourrait aussi être imputé à une banque des données pauvre en figures féminines remarquables du passé. J'en ai cherché les raisons. En réalité, les élèves possèdent une conception commune qui porterait à croire que les femmes sont absentes de l'histoire, hors elles sont simplement absentes des sources exploitées traditionnellement. *“Il subsiste pourtant bien des zones muettes, et, en ce qui concerne le passé, un océan de silence, lié au partage inégal des traces, de la mémoire et, plus encore, de l'Histoire, ce récit qui, si longtemps, a “oublié” les femmes, comme si, vouées à l'obscurité de la reproduction, inénarrable, elles étaient hors du temps, du moins hors événement”*. (Michelle Perrot, 1998, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, p.14). Quand les élèves sont initiés à l'enquête historique, notamment portant sur des biographies féminines, il pourrait être pertinent de l'évoquer. Cela signifierait pour eux être moins enclins à faire spontanément des analogies sauvages basés sur des préjugés. On touche à un point déjà mentionné avec le statut des femmes Gauloises. C'est pour cela aussi qu'il est nécessaire

d'appuyer les raisons du statut de la femme Gauloise (lois, habitudes et traditions) par des étayages de l'enseignant.e afin de dépasser les analogies sauvages et provoquer des analogies conceptuelles.

Ce travail doit se construire tout au long des séquences puisqu'il se base sur un préjugé tenace peu importe les périodes. *“Faire l'histoire des femmes, c'est lutter contre le grand silence nocturne qui toujours menace de les engloutir. C'est aussi tenter d'introduire plus d'intelligibilité dans les rapports de sexe qui tissent l'évolution des sociétés.”* (Michelle Perrot, 1998, p.14). Il semble important de consolider cet aspect des femmes absentes des sources dès cet âge (cycle 3) car il influe sur la construction et la compréhension de l'histoire des sociétés chez les élèves. Si on en revient à l'objectif du rituel, à savoir compléter une culture générale lacunaire, alors il est pertinent de se saisir de l'activité pour pallier au manque de repères féminins et équilibrer la balance avec les figures plus traditionnelles (et principalement masculines) étudiées dans les programmes. Cette citation nous dit également qu'il faut apporter de « l'intelligibilité » c'est-à-dire tisser des liens dans l'histoire des femmes et pas uniquement en accumulant des faits. En alternative pédagogique, j'ai pensé à la série de bandes dessinées *Culottées* (2016) de Pénélope Bagieu qui présente des courtes biographies de femmes aux destins illustres. Sous ce format ludique (la série existe aussi sous forme d'épisodes animés), ces portraits pourraient constituer des repères communs en classe.

4.2. Dates, personnages : dimension politique et institutionnelle

Les repères, mentionnés précédemment sous la forme de personnages historiques, peuvent tout autant être des dates clés c'est-à-dire un événement précis (ponctuel ou non) qui nous dit quelque chose sur la construction des faits historiques.

Lors de ma seconde semaine d'observation en stage, l'enseignante a fait défiler les portraits déjà vu les semaines précédentes. La consigne était "*Rappelez-*

moi les noms de ces personnes connues que l'on a vu depuis septembre ?” L'un d'entre eux était Christophe Colomb. Elle interroge un élève sur la date qui lui est associée, à savoir 1492. Elle constate que l'élève ne se rappelle plus de la réponse, et lui fait part d'un grand mécontentement devant son oubli. Cette anecdote d'une pratique enseignante m'a interrogé sur quels étaient les savoirs en jeu lorsqu'on demande à un élève d'apprendre des dates précises à l'année près, reliées à un événement à première vue très ponctuel (l'année où Christophe Colomb, parti pour les Indes, met pied à terre dans l'archipel des Bahamas). Quel est l'intérêt que les élèves retiennent par cœur un tel degré de précision quand ils ont (à priori) encore peu conscience du contexte dans lequel il s'inscrit ? En réalité, 1492 représente dans la mémoire collective un phénomène bien plus large et complexe, cette date fait référence à elle-seule au choc civilisationnel entre les sociétés amérindiennes et les colons européens au XV^{ème} siècle. Cela pose la question de « qu'est-ce qu'on veut que les élèves retiennent et soient capables de réexpliquer » d'un certain phénomène historique, et la place de la date comme repère collectif. J'ai pu voir désormais avec les apports de Didier Cariou et des théories de Vygotski que ce n'est pas uniquement la date qui est importante mais bien le *concept* que renferme une expression, une date, un personnage. “Découverte de l'Amérique”, “1492” ou “Christophe Colomb” sont des éléments d'un même concept que les élèves sont amenés à assimiler. Didier Cariou précise également que *“la conceptualisation en histoire ne conduit pas vers une généralité de plus en plus abstraite mais procède paradoxalement d'une individualisation et d'un ancrage croissants dans le concret de la situation historique étudiée.”* (2004, p.58) Cela signifie que la conceptualisation se fait par une individualisation progressive. Il faut donc nécessairement que les élèves plongent dans le concret des personnages et des dates pour conceptualiser au fur et à mesure que le contexte s'élargit. Par exemple, on doit d'abord se familiariser avec le périple de Christophe Colomb pour comprendre un phénomène comme la colonisation.

Après avoir pu comprendre l'intérêt de construire des repères en classe, je voulais développer l'idée que le choix des concepts relève de ce que l'on décide d'enseigner ou non. *"Le projet de formation du cycle 3 ne vise pas une connaissance linéaire et exhaustive de l'histoire"* (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Il y a une sélection établie. Comme j'ai pu le mentionner avec les figures féminines, le choix de ces repères reflète une dimension politique selon des valeurs défendues et visibles dans les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En l'occurrence, celle de l'institution est en accord avec les valeurs de la République. Les instructions officielles structurent et offrent un cadre aux savoirs historiques didactisés (les personnages mentionnés ainsi que les périodes historiques divisées en thème). On peut lire dans les repères annuels de progression du Thème 1 *"Et avant la France ?"* de CM1 que l'on associe *"Clovis et Charlemagne"* respectivement à la dynastie mérovingienne et carolingienne, ou encore le général Napoléon Bonaparte qui incarne principalement le Thème 3 *"Le temps de la Révolution et de l'Empire"*. On peut également mettre en lien ces choix politiques avec d'autres objectifs d'enseignement, parfois en lien étroit avec l'EMC : le programme de cycle 3 attend de l'enseignement *"Identifier et connaître les cadres d'une société démocratique"* que l'on prenne pour objet *"La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 et la déclaration universelle des droits de l'homme"* (Eduscol, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Le choix du repère historique (et son contenu) proposé a ici un lien avec la connaissance des institutions, ce qui justifie le choix de son enseignement à l'école.

Nicole Lautier, en s'appuyant sur les idées de Koselleck apporte une vision éclairante à la manière dont est envisagé le programme :

"Selon R. Koselleck, la vision individuelle du temps de l'histoire s'inscrit dans une représentation socialement partagée qui s'élabore au croisement de la conscience du passé, "l'espace d'expérience", et de la conscience du futur, "l'horizon d'attente". Avec la conscience du passé, nous avons l'expérience d'une culture, de valeurs, de modes de pensée et d'habitudes partagées. Dans la conscience d'un

futur, nous plaçons nos attentes, nos craintes et nos espoirs. Il me semble qu'en reconnaissant la portée du couple expérience-attente, on peut déboucher [...] sur la prise en compte de six moments constitutifs de notre mémoire sans pour autant les relier par une recomposition chronologique qui forcerait les filiations. Le corollaire de l'interprétation d'un programme d'histoire non continu tient toutefois dans l'impossibilité d'occulter, d'éviter la prise de conscience du choix des valeurs jugées pertinentes par notre société. Parce que l'effet de continuité est refusé, le choix des informations contenues dans ces six périodes ne peut s'effectuer qu'au nom de l'horizon de l'attente" (Lautier, 2003, p.375)

Le choix d'un programme non exhaustif et linéaire mais par thèmes (respectant néanmoins la chronologie) est donc orienté par ce que la société considère pertinent ou non. Le contenu sélectionné en fonction de l'espace d'expérience ressemble beaucoup à un travail de mémoire. Mais ce qu'explique Lautier c'est qu'il y a aussi une intention, un "horizon d'attente" dans ce que l'on choisit d'enseigner ou au contraire d'omettre.

4.3. Le professeur, acteur du savoir

A la lumière de ces explications, je me suis demandé quelle était la place de l'enseignant dans la transmission des concepts. Son rôle est de mettre en lien les idées très générales des programmes vers des situations très précises. Ces situations vont permettre aux élèves de se forger des repères en faisant des analogies avec d'autres situations choisies et de conceptualiser.

Dans le triangle didactique de Houssaye, on se place ici du point de vue de l'enseignant : il a une relation didactique avec le savoir. Mais cette relation enseignant-savoir est influencée par plusieurs facteurs et acteurs. Le premier, déjà mentionné, est l'institution qui offre un cadre des contenus. Il se doit de "*Faire partager les valeurs de la République*" selon le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Eduscol, BOEN n° 30 du 25 juillet 2013). L'enseignant.e peut entrer en conflit avec les savoirs visés par l'institution. Antoine Prost (1996) rappelle d'ailleurs que l'historien n'est pas neutre, il a ses propres

objectifs en accord avec ses valeurs puisqu'il s'inscrit lui aussi dans un temps historique, il est acteur de l'histoire.

L'enseignant est aussi dans une position délicate de par son statut, il n'est pas historien, mais il doit initier à la démarche de l'historien (comme il a été évoqué avec l'enquête historique). Nicole Lautier évoque toute la complexité de cette tâche : *“Alors que l'historien peut, sur les questions plus complexes [...] travailler en nuance, le professeur doit dans l'immédiat trancher, répondre, faire des choix, opérer la synthèse entre la finalité scientifique et la finalité civique. Et, pour accomplir cette synthèse, il a besoin de la distance critique que seule procure une bonne connaissance des questions, doublée d'une conscience de partager une culture commune”*(2003, p.378). À cause de la *“finalité civique”* auquel doit répondre l'enseignant, il doit s'éloigner en didactique de la méthode critique des historiens. Il doit également être expert de son domaine pour enseigner correctement la discipline historique.

Cette réflexion complète une observation que j'ai pu faire en classe. Outre la date, l'exemple précédent cité sur le repère 1492 m'a donné matière à réfléchir à propos des personnages présentés pour aborder des événements historiques. Christophe Colomb est un navigateur qui fait consensus en Europe pour servir de repère à la découverte du Nouveau Monde. La présentation même de cet événement historique peut jouer un rôle dans la représentation des élèves. Par *“la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb”* qu'évoque la PE sans préciser *« par les Européens »* soulève une préoccupation d'exactitude et de point de vue européocentriste de l'apprentissage de l'évènement. Il y a là aussi un choix de personnages historiques présentés et mis en avant, tandis que d'autres sont passés sous silence (on pourrait penser ici à des figures amérindiennes). Cela met le doigt sur une limite du point de vue du savoir didactique lui-même, en abordant les sujets *“sensibles”* de l'histoire. Ces derniers sont selon moi d'excellents exemples de la

difficulté à lier le savoir historique (les différentes mémoires de l'évènement en conflit, et l'avancée de la recherche...), le savoir visé (les instructions officielles, puis celui de l'enseignant.e) et les représentations initiales (influencées par la mémoire du grand public) des élèves.

Conclusion

Le travail de réflexion fourni dans les pages précédentes me permet désormais d'avoir une définition plus claire de la conceptualisation. Les concepts ne naissent pas spontanément, mais sont assimilés progressivement : c'est une construction. Ils sont complexes parce qu'ils peuvent évoquer des réalités très différentes. Il est donc nécessaire de les contextualiser. Conceptualiser c'est aussi comprendre que les concepts historiques sont liés les uns aux autres et que les faits ne sont pas isolés. En ce sens, il est primordial de créer du sens en créant un lien étroit les concepts pour rendre compte de la succession des événements de l'histoire.

C'est un travail de construction du temps qui se forge au contact des outils psychologiques (langage et supports) mais aussi grâce à la méthode critique historienne. On enseigne ainsi la construction de repères historiques à partir de concepts choisis, qui eux-mêmes sont issus de faits que l'on a explicités à partir des traces du passé. Afin de créer du sens dans les apprentissages, les élèves font des analogies passé/présent. Cela signifie qu'ils utilisent leur raisonnement et leur imagination à partir de leur expérience vécue pour en tirer des conclusions sur les sociétés du passé. C'est leur contact avec le monde social qui fait évoluer leurs conceptions.

En tant qu'enseignant.e notre rôle est donc d'aider les élèves à aller vers ce principe de raisonnement analogique par le contrôle. Nous devons pour cela prendre en compte le développement de l'enfant, et amener les élèves à entrer dans un

processus d'enquête. Nicole Lautier résume le challenge de l'enseignement historique : *“L’histoire enseignée se place d’emblée sous le signe de la complexité, en voulant à la fois développer un sentiment d’appartenance par la connaissance d’un patrimoine culturel et développer l’esprit critique essentiel à la formation d’un individu doué de raison et futur citoyen”*.(Lautier 2003, p.358). Elle rappelle que l’enseignant.e doit avoir conscience de son propre rapport au savoir didactique. Nous devons ainsi nous objectiver nous-même dans notre relation aux savoirs, mais aussi aux élèves, qui doivent acquérir une culture commune par l’apprentissage de repères historiques.

Grâce à ce travail de mémoire, j’ai appris à repérer des points de vigilance qui me seront utiles en tant que future enseignante. D’abord sur le statut de l’erreur et son intérêt dans l’apprentissage. J’ai également pu constater l’importance du langage (écrit comme oral) dans l’appropriation des concepts par les élèves. Il est donc important de choisir des activités pédagogiques qui permettent aux élèves de le manipuler. Enfin, je ne négligerai pas l’utilisation des supports dans l’enseignement de l’histoire. Leur choix ont, complétés par l’étage du PE, toute leur importance dans la construction du sens des repères historiques.

Bibliographie

Ouvrages

LAUTIER, N. (2003). Histoire enseignée, Histoire appropriée. Dans BAQUES, M-C., BRUTER, A., TUTIAUX-GUILLON, N., *Pistes didactiques et chemins d'historiens* - textes offerts à Henri Moniot. L'Harmattan.

PERROT, M. (1998). *Les femmes ou les silences de l'histoire*. Flammarion.

PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Éditions du Seuil.

REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., LAHANIER-REUTER, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.

VERGNAUD, G. (2000). *Lev Vygotski : pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette.

VYGOTSKI, L. (1934). *Pensées et langage*. Éditions sociales.

VYGOTSKI, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, traduit du russe par F. et L. SÈVE. La Dispute.

Articles

BROSSARD, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26, 67-82.

CARIOU, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.

CARIOU, D. (2016). Information ou indice ? Deux lectures d'une image en classe d'histoire. *Revue française de pédagogie*, 197, 63-77.

DOUSSOT, S. (2017). Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens. *Recherches en Éducation*, 29, 22-37.

LAUTIER, N. (2006). L'histoire en situation didactique : une pluralité de registres savoir. Dans HAAS, V.(directeur), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Presses Universitaires De Rennes.

Ressources institutionnelles

Ministère de l'Éducation nationale. BO n°31 du 30 juillet 2020 : programme du cycle 2. https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2?menu_id=69

Ministère de l'Éducation nationale. BO n°31 du 30 juillet 2020 : programme du cycle 3. <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

Ministère de l'Éducation nationale. BO n°30 du 25 juillet 2013 : référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Annexes

Annexe 1 : extrait du manuel Retz Réussir en grammaire CM1, p.63

Le présent des verbes en ER, être et avoir

5

Déroulement

1. Compréhension du texte

Faire lire le texte silencieusement.

Vérifier la compréhension en posant quelques questions :

- Sur le vocabulaire : *revenus, protégés, consommer, adoubement.*
- Sur le contenu du texte :

De qui parle-t-on dans ce texte ?
Comment vit un seigneur ?
Qui sont les protégés du seigneur ?
Qui peut devenir chevalier ?

Faire faire une lecture expressive du texte par les élèves.

La vie des seigneurs

Les seigneurs sont des personnages puissants du royaume. Ils dirigent souvent une seigneurie. On y trouve les terres, le village et le château. Le maître de ces terres protège les paysans. Il augmente ses revenus grâce aux produits cultivés sur son sol par ses protégés.

Tous les seigneurs ont le même mode de vie. Ils habitent un château fort dans lequel ils sont servis par des serviteurs. Ils aiment chasser. Dans la grande salle du château, ils consomment le gibier chassé devant toute une assemblée. Les banquets sont joyeux et festifs.

Le seigneur est avant tout un combattant. Dès l'âge de 7 ans, on l'éduque de façon sportive et militaire chez un seigneur plus puissant. Plus tard, au cours de la cérémonie de l'adoubement, il reçoit un équipement très coûteux et devient officiellement chevalier. Il s'entraîne souvent en affrontant d'autres chevaliers. Ces hommes en armes participent aux guerres et aux pillages.

2. Zoom sur la notion étudiée

Demander aux élèves de prendre un crayon de couleur pour entourer des verbes conjugués du texte (en trouver au moins 5).

Correction collective. Les réponses sont validées par le groupe. Les mauvaises propositions sont conjuguées pour vérifier s'il s'agit d'un verbe ou non.

Dans la phrase « *Ces hommes en armes participent aux guerres* », colorier le verbe en rouge et le sujet en bleu. Transformer le sujet en pronom personnel :

- On obtient :
Ces hommes en armes participent aux guerres...
→ **ils participent** aux guerres.
- Recommencer avec les phrases :
Le maître de ces terres protège les paysans.
→ **il protège** les paysans.
Tous les seigneurs ont le même mode de vie.
→ **ils ont** le même mode de vie.
Le seigneur est avant tout un combattant.
→ **il est** avant tout un combattant.

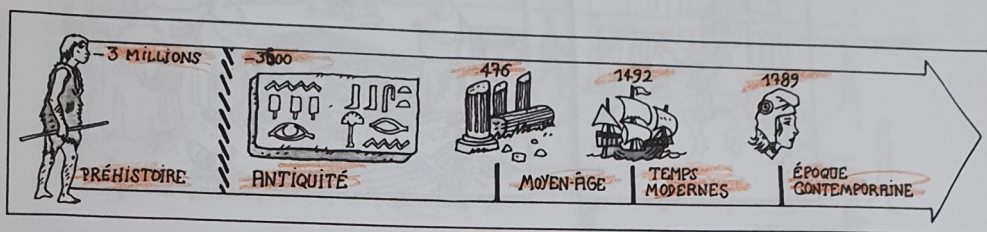
À quel temps est écrit le texte ? (Au présent.)

(H0)

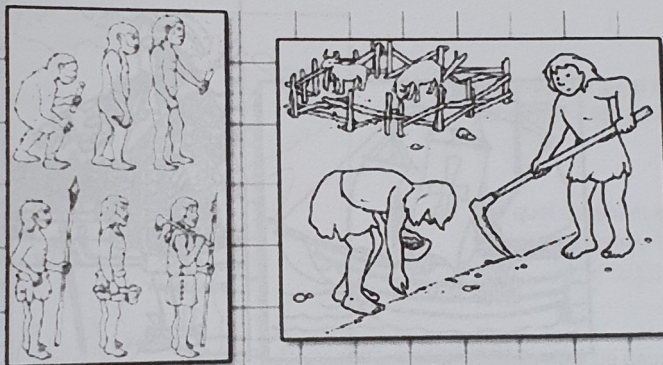
Introduction à l'Histoire

1- Les grandes périodes de l'Histoire

Se repérer dans le temps : la frise chronologique



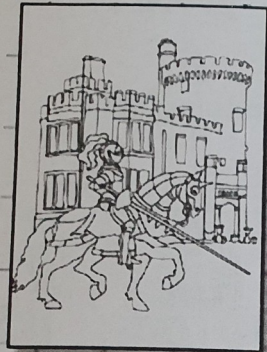
La Préhistoire : elle débute avec la naissance de l'Homme et finit avec la naissance de l'écriture en 3500 av J.C.



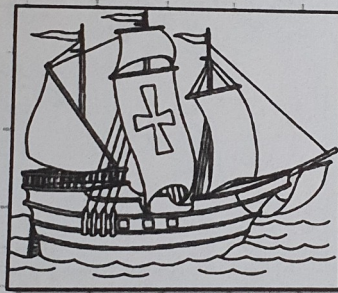
L'Antiquité : elle commence avec la naissance de l'écriture en 3500 av J.C et se termine avec la chute de l'empire romain en 476.



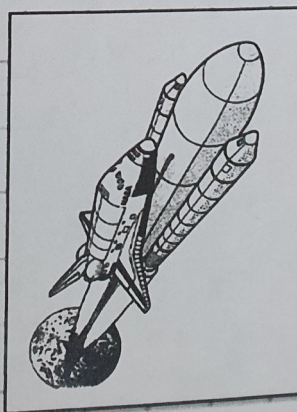
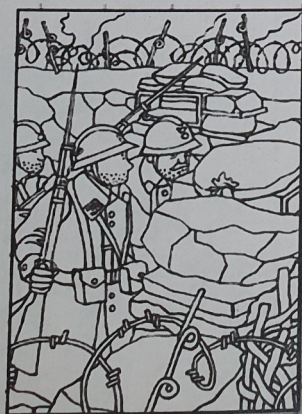
Le Moyen-âge : Il commence en 476 et s'achève en 1492 avec la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb.



Les Temps modernes : ils commencent en 1492 et se terminent en 1789 avec la Révolution française.



L'époque contemporaine : elle commence en 1789 et va jusqu'à nos jours.

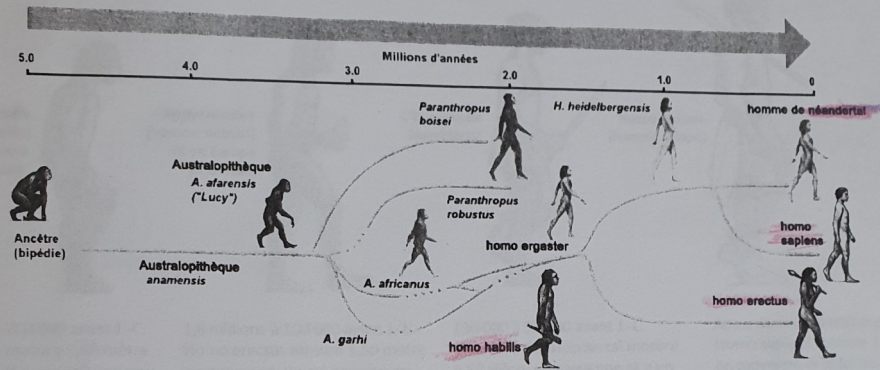


Annexe 3 : Séance H1, Sur les pas des premiers hommes

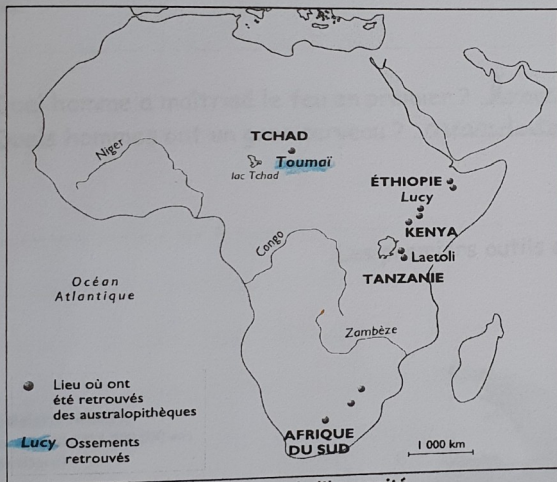
H1

Sur les pas des premiers hommes

Doc 1 – Evolution de l'espèce humaine



Doc 2



Le continent africain, berceau de l'humanité.

1- Observe la frise et colorie le nom des hominidés cités en classe.

2- Sur quel continent sont apparus les premiers hommes ?

En Afrique

3- Cite le nom de deux pré-humains célèbres :

Toumai et Lucy

LEÇON

Les premiers hommes sont apparus *en Afrique*, il y a environ *3 millions d'années*.

Mais le plus ancien ancêtre de l'homme à ce jour, date de 7 millions d'années : il s'appelle *Toumai*.

Plusieurs espèces d'hommes ont coexisté ou se sont succédées dans le temps : *homo habilis*, *neanderthal*, *homo erectus*, *homo sapiens*.




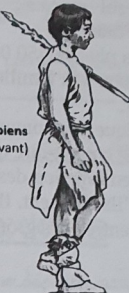
Annexe 4 : Séance H2, Qui étaient les premiers hommes sur notre territoire ?

(H2)

Qui étaient les premiers hommes sur notre territoire ?

Les premiers hommes

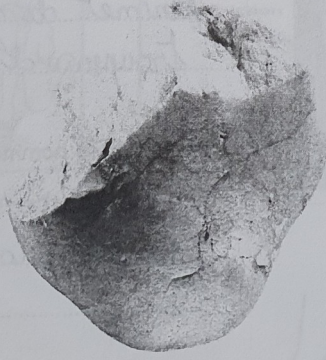

D'après les dossiers hachette éducation

 <p>Homo habilis (homme habile) vit en Afrique orientale.</p>	 <p>Homo erectus (homme debout) vit en Europe et en Asie.</p>	 <p>L'homme de Neandertal</p>	 <p>Homo sapiens (homme savant)</p>
<p>2,4 millions à 700 000 avant J.-C. Homo habilis mesure 1,40 mètre en moyenne. Il a un petit cerveau et se déplace debout. Il prononce des sons et fabrique les premiers outils.</p>	<p>1,8 millions à 100 000 avant J.-C. Homo erectus mesure 1,50 mètre en moyenne. Il a un cerveau de taille moyenne. Il maîtrise le feu vers 600 000 avant J.-C.</p>	<p>130 000 à 35 000 avant J.-C. L'homme de Neandertal mesure 1,60 mètre en moyenne et a un gros cerveau. Il enterre ses morts.</p>	<p>Apparu vers 100 000 avant J.-C. Homo sapiens mesure 1,80 mètre en moyenne et a, lui aussi, un gros cerveau. Il taille des lames de silex.</p>

Quel homme a maîtrisé le feu en premier ? homo erectus

Quels hommes ont un gros cerveau ? neandertal homo sapiens

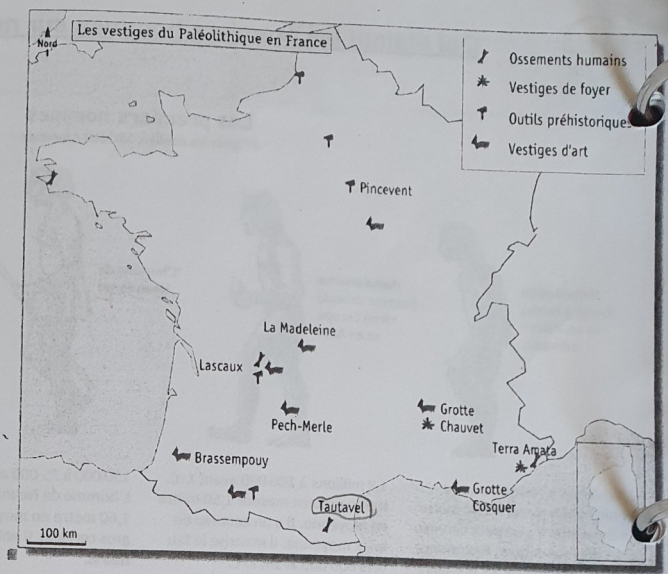
Les premiers outils en pierre taillée

<p>A. Galet aménagé, vieux de 40 000 à 400 000 ans (Dordogne)</p> <p>Les galets aménagés sont les plus anciens outils que l'on ait retrouvés.</p>		<p>B. Biface en silex, vieux de 200 000 à 300 000 ans (Somme)</p> <p>Les bifaces sont des outils plus récents. Ils étaient taillés sur les deux faces, la taille était plus régulière et le tranchant plus acéré.</p>	
--	---	--	---

Comment appelle-t-on une pierre taillée sur les deux faces ? un biface

A quoi servait-elle ? Elle servait à trancher

C'est dans une grotte des Pyrénées que l'on a trouvé les traces du plus vieil habitant connu sur le sol français : l'homme de Tautavel. Il vivait il y a plus de 450 000 ans et appartient à la famille des homo erectus. Au Paléolithique, les hommes sont nomades, c'est-à-dire qu'ils se déplacent en fonction des troupeaux qu'ils chassent. Ils s'abritent à l'entrée des grottes.

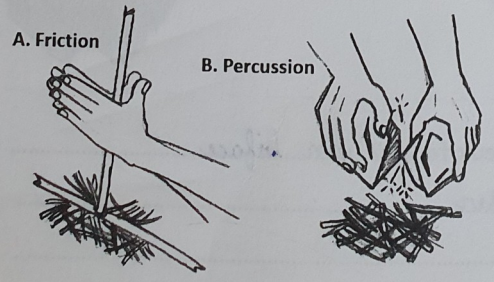


Quel est le premier homme à avoir vécu en France ? l'homme de tautavel
 A quelle famille appartient-il ? homo erectus
 Dans quelle partie de la France a-t-on retrouvé le plus de traces de l'existence de l'homme ?
Dans le sud-ouest.

Reconstitution d'une scène de la vie quotidienne à Tautavel



La maîtrise du feu




Où la grotte se situe-t-elle ? En quoi est-ce intéressant pour les hommes qui y vivent ?
Et Tautavel en hauteur ce qui permet de voir et de protéger les troupeaux d'animaux de laim.

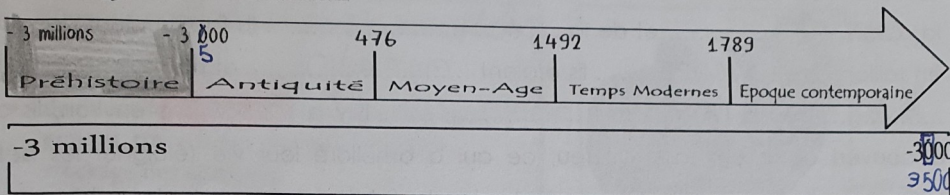
Comment les hommes allumaient-ils un feu ?
par friction (frottement) par percussion (on tape)


Qu'est ce que la maîtrise du feu a changé pour l'homme ?
se chauffer, se réchauffer, s'éclairer, cuire la viande, éloigner les animaux, se réunir.

<http://laclassedeguena.eclablog.com>


H3 LA VIE AU PALEOLITHIQUE

 Je me repère :



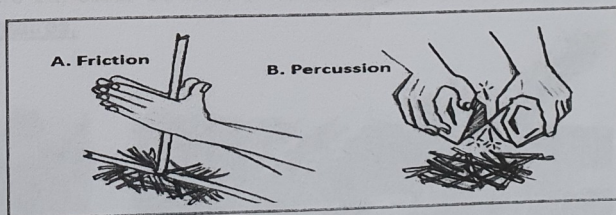
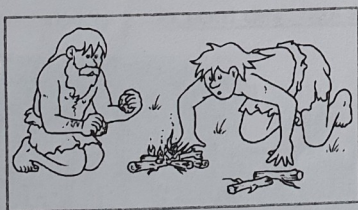
 Image pour comprendre



 Lexique

bi-pède ... qui se déplace sur ses deux pieds

nomade ... qui n'a pas d'habitation fixe





Je retiens :

Les premiers peuples de la préhistoire vivaient de la ...chasse..., de la ...cueillette... et de la ...pêche... Ils fabriquaient des outils en taillant des ...pierres... Ils étaient ...nomades... et habitaient dans des ...hutes... ou à l'entrée des ...grottes... Il y a **600 000 ans** environ, ils ont découvert comment faire du feu, ce qui a amélioré leur vie (éloigner les bêtes sauvages, se chauffer, s'éclairer, cuire la viande, fabriquer des outils plus solides...)

A la fin du paléolithique, les êtres humains ont commencé à créer des œuvres d'art : sculptures, peintures rupestres ... Sur les parois des grottes, les hommes représentaient surtout des animaux : mammouths, chevaux, rennes, bisons, aurochs...

La plus célèbre reste la grotte de Lascaux en Dordogne.

H4

LES EVOLUTIONS DE LA FIN DE LA PREHISTOIRE

L'agriculture est née avec la mise en terre de premières semences et de la domestication des animaux par l'homme, lors de la Révolution néolithique, il y a plus de 10 000 mille ans.

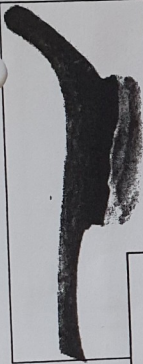
Les hommes cultivent des céréales (blé, maïs, seigle)

Le passage à l'agriculture nécessite :

- de nouvelles compétences : sélection des graines, travaux des champs, irrigation, stockage des aliments.
- de nouveaux outils (haches pour défricher les terres, houes pour retourner le sol, faucilles pour moissonner, meules pour mouler le grain).



Meule en pierre datant de 6 000 ans



Faucille en silex et en bois de cerf datant de 5 000 ans



Observe ces outils. D'après toi, à quoi servaient-ils ?

La meule :

sert à écraser (=moudre) les grains pour faire de la farine.

La faucille :

sert à couper les tiges des céréales (=moissonner).

Les peuples qui pratiquaient l'agriculture ont cessé de vivre en nomades pour s'installer près de leurs champs : **ils sont devenus sédentaires.**



reconstitution d'une maison néolithique

Naissance de la métallurgie



Les débuts de l'artisanat

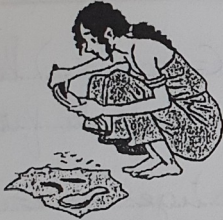
Explique en une ou deux phrases ce que fabriquaient ces artisans du néolithique. Précise quel est le matériau utilisé.



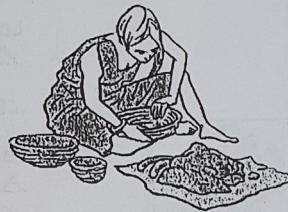
un tisserand.....
laine-lin.....
sert à faire.....
des vêtements.....



le vannier.....
osier.....
sert à faire.....
des paniers.....



menuisier.....
bois.....
sert à faire des.....
ustensiles (cuvillère)



potier.....
l'argile.....
sert à faire.....
des objets (un bol)

Leçon :

Au Néolithique, les hommes se sédentarisent et se regroupent en villages.....
Ils pratiquent l'agriculture....., l'élevage..... et l'artisanat.....
Les premiers outils en métal..... apparaissent, ils sont d'abord en bronze puis en fer.
Cette période est appelée « l'âge des métaux ».

Lexique :

Sédentaire : homme vivant toute l'année au même endroit (contraire de nomade)
Vannerie : fabrication d'objets en osier tressé.
Métallurgie : technique de fabrication des métaux.

Annexe 7 : Séance H5, Qui sont les Gaulois ?

H 5. QUI SONT LES GAULOIS ?

1 Au début de l'Antiquité, des descendants des peuples de la préhistoire vivaient en petits groupes sur le territoire de la France, mais on sait peu de choses à leur sujet. A partir du VIIème siècle av. J.-C., des **Celtes** venus du centre de l'Europe se sont installés dans l'Est et le Nord du pays, puis sur tout le territoire. A la même époque, des **Grecs** sont arrivés par la Méditerranée et se sont installés dans le sud.

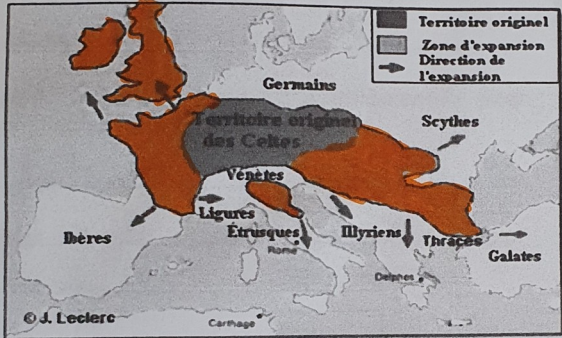
Histoire cycle 3, Magellan

1 - Deux peuples sont venus s'installer en Gaule à partir du VIIème siècle avant J.-C. Lesquels ?

Les Celtes et les Grecs sont venus s'installer en Gaule.

Y avait-il déjà des habitants sur le territoire ? Si oui, qui ?

Des descendants des peuples de la préhistoire.



2 Un même peuple

Progressivement, ces peuples se sont mélangés pour former un même peuple : leurs voisins les appelaient les "Gaulois". Les Gaulois avaient le même mode de vie et les mêmes coutumes, avec des différences locales. Ils parlaient la langue des Celtes et, comme les Grecs, ils cultivaient la vigne et faisaient du commerce avec les peuples autour de la Méditerranée. Ceux qui savaient écrire utilisaient l'alphabet grec.

Histoire cycle 3, Magellan.

2 - Comment appelait-on les habitants de la Gaule ?

Les Gaulois

3 - Qui a choisi ce nom ?

Les Romains

Combien y avait-il de peuples en Gaule ?

Il y avait 80 tribus.

Pourquoi ces peuples se faisaient-ils la guerre ?

Pour étendre leur pouvoir et acquérir des territoires et des richesses.

3 Un peuple guerrier et divisé

Le nom de "Gaulois" a été donné aux Celtes par les **Romains**. Les peuples gaulois sont environ **80**. Ils disposent chacun d'un vaste territoire comprenant des fermes et des villages et parfois un oppidum. Les Gaulois se font souvent la guerre pour **étendre leur influence et leur prestige et pour acquérir des richesses**. Mais ils savent aussi former des alliances entre eux et coexister en paix.

Textes issus de « Histoire-Géographie » CE2 (Hachette)

TRACE ECRITE

Au VII^e siècle avant J.C, des **Celtes** venus du centre de l'Europe s'installent sur une grande partie du continent européen. Les Celtes installés en Gaule sont appelés « **Gaulois** » par les Romains. Ils sont organisés en **nombreuses tribus** très hiérarchisées dirigées par des chefs.

26

75

Les Gaulois

La société gauloise était divisée en 3 classes : le peuple, les nobles (et les guerriers) et les esclaves.

Les Gaulois étaient polythéistes : ils croyaient en plusieurs dieux comme Toutatis (dieu de la guerre) ou Epona (déesse des cavaliers).

Ils étaient de très bons constructeurs artisans (forgeron, tisserand...).

Ils pratiquaient l'agriculture et l'élevage.

Les Gaulois vivaient dans des villages. Leur maison

était en bois, torchis et chaume. En cas de danger, ils

se réfugiaient dans ^{des} oppida.

La Gaule était un pays riche grâce au commerce. Les Gaulois utilisaient la monnaie.

polythéiste = qui croit en plusieurs dieux.

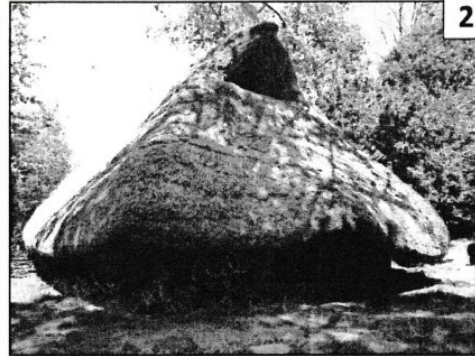
oppidum = espace fortifiée où l'on se réfugie en cas de danger. C'est aussi un centre artisanal et commercial.

Le mode de vie des Gaulois

1 Où vivent les gaulois ?

Les Gaulois vivent dans des villages ouverts ou fortifiés (les oppidums).

La maison Gauloise a une forme carrée. Elle est construite en bois et en torchis. Le toit descend très bas et est généralement en paille ou en roseaux. A l'intérieur, on trouve deux pièces : Une petite pièce qui sert de réserve de nourriture et une plus grande dans laquelle se trouve le feu et où vivent et dorment les habitants.

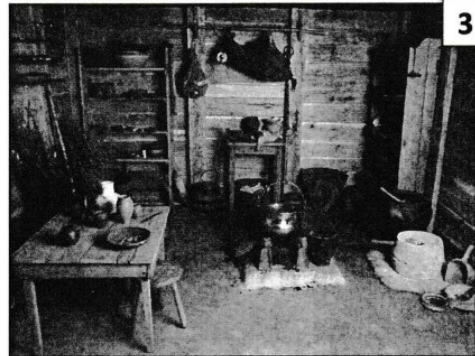


1 - Comment s'appelle un village fortifié ?

.....Un oppidum.....

Quels matériaux les gaulois utilisaient-ils pour construire leur maison ?

Les Gaulois utilisaient le bois et le torchis.....



Artisan gaulois



4 Comment vivaient les Gaulois ?

Les Gaulois sont avant tout un peuple d'agriculteurs, d'éleveurs et d'artisans.

Dans la société gauloise, on distingue 3 catégories :

- **Les druides** qui s'occupent de la religion. Ils forment les jeunes, jugent et fixent les amendes. Ils ne vont pas à la guerre et ne paient pas d'impôts,
- **Les guerriers**, chevaliers (ou nobles) qui ont avec eux une troupe de compagnons. Ils participent à la guerre. Ils ont des chars tirés par des chevaux et combattent avec de longues épées.
- **Les gens du peuple**, ce sont presque tous des esclaves qui se mettent au service des nobles. On ne leur demande jamais leur avis. Ils sont parfois écrasés par leurs dettes ou par les impôts.

Les femmes gauloises avaient presque les mêmes droits que les hommes mais elles ne pouvaient pas être druides. Elles exerçaient une profession. Parfois, elles enseignaient l'art de la guerre et pouvaient même diriger le royaume.


Druide gaulois



Relie chaque mot à ce qu'il désigne sur le dessin du guerrier gaulois.

5

Guerriers gaulois



- Casque en métal
- Cape en tissus
- Bouclier en bois
- Epée en bronze
- Tunique
- Braies (pantalon)
- lance
- Chaussures en cuir

6 L'artisanat gaulois

Les artisans gaulois habitent dans des petits villages dispersés dans la campagne. Leur travail est très soigné et réputé, même en dehors de la Gaule. Ils fabriquent des *armes et des outils en fer, de la verrerie, des bijoux, des tissus teints et brodés, et de la poterie* pour conserver le vin, l'huile ou les grains (vases et amphores). Les Gaulois ont inventé de nombreux objets que nous utilisons encore aujourd'hui : le tonneau et la roue cerclés de fer, la moissonneuse, la charrue, le moulin à blé...

Texte issu de « Histoire CE2 » (Hachette)

Que fabriquaient les artisans gaulois ?

Ils fabriquaient des armes, des outils de la verrerie, des bijoux, des poteries.
Cite quelques objets inventés par les gaulois.
Le tonneau, la roue cerclée de fer, la charrue, le moulin à blé.

Qu'est-ce que le troc ?

.....

Quelle invention a remplacé le troc ?

.....



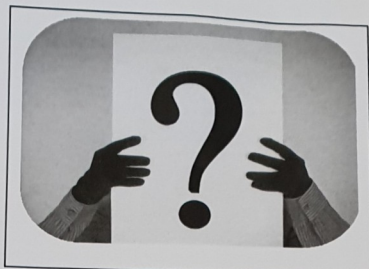
Gaule celtique, drachme d'argent.

Au début de l'Antiquité, les Gaulois pratiquaient le **troc** (échange d'un objet contre un autre de même valeur). L'invention de la monnaie a permis de développer le **commerce** (achat et vente d'objets contre de l'argent) : la monnaie était facile à transporter et, surtout, elle permettait d'acheter un produit à un vendeur même si l'on n'avait rien à lui vendre.

Annexe 9 : Rituel du personnage mystère, portrait de Cléopâtre



Annexe 10 : Rituel du personnage mystère, indices concernant Cléopâtre



Citoyen mystère numéro ...

fiches indices

Indice numéro 1 : Elle est grecque et égyptienne



Indice numéro 2 : Elle était reine et pharaon



Indice numéro 3 : Elle était prête à tout pour conserver
l'indépendance de son pays.



Indice numéro 4 : L'empereur Jules César était amoureux d'elle.
Ils ont eu 1 enfant.



63 33 92 02

plastiques

Annexe 11 : Rituel du personnage mystère, biographie de Cléopâtre



Rituel
Citoyen mystère

Cléopâtre VII plus connue sous le nom de **Cléopâtre**, est la dernière pharaon reine d'Égypte. Elle est née en 69 av. J.-C. et se suicide en 30 av. J.-C. suite à la mort de son amant, Marc Antoine et pour échapper à son vainqueur, le romain Octave. Elle fait partie de la dynastie des Lagides.

Fille du roi Ptolémée XII et de Cléopâtre VI, Cléopâtre régna successivement

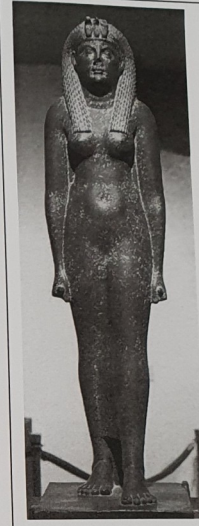
- avec son frère (et époux) Ptolémée XIII
- puis avec son autre frère (et époux) Ptolémée XIV qu'elle fit certainement assassiner
- puis avec son fils Ptolémée XV, ou Cesarion (fils de Jules Cesar)
- Elle fut la maîtresse de Jules César, empereur romain pendant 10 ans (jusqu'à l'assassinat de ce dernier), puis de Marc Antoine, un général romain.

Cléopâtre fut la dernière reine d'Égypte entre 51 et 30 av. JC.

Il s'agit d'une femme déterminée, obstinée et séductrice prête à tout pour conserver l'indépendance de son royaume face aux Romains (l'Égypte était un grand fournisseur de céréales pour Rome).

Son souhait le plus cher a été de revenir à l'âge d'or de l'Égypte Pharaonique.

Cléopâtre

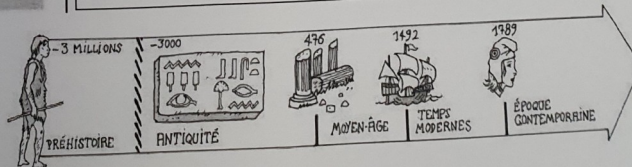


Grecque, égyptienne



Savais-tu que :

- Elle est devenue reine à l'âge de 17 ans.
- Il était courant que les pharaons se marient entre frères et sœurs pour être sûrs de garder le pouvoir.
- On dit qu'elle s'est suicidée en se faisant mordre par une vipère aspic dont le venin est mortel. En réalité, elle a probablement été assassinée par l'empereur Octave car elle avait trop de pouvoir.
- Son destin hors du commun en a fait l'héroïne de nombreux films, livres et œuvres d'art.





Rituel Citoyen mystère

Cléopâtre VII fut la dernière reine d'Égypte.

Fille de Ptolémée XII et de la Reine Cléopâtre V, elle naquit en 69 avant J.C. Si elle reste Macédonnienne, elle parle la langue Égyptienne. Elle est d'ailleurs la seule de sa dynastie à l'avoir apprise. On dit qu'elle aurait parlé dix langues dont : L'Arabe, l'Araméen, l'Éthiopien, l'Hébreu, le Latin, le Mède, etc... Elle est très instruite et se passionne pour les sciences. Cléopâtre va mettre sa puissance de séduction au service du relèvement de la monarchie Lagide et va réussir à lui donner assez de force pour inquiéter sérieusement Rome à qui elle tiendra tête. Lorsqu'elle accédera au trône, la Reine va tenter de tisser un lien avec son peuple.



À la mort de son père, Cléopâtre épouse son demi-frère Ptolémée XIII et devient la reine d'Égypte. Mais elle est écartée du pouvoir par son époux et sa sœur. Pour retrouver son trône, elle va demander l'aide de Jules César. Lorsque Jules César aperçoit la jeune femme pour la première fois, il est sous son charme. Lorsque les armées romaines vainquirent celles du pharaon, le trône d'Égypte revient à Cléopâtre et à un autre frère, Ptolémée XIV.

Après l'assassinat de Jules César, la reine se présente à l'un de ses successeurs : Marc Antoine. Il est séduit à son tour. Avec son aide, Cléopâtre rétablit la suprématie de l'Égypte en Méditerranée. Mais Marc Antoine est en conflit avec l'empereur Octave. Celui-ci le bat à Actium. Les événements vont se succéder très rapidement. Une rumeur court dans la ville selon laquelle Cléopâtre VII serait morte. À cette annonce, immédiatement contredite, mais trop tard, Marc Antoine se suicide avec son épée. Après la trahison du peu d'alliés de l'Égypte, la ville d'Alexandrie est prise par Octave.

Cléopâtre se réfugie dans son mausolée et tente encore d'obtenir la clémence du Romain, mais celui-ci reste inflexible et, elle aussi, veut se suicider.



Cléopâtre VII Philopator



Macédonnienne



Quelques jours avant le départ pour Rome, Cléopâtre trompe la vigilance des gardes et avec deux de ses servantes les plus fidèles, se suicide à son tour pour échapper à l'humiliation du triomphe d'Octave. Mais d'autre raconte la mort de la souveraine en ce sens : Cléopâtre se faisant apporter un panier de figues contenant deux aspics venimeux.

Elle meurt en -30 av J.C.



Annexe 12 : Rituel du personnage mystère, portrait de Coco Chanel



Annexe 13 : Rituel du personnage mystère, indices concernant Coco Chanel

Indice numéro 1 :

Elle était couturière et créatrice de mode.

Indice numéro 2 :

Des parfums portent son nom aujourd'hui.

Indice numéro 3 :

Ses initiales sont les mêmes.

Indice numéro 4 :

Elle a permis aux femmes de se sentir plus libres dans leurs vêtements.

Annexe 14 : Rituel du personnage mystère, biographie de Coco Chanel



Rituel
Citoyen mystère

Coco Chanel, de son vrai nom **Gabrielle Chasnel** (1883-1971) est une créatrice de mode, modiste et grande couturière française célèbre pour ses créations de haute couture, ainsi que les parfums portant son nom.

Elle est née le 19 août 1883 à Saumur, près de la Loire. Elle a grandi dans une famille pauvre. Sa mère étant morte, son père la confie à un orphelinat alors qu'elle n'a que 12 ans. À 20 ans elle devient couturière et vendeuse de tissu à Moulins. Coco Chanel démissionne et devient danseuse et chanteuse de music-hall avec succès. Elle rencontre un Anglais du nom de Arthur Capel qui lui recommande d'ouvrir un atelier de confection à Paris.

Elle devient très vite une couturière connue. En 1920, elle lance un parfum qui deviendra très vite célèbre : Chanel N°5. Coco Chanel invente aussi la « petite robe noire » et les costumes de Jersey.

Coco Chanel meurt le 10 janvier 1971 à Paris.

Coco Chanel



Française

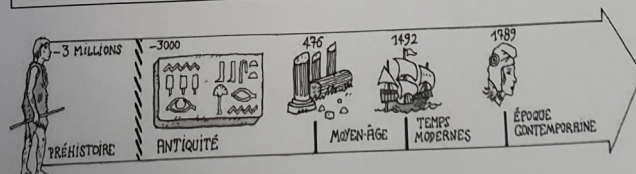


CHANEL

Savais-tu que :

- Les vêtements créés par Chanel sont faits pour se sentir libre, bien et s'affirmer. Confortables, elle les a créés pour laisser une liberté de mouvement plus grande que celle laissée par les corsets étroits et très serrés.

- Dans le monde entier, les femmes ne veulent plus s'habiller autrement : « On nous rend notre corps, nous sommes plus libres qu'avant »



4^{ème} de couverture

Mots clés

Conceptualisation, repères, analogies, temporalité, enquête, méthode, rituel

Résumé

Ce mémoire a pour objectif de comprendre comment se construisent les repères historiques dans l'esprit des élèves du cycle 3. Pour cela, il développe le principe de conceptualisation et du contrôle du raisonnement analogique en classe. Il démontre la place de l'expérience vécue dans l'appréhension progressive du temps. En s'intéressant à l'enquête historique, il rend compte de la recherche d'intelligibilité dans l'initiation à la méthode critique. De cette manière, il met en évidence le poids des représentations initiales sur l'apprentissage des concepts. L'enseignement de repères historiques à l'école est enfin l'œuvre de choix professionnels et politiques dans le but de construire une culture commune.

Abstract

This dissertation seeks to understand how historical landmarks are constructed in the minds of Cycle 3 pupils. To do so, it explains the notion of conceptualization and the control of analogical reasoning in the classroom. It proves the importance of the real-life experience in the gradual apprehension of time. By focusing on the historical investigation, he shows the search for intelligibility in the initiation to the critical method. In this way, he highlights the impact of initial representations on the learning of concepts. The teaching of historical landmarks is finally the result of professional and political choices with the aim of creating a collective culture.