Institut Universitaire de Formation des Maîtres Nord-Pas de Calais

Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire

Marc LOISON (Dir.), IUFM Nord-Pas de Calais - PROFÉOR EA 2261, Université de Lille III
ANDRÉANI Michelle, IUFM Nord-Pas de Calais
BLOQUET Rose-Marie, école La Fontaine, ARRAS
CHEVALIER Marie-Christine, école Pasteur, Montigny-en-Gohelle
DAUPHIN Stéphanie, IUFM Nord-Pas de Calais
Karine DECORTE, école La Fontaine, ARRAS
DESVIGNES Dominique, IUFM Nord-Pas de Calais
JANSON André, IUFM Nord-Pas de Calais
LOUAGE Isabelle, école Pasteur, Montigny-en-Gohelle
MALCZYCK Bernard, IUFM Nord-Pas de Calais
MINNE Yveline, circonscription de Saint-Omer 2
MONTUELLE Dominique, école Fontellaye, Douai
MOUQUET Luc, école des Blancs Mouchons, Douai
SAINT-LÉGER Stéphanie, école Pasteur, Montigny-en-Gohelle
VINCENT Emmanuelle, IUFM Nord-Pas de Calais

Rapport de Recherche

octobre 2006

Recherche soutenue par l'IUFM Nord-Pas de Calais
et l'Université Charles-de-Gaulle, Lille III

Remerciements

Les auteurs remercient tout particulièrement les inspecteurs de l'Éducation Nationale et les enseignants des circonscriptions primaires d'Aire-sur-la-Lys, Arras 3, Arras IUFM, Beuvry, Calais 1, Cambrai Sud, Hazebrouck, Hénin-Beaumont, Lens, Liévin, Saint-Omer 1, Saint-Omer 2, Saint-Pol-sur-Ternoise et Tourcoing Est qui ont accepté de répondre à leur enquête.

Sommaire

Introduction 5

Chapitre 1. Méthodes d'investigation 7

1. Observation de séances pédagogiques et analyse de pratiques. 7
2. Entretiens et enquêtes sur les pratiques pédagogiques 8

Chapitre 2. Identification des obstacles épistémologiques, didactiques et pédagogiques à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps 11

1. Épistémologie, didactique et pédagogie, les trois champs de notre investigation 11
2. Identification des obstacles récurrents 21

Chapitre 3. Les obstacles à la découverte et à l'observation du patrimoine proche aux cycles 1 et 2 Éléments de réflexion 33

1. Le patrimoine à l'école, quels enjeux ? 34
2. Le patrimoine, un support didactique controversé ou négligé ? 38
3. Patrimoine, capital historique et impact sur les apprentissages 41

Chapitre 4. Mettre en place un premier capital historique aux cycles 1 et 2 à partir de l'observation ou de l'évocation d'événements ou de réalités du passé. Suggestions d'activités et recommandations 48

1. Action de formation continue en direction des enseignants de cycle 2 de la circonscription rurale de Saint-Omer 2 48
2. Exemples de séquences d'apprentissage 53
3. Retour réflexif sur les séances d'apprentissage mises en œuvre ... 60

Chapitre 5. Les obstacles à l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Éléments de réflexion 63

1. Cadre théorique et institutionnel du statut du document et de sa critique 63
2. Enseignement de l'histoire, niveaux de conceptualisation et différenciation des activités 67

3. La question de la programmation des périodes au cycle 3 76

Chapitre 6. Enseigner l'histoire au cycle 3. Suggestions d'activités et recommandations pour lever les obstacles 81

Les régimes de causalité définis par l'historien 81

La guerre des Gaules 81
Protection et puissance au Moyen Âge 86

La démarche historique 91

Critique interne et externe du document 106

L'enseignement du fait religieux au CM2.
Protestants et catholiques au XVIe siècle 106

Le passage du temps vécu au temps historique 120

Séance 1 : L'Antiquité, la Gaule celtique 120
Séance 2 : La population de la Gaule celtique 121
Séance 3 : La Gaule celtique, les modes de vie 124

L'enseignement du fait religieux au CE2, quelle faisabilité ? 128

Les temps préhistoriques 128

Mise en perspective des documents historiques et argumentation dans le cadre du débat. Reconstitution logique des faits (causalité) 141

Deuxième guerre mondiale et extermination des juifs 141
Croissance et crise 150

Percevoir les mentalités d'une époque révolue 159

Suffrage universel et place de la femme au XIXe siècle 159
La Première Guerre mondiale 162

Conclusion 165

Orientation bibliographique 169

Introduction

Marc Loison,
Maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire,
IUFM Nord-Pas de Calais
PROFÉOR, université de Lille III

Des enseignants de l'école primaire, interrogés dans le cadre de ce projet de recherche, avouent sans détours rencontrer de réelles difficultés à enseigner l'histoire ou à structurer le temps lors de leur pratique quotidienne de classe.

Ainsi, ce directeur d'une grosse école urbaine, déclare à propos des élèves du cycle 3: *« Les enfants n'ont pas la notion du temps, de l'immense durée de la préhistoire, nous- mêmes nous ne l'avons pas. Il est illusoire de penser que les enfants vont maîtriser cette durée. On leur dit que l'histoire de l'homme débute à la préhistoire, l'échelle du temps ne peut se concevoir aisément. […] Le maître quant à lui rencontre des problèmes de documentation. Celle-ci est-elle suffisante pour enseigner correctement l'histoire ? Je ne le crois pas. En ce qui concerne le programme, je le trouve trop lourd, trop complexe, surtout pour le XIX^e^ siècle. […] Le débat est difficile car les enfants ont une maîtrise insuffisante de la langue, un manque de vocabulaire historique de base. Par ailleurs la critique interne du document est trop difficile, trop ambitieuse, les enfants de ma classe ont eu du mal à différencier un tableau d'une photo, pour eux c'était la même chose : une image ».*

En écho à ce propos, un maître de milieu rural, enseignant dans un cours double comportant une grande section de maternelle et un cours préparatoire indique ne pas utiliser le patrimoine bien que les instructions officielles de 2002 lui recommandent de mettre en œuvre ce type de stratégie, lors d'activités de prise de conscience d'événements ou de réalités du passé. Il déclare sans ambages : *« J'ai ce comportement par manque de connaissances et de formation. ….] Je ne me sens pas à l'aise. Je ne comprends pas l'utilité du récit et de l'évocation* ». Quand, dans le cadre de l'entretien d'explicitation, nous lui donnons l'exemple de la vie au temps des rois et des reines, il reconnaît alors la pertinence de ce type d'évocation avec des élèves du cycle 2, mais fait rapidement part de sa peur d'une confusion dans l'esprit des élèves entre féerie et réalité et va même jusqu'à affirmer que : « *ce type de démarche pédagogique représente un danger* ».

A l'autre extrémité de l'échelle hiérarchique, dans le récent rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale[1], à propos de l'organisation des enseignements en histoire au cycle 3, on peut lire que *« ce qui fait souvent défaut, c'est la caractérisation et donc la compréhension par les élèves de ce qui fait l'importance d'un événement ou d'une période* »[2]. Plus loin, dans son analyse des contenus et démarches disciplinaires, ce même rapport souligne que seulement 20% des cahiers d'histoire laissent apparaître au moins une fois une véritable démarche d'analyse documentaire[3] et que « *l'on constate avec surprise l'absence de connaissances relatives à des points majeurs des programmes […]. Cela s'explique peut-être par la difficulté qu'éprouvent les enseignants à privilégier un juste milieu entre […]*

1 « Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire », *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale,* n° 2005-112, octobre 2005.

2 *Ibid.,* p. 6.

3 *Ibid.,* p. 10.

des études trop difficiles ou sur lesquelles on passe trop de temps […] ou, au contraire, vides de sens […] Les élèves acquièrent des connaissances ponctuelles et superficielles, dont la maîtrise n'est pas inutile mais qui n'entrent pas dans une problématique précise et ne permettent pas la construction de notions essentielles[4] ». Fort de ce constat, le rapport de l'Inspection générale réaffirme la nécessité de construire en histoire, une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée[5].

Ces quelques remarques formulées par ces divers acteurs de notre système éducatif traduisent bien les difficultés que rencontrent tant les maîtres que les élèves de l'école primaire lors d'activités liées à l'enseignement de l'histoire ou à la structuration du temps[6]. Au regard de ce premier constat on est en droit de s'interroger sur les obstacles épistémologiques, didactiques et pédagogiques récurrents rencontrés par les maîtres et les élèves de l'école primaire. Peut-on isoler les plus significatifs et proposer quelques stratégies qui permettraient de les lever au pire de les contourner ? Ce sont les deux questions centrales auxquelles cette recherche entend donner quelques éléments de réponse.

Pour ce faire, dans un premier temps nous préciserons nos méthodes d'investigation. Dans un second temps, après avoir défini ce qu'il faut entendre par obstacles épistémologiques, didactiques et pédagogiques, nous tenterons, pour chaque grand type, de déterminer les principales difficultés auxquelles les maîtres et leurs élèves semblent être confrontés.

Dans un troisième temps, par le biais d'autres recherches et la confrontation d'écrits scientifiques nous tenterons d'apporter un éclairage théorique aux obstacles identifiés. Ensuite, à des fins de réinvestissement en formation initiale et continue des enseignants, nous essaierons, – non sans les avoir éprouvées dans le cadre de cette recherche-innovation –, de fournir quelques suggestions d'activités et recommandations pour aplanir les obstacles identifiés tant au niveau de la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé aux cycles 1 et 2 qu'à celui de l'enseignement de l'histoire au cycle 3.

4 *Ibid.,* p. 11.

5 *Ibid.,* p. 22.

6 Précisons de suite que conformément aux Instructions officielles de 2002, les apprentissages mis en œuvre avec des élèves de cycles 1 et 2, dans le cadre d'un domaine d'activités, visent à la structuration du temps, à la perception puis à la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé. Au cycle 3, les compétences mobilisées chez les élèves deviennent résolument disciplinaires et méthodologiques : le maître enseigne l'histoire alors que dans les cycles précédents il assure la construction de repères temporels.

Chapitre 1. Méthodes d'investigation

Marc Loison

Pour identifier les obstacles épistémologiques, didactiques et pédagogiques à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire, deux méthodes d'investigation ont été mises en œuvre : observation de séances pédagogiques avec analyse de pratiques ; entretiens et enquêtes sur les pratiques pédagogiques.

1. Observation de séances pédagogiques et analyse de pratiques.

– Constitution de binômes associant un chercheur (MCF, PIUFM) et un praticien (EMF, MAT ou non)

– Choix de terrains différents (milieu rural, milieu urbain, école en REP, école hors REP)

– Accompagnement régulier de chaque praticien par un chercheur (moyenne d'une visite par mois) : observation de séances, analyse des pratiques (échange praticien, chercheur) ; identification des obstacles épistémologiques et didactiques, détermination des niveaux de conceptualisation possibles

– Création d'un corpus de comptes rendus (comptes rendus des praticiens, comptes rendus des chercheurs) en vue d'une analyse comparative de contenu des séances pédagogiques et des pratiques mises en œuvre

– Mise à l'épreuve des niveaux de conceptualisation identifiés

Binômes	Nombre de séances. Contenus
Michelle ANDRÉANI (PIUFM) Marie-Christine CHEVALIER (DEA)	Classe observée : CM2 • 5 séances portant sur la société à la veille de la Révolution et au XIX^{e} siècle. • Point de programme particulièrement abordé : La place et le statut des femmes
Stéphanie DAUPHIN (PIUFM) Karine DECORTE (EMF)	Classe observée : CM1 • 8 séances portant sur l'approche du fait religieux au CM1 (Église et société médiévale, Monde musulman)
Dominique DESVIGNES (PIUFM) Rose-Marie BLOQUET (EMF)	Classe observée : CM1 • 10 séances portant sur la christianisation, l'Europe des abbayes et des cathédrales, le pouvoir et la monarchie absolue
André JANSON (PIUFM) Dominique MONTUELLE (EMF)	Classe observée : CE2 • 9 séances portant sur l'art préhistorique, la romanisation et la christianisation, le travail des enfants au XIX^{e} siècle
Bernard MALCZYCK (PIUFM) Luc MOUQUET (EMF)	Classe observée : CE2 • 8 séances portant sur les croyances et religions
Emmanuelle VINCENT (PIUFM) Isabelle LOUAGE (EMF)	Classe observée : CE2 • 7 séances portant sur l'approche du fait religieux au CE2
Stéphanie SAINT-LÉGER (EMF) Marc LOISON (MCF)	Classe observée : CM1 • 6 Séances portant sur le commerce triangulaire et l'esclavage, le catholicisme et le protestantisme • Point de programme particulièrement abordé : le débat

EMF = enseignant maître formateur ; DEA = directeur d'école d'application ; PIUFM = professeur d'IUFM ; MCF = maître de conférences

2. Entretiens et enquêtes sur les pratiques pédagogiques

2.1. Questionnaires :

Ceux-ci ont été soumis à l'ensemble des enseignants des circonscriptions primaires dans lesquelles ont été données des conférences de présentation de la collection Outils pour les cycles *Repères temporels au cycle 1* (2001), *Préparer à l'histoire au cycle 2* (2003) et *Enseigner l'histoire au cycle 3* (2004)[7]. Nous avons profité de cette occasion pour sonder un panel d'enseignants significatif : 808 enseignants ont en effet répondu à notre enquête. Par ailleurs, de manière à ne pas induire les réponses des enseignants, le questionnaire leur a été communiqué avant les conférences dont l'objectif essentiel était de les informer voire de les former.

2.1.1. Circonscriptions primaires sondées :

Aire-sur-la-Lys, Arras 3, Arras IUFM, Beuvry, Calais 1, Cambrai Sud, Hazebrouck, Hénin-Beaumont, Lens, Liévin, Saint-Omer 1, Saint-Omer 2, Saint-Pol-sur-Ternoise, Tourcoing Est. À ces circonscriptions il y a lieu d'ajouter les écoles privées du Nord situées pour la plupart dans la partie orientale du département[8].

2.1.2. Nombre de questionnaires exploités

Circonscriptions	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Aire-sur-la-Lys	4	8	8
Arras 3	22	33	26
Arras IUFM	2	5	8
Beuvry	Enseignants non questionnés	Enseignants non questionnés	30
Calais 1	30	25	25
Cambrai Sud	37	42	47
Hazebrouck	Enseignants non questionnés	Enseignants non questionnés	39
Hénin-Beaumont	34	29	51
Lens	3	2	6
Liévin	18	30	39
Saint-Omer 1	30	21	27
Saint-Omer 2	15	18	16
Saint-Pol-sur-Ternoise	Enseignants non questionnés	Enseignants non questionnés	34
Tourcoing Est	14	7	4
Ecoles privées du Nord	0	14	5
Total des réponses	209	234	365

7 Ces ouvrages rédigés par des maîtres de l'école primaire, des enseignants-maîtres-formateurs (EMF), des directeurs d'école d'application (DEA), des conseillers pédagogiques (CPAIEN), des inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) sont placés sous la direction de Marc Loison et publiés par le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) Nord-Pas-de-Calais et les Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale (Scéren).

8 Voir note 87 du chapitre 3.

2.1.3. Questions posées

Enseignants du cycle 1 :

Au titre du temps qui passe, les programmes 2002 précisent qu'à l'école maternelle les activités et situations d'apprentissage doivent s'organiser autour de 2 axes :

- **Axe 1** : Organisation du temps personnel
- **Axe 2** : Récit d'événements du passé, découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine).

Proposez-vous des activités de l'axe 2 à vos élèves ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples d'activités, de situations d'apprentissage mises en œuvre ou que vous mettrez en œuvre cette année dans votre classe ? Si non, pouvez-vous préciser les raisons pour lesquelles vous ne privilégiez pas cet axe ?

Enseignants du cycle 2 :

Au titre du temps qui passe, les programmes 2002 précisent qu'au cycle 2 les activités et situations d'apprentissage doivent s'organiser autour de deux axes :

- **Axe 1 :** Structuration et mesure du temps
- **Axe 2 :** Prise de conscience de réalités ou d'événements du passé (découverte et observation du patrimoine proche)

Proposez-vous des activités de l'axe 2 à vos élèves ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples d'activités, de situations d'apprentissage mises en œuvre ou que vous mettrez en œuvre cette année dans votre classe ? Si non, pouvez-vous préciser les raisons pour lesquelles vous ne privilégiez pas cet axe ?

Enseignants du cycle 3 :

Au titre de la discipline histoire, les programmes 2002 font obligation d'enseigner 6 périodes.

Quelles périodes enseignerez-vous cette année dans votre classe ?

Une programmation des 6 périodes a-t-elle été mise en œuvre dans le cadre d'un conseil de cycle ? Dans le cadre d'une programmation de cycle, pensez-vous qu'il soit raisonnable d'enseigner les périodes les plus lointaines (Préhistoire et Antiquité) avec les élèves de CE2 ? Pouvez-vous préciser les raisons de votre réponse ?

2.2. Entretiens d'explicitation :

Ceux-ci ont été mis en œuvre avec un échantillon de maîtres de la circonscription de Saint-Omer 2 essentiellement rurale mais comportant toutefois un réseau d'éducation prioritaire. Les entretiens ont été menés par Yveline Minne conseillère pédagogique de circonscription et Marc Loison, enseignant-chercheur.

2.2.1. Premier échantillon : Enseignants du cycle 2

	PE2	T1	T2	âge ≤ 35 a	35 a <âge ≤ 45 a	âge > 45 a	Total
Nombre	1	0	0	14	9	6	30

Questions posées :

Question 1 : Dans le domaine d'activités « Découvrir le monde » au titre du « temps qui passe », les situations d'apprentissage doivent s'organiser autour de deux pôles. Quels sont-ils ?

Si non réponse préciser :

– Structuration et mesure du temps

– Prise de conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare (passé-présent et profondeur du passé)

Question 2 : À propos de l'axe 1, pouvez-vous donner quelques exemples d'activités que vous avez réellement menées en classe ?

Question 3 : À propos de l'axe 2, pouvez-vous donner quelques exemples d'activités que vous avez réellement menées en classe ? Si oui Lesquelles ? Si non Pourquoi ?

Si l'enseignant interrogé énonce une réponse du type « trop difficile », lui faire définir les types de difficultés qu'il a rencontrées ou qu'il estime pouvoir rencontrer (obstacles).

2.2.2. Deuxième échantillon : Enseignants du cycle 3

	PE2	T1	T2	âge ≤ 35 a	35 a <âge ≤ 45 a	âge > 45 a	Total
Nombre	**1**	**1**	**4**	**9**	**6**	**9**	**30**

Questions posées

Question 1 : Les documents d'application des programmes de 2002 précisent que la liberté est laissée au conseil des maîtres pour répartir, comme il l'entend, l'enseignement des 6 périodes au cours des trois années du cycle 3. Que pensez-vous de cette recommandation ?

Question 2 : L'avez-vous mise en œuvre ? Si oui de quelle manière ? Si non pour quelles raisons ?

Question 3 : Dans le cadre d'une programmation de cycle, pensez-vous qu'il soit raisonnable d'enseigner les périodes les plus lointaines (Préhistoire et Antiquité) avec les élèves de CE2 ?

Indiquer en posant cette question qu'il ne faut pas se contenter de répondre oui ou non mais de préciser les raisons.

Si l'enseignant interrogé énonce une réponse du type « trop difficile », lui faire définir les types de difficultés qu'il a rencontrées ou qu'il estime pouvoir rencontrer (obstacles).

Chapitre 2.
Identification des obstacles épistémologiques, didactiques et pédagogiques à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps

Marc Loison

1. Épistémologie, didactique et pédagogie, les trois champs de notre investigation

1.1. Définitions conceptuelles[9]

L'épistémologie, étude des conditions de production des connaissances

L'épistémologie, étymologiquement, veut dire science (logos) du savoir (epistêmê). Dans l'encyclopédie Larousse, on la définit comme « l'étude philosophique de la science embrassant un domaine plus vaste que la méthodologie ou logique des sciences. Elle englobe en effet d'une part cette méthodologie, qui étudie les méthodes propres à chaque science et les démarches de la pensée scientifique en général ; d'autre part, le problème de la vérité scientifique et, enfin, le problème des rapports entre la science et la philosophie »[10].

André Lalande la définit principalement comme l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique (non psychologique), leur valeur et leur portée objective[11].

En simplifiant à l'extrême, on peut dire que l'épistémologie est l'étude des conditions de production des connaissances. Il s'agit moins de retracer les circonstances qui accompagnent les grandes découvertes que de retrouver le fil des problèmes et des concepts. Une telle analyse ne peut être descriptive ; elle procède à une explication véritable dont l'objet est la succession des connaissances.

La didactique, enseignement d'une discipline

La didactique s'attache à une discipline déterminée et à son enseignement. Elle renvoie à des contenus d'enseignement. La didactique contemporaine examine les programmes, leur cohérence, leur faisabilité ; elle expérimente des cheminements d'apprentissage, construit des évaluations[12]. André Lalande est lui beaucoup plus restrictif en la matière et ramène la didactique à la partie de la pédagogie qui a pour objet l'enseignement[13].

La pédagogie, théorie en pratique

La pédagogie, quant à elle, désigne l'activité que le maître déploie pour assurer une fonction éducative. La pédagogie diffère en fonction des objectifs et du milieu éducatif : pédagogie

9 Marc Loison, *Histoire-géographie-Composante majeure*, Vuibert, 2006, p. 37-38.

10 *Grand Larousse encyclopédique*, Tome IV, Paris, 1961, p. 621.

11 André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie,* PUF, 1947, p.283.

12 *Dictionnaire de pédagogie,* Paris, Bordas, 1996.

13 A. Lalande, *Vocabulaire…, op. cit.,* p. 219.

militaire, pédagogie professionnelle[14]. Elle est qualifiée parfois d'art d'enseigner. Pour Emile Durkheim, la pédagogie est une théorie pratique, c'est-à-dire une théorie ayant pour objet de réfléchir sur les systèmes et sur les procédés d'éducation en vue d'en apprécier la valeur et par là d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs[15].

Par souci de clarté et de concision, au regard de ces différents éclairages, nous retiendrons donc que

- l'épistémologie s'intéresse aux conditions de production du savoir ;
- la didactique touche aux contenus d'enseignement, aux programmes, à leur cohérence et à leur faisabilité ;
- la pédagogie peut être considérée comme la théorie en pratique.

Ces trois termes étant définis, il est maintenant intéressant de voir la manière de passer de l'un à l'autre, de l'épistémologie à la pédagogie par le biais de la didactique ou en d'autres termes du savoir savant au savoir reçu par le truchement du savoir à enseigner.

Ce passage peut être visualisé de la manière suivante :

Savoir savant	IO Attentes sociales	**Savoir à enseigner**	Professeur	**Savoir enseigné**	Élèves	**Savoir reçu**
- produit par les chercheurs		- produit par l'institution	- contexte de la classe	- produit par les enseignants		- la culture
- objet d'une réflexion **épistémologique**			- sensibilités personnelles	- objet d'une réflexion **didactique**		- objet d'une évaluation

Dans un premier temps le savoir savant, produit par les chercheurs fait l'objet d'une réflexion épistémologique. Interviennent ensuite les instructions officielles et les attentes sociales qui sont à l'origine du savoir à enseigner, produit par l'institution. Le professeur, en fonction du contexte de la classe et de ses sensibilités personnelles, fournit une réflexion didactique et produit alors un savoir à enseigner. Ce dernier fait l'objet d'un apprentissage. C'est ici qu'intervient la pédagogie. On arrive ainsi au bout de la chaîne de construction et de transmission du savoir. La culture que possèdent les élèves à la fin du processus d'apprentissage est le savoir reçu et fait l'objet d'une évaluation. Pour expliciter le propos, voici l'exemple d'une séance mise en place dans une classe de CM2 à partir d'un corpus documentaire particulièrement dense. Cet exemple illustre bien le passage de l'épistémologie à la pédagogie ou en d'autres termes du savoir savant au savoir évalué.

1.2. Le passage du savoir savant au savoir évalué

CORPUS DOCUMENTAIRE

14 *Dictionnaire de pédagogie, op. cit.*

15 Émile Durkheim, *Nouveau dictionnaire de pédagogie,* 1911.

Document 1 : Analyse et comparaison des rôles des vingtièmes de 1759 et des centièmes de 1779 dans la commune d'Anzin-Saint-Aubin

Superficie des exploitations agricoles	Moins de 1 hectare	De 1 à 5 hectares	5 à 10 hectares	10 à 40 hectares	Plus de 40 hectares
Nombre d'exploitants en 1759	82	17	1	5	4
Superficie du territoire communal occupé en ha en 1759	28	40	6	99	327
Nombre d'exploitants en 1779	66	23	2	2	4
Superficie du territoire communal occupé en ha en 1779	20,28	65,9	13,72	51,16	367,83

Marc Loison, *Anzin-Saint-Aubin du temps des laboureurs au temps des rurbains*, 1992, p.54- 71 in *Épreuves du concours de recrutement des professeurs des écoles,* académie de Lille, session 2002.

Document 2 : Répartition des superficies cultivées en 1789 dans la commune d'Anzin-Saint-Aubin

Blé : 220 mesures ou 94,40 ha ; seigle : 50 mesures ou 21,45 ha ; orge ou escourgeon : 60 mesures ou 25,74 ha ; avoine : 150 mesures ou 64,36 ha ; oléagineux (oeillette, colza, cameline) : 25 mesures ou 10,72 ha ; lin : 0 ha ; chanvre : 0 ha ; autres graines : 80 mesures 96 ou 34,73 ha ; prés naturels et pacages : 140 mesures 35 ou 60,22 ha ; prairies artificielles : 20 mesures ou 8,58 ha ; jachères : 204 mesures ou 87,53 ha.

Marc Loison, *Anzin-Saint-Aubin……op. cit.,* in *Épreuves du concours… op . cit.*

Document 3 : Statistique comparative 1789-an IX[16]. Commune d'Anzin-Saint-Aubin

Rubrique agriculture

	1789	An IX
Nombre d'habitants cultivant leurs biens ou leur exploitation eux-mêmes	1	1
Nombre d'habitants faisant labourer	15	15
Nombre des plus fortes fermes	2	2
Nombre de charrues	9	7
Superficie en mesures cultivée à bras ou à la bêche [17]	4	15

Rubrique État des arts et métiers.

	1789	An IX
Batteurs de blé	8	8
Fermiers de terre [18]	1	1
Laboureurs [19]	7	6
Manouvriers, journaliers	25	25
Bergers [20]	1	0

Marc Loison, *Anzin-Saint-Aubin……op. cit.,* in *Épreuves du concours… op . cit.*

16 Arch. dép. du Pas-de-Calais, M 1375 : statistique comparative 1789-an IX.

17 Il s'agit ici des terres labourables et non des jardins.

18 Tous ceux qui tiennent une portion de terre à ferme ou à bail.

19 Tous ceux qui cultivent avec la charrue pour eux-mêmes ou pour le compte d'autrui.

20 Ceux qui font le commerce de moutons et ceux qui en ont la garde dans les fermes.

Document 4 : Quelques exemples d'exploitations (Rôle des centièmes de 1779) à Anzin-Saint-Aubin

Nom des personnes	Propriétaire	Occupant	Superficie de l'exploitation	Remarques
Jean-Maximilien Callau	non	303 mesures appartenant à l'abbaye de Saint-Vaast	Environ 130 ha	Lieutenant et fermier de Mrs de Saint-Vaast et occupant la cense de Saint-Aubin appartenant à l'Abbaye Saint-Vaast.
Pierre-François Brasme	non	203 mesures et demie appartenant aux Révérends Pères de l'Oratoire du Collège d'Arras et 16 mesures de l'Abbaye d'Etrun	Environ 94 ha	Censier de la ferme du Châtelet appartenant aux Révérends Pères de l'Oratoire.
Le Sieur Willart	non	158 mesures et 12 boitelées du sieur Debaisne et 54 mesures et 1 boitelée du sieur Daniel	Environ 69 ha	Le Sieur Willart occupait la ferme de l'Abbiette appartenant au Sieur Debaisne.

Nom des personnes	Propriétaire	Occupant	Superficie de l'exploitation	Remarques
L. Capron	+ 11 mesures et 2 boitelées	48 mesures 2 boitelées 6 verges appartenant à l'Abbaye St-Vaast et 7 mesures des Révérends Pères	Environ 29 ha	
Veuve Herbette	+ 5 mesures 20 boitelées	22,5 mesures appartenant à l'Abbaye Saint-Eloy, 12 mesures de l'Abbaye St-Vaast, 6 mesures du Sieur de Gosson et 9 mesures de la veuve Coupigny	Environ 26 ha	
J.-B. Lehveque	+ 6 mesures et 5 ,5 boitelées	2 boitelées appartenant à L. Cosset	Environ 4 ha	
P. Fieret	1 mesure 6 verges		Environ 0,50 ha	
J.-A. Flahaut	½ mesure et 7 boitelées		Environ 1 ha	

Marc Loison, *Anzin-Saint-Aubin……op. cit.,* in *Épreuves du concours… op. cit.*

Document 5 : « Les coqs de village »

« Ces gros laboureurs tiennent tant de fermes, même des paroisses entières, ont tous les pâturages des paroisses et même les communaux, et les défrichent. [...] Ils deviennent les maîtres des prix des denrées et du sort du public et ne vendent leurs blés qu'après les avoir gardés plusieurs années, ce qui met le pain à 4 sols la livre. Ce grand prix est la cause de la destruction de tout commerce parce que, après avoir acheté du pain, on ne peut pas

acheter d'autres marchandises.»

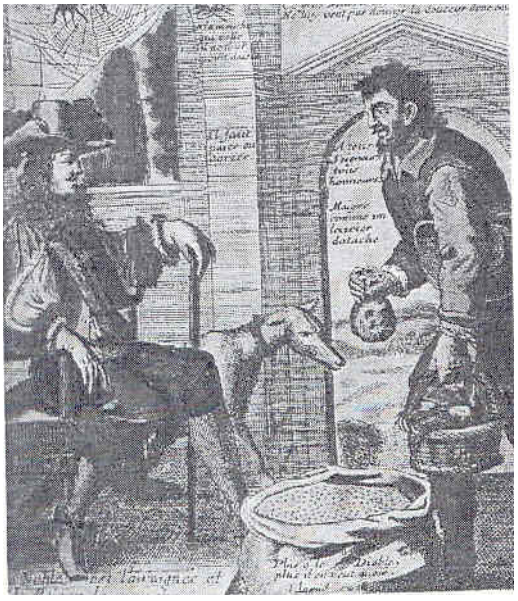
Cahier de doléances de Letteguives (Eure), 1789 in *Épreuves du concours…. op. cit.*

Document 6 : L'assemblée de village

« Aujourd'hui vingt-quatre juin 1776, à huit heures du matin, au village de Combertault, Pierre Devevey, laboureur, a fait assembler les habitants au son de la cloche; il leur a montré qu'il y a plusieurs objets qui les intéressent, sur lesquels il est nécessaire de prendre des mesures. Le premier concerne une pièce de terre dépendante des communaux de Combertault, qui a été usurpée par Jean Gaudrillet et contre lequel ladite communauté a obtenu sentence au bailliage de Beaune, qui condamne ledit Gaudrillet à relâcher ladite pièce de terre. [...] Un autre objet regarde les droits de corvée, dîmes et autres que les fermiers ont introduits et veulent exiger des habitants [...]. Ledit Pierre Devevey a invité lesdits habitants à délibérer »

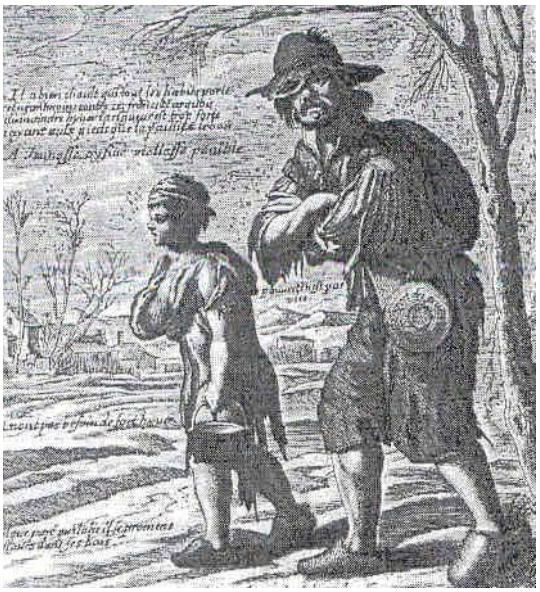
Cité par Ph. Saint-Jacob, *Documents relatifs à la communauté villageoise en Bourgogne* in *Épreuves du concours… op. cit.,*

Document 7 : « Le noble est l'araignée et le paisan la mouche »



Gravure du XVII[e] siècle, *Bibliothèque Nationale* in *Épreuves du concours….., op. cit.,*

Document 8 : Les vagabonds



Gravure de Lagniet, XVII[e] siècle, *Bibliothèque Nationale* in *Épreuves du concours …, op. cit.,*

Document 9 : Inventaires après décès (Orthographe d'origine)

- Inventaire simplifié après décès de Jean Defebvin, fermier et lieutenant de Lisbourg (Ternois), 18 juillet 1770. Exploitation de 186 mesures (environ 80 hectares)

« **Bétail** : 141 moutons, 10 cavalles, 6 poulains, 1 taureau, 2 bœufs, 1 génisse, 6 vaches, 7 vaux, 4 coches et 4 porcs, 12 petits cochons
Instruments et outils : 1 charette, 2 charrues, 3 herses en fer, 4 roues, 2 chariots, 4 fourchés, 3 fourches, 2 groets, 1 pèle, 2 tamis, 1 pioche, 14 sacs, 2 semoirs, 2 rateaux de fer, 1 bêche
Valeur des produits récoltés : 1001 livres et 12 sols
Valeur des récoltes sur pied : 6862 livres ….. »

- Inventaire simplifié après décès de Marie Guislaine Distinghin ménagère à Achicourt (Artois), 10 août 1783. Exploitation de 12 mesures (environ 5 hectares)

« Bétail : 1 vieille ânesse, 1 jeune ânesse, 1 vache, 8 pouilles, 1 cocq
Instruments et outils : 1 fourche de fer, 1 fourche, 1 groet, 5 sacs, 3 rateaux, 1 vieille bêche, 1 brouette, 1 fléau
Valeur des produits récoltés : 114 livres et 15 sols
Valeur des récoltes sur pied : 87 livres…… »

Archives départementales du Pas-de-Calais, série 4 E

Document 10 : Répartition des exploitations par tranches de superficie dans 3 villages d'Artois

	Duisans (Artois oriental)	Isbergues (Bas Pays)	Lisbourg (Ternois)
Moins de 1 ha	35 %	30 %	27 %
1 à 5 ha	40 %	42 %	37 %
5 à 10 ha	9 %	15 %	24 %
10 à 40 ha	12 %	13 %	9 %
Plus de 40 ha	4 %	0 %	3 %

Jean-Pierre Jessenne, *Pouvoir au village et révolution. Artois 1760-1848*, Lille, 1987, p. 22.

Les documents permettent d'introduire la composition de la communauté villageoise à la veille de la Révolution française et de répondre partiellement à la question de l'organisation de la société sous l'Ancien Régime figurant dans les programmes 2002. Ils permettent surtout de mettre en évidence la présence de quatre grands types de paysans : les fermiers, les laboureurs, les ménagers et les manouvriers. Grâce aux travaux de Jean-Pierrre Jessenne[21], la typologie paysanne en Artois à la veille de la Révolution française peut être définie de la sorte :

- Fermiers : gros exploitants (plus de 30 ha en général), locataires des terres qu'ils exploitent pour la majeure partie.
- Laboureurs : exploitants moyens, totalement indépendants, ayant un train de labour, propriétaires d'une partie importante des terres qu'ils exploitent.
- Ménagers : petits paysans, le plus souvent au-dessous du seuil d'indépendance, vulnérables à toutes les circonstances défavorables.
- Manouvriers : couche inférieure de la paysannerie, micro-exploitants, la majeure partie employés chez des patrons de cultures, les fermiers en particulier.

Cette importance de la classe des fermiers — qui, avant et surtout après la Révolution française, avec la vente des biens nationaux, va monopoliser le pouvoir local — , a été particulièrement mise en évidence par J.-P. Jessenne. Ce dernier a alors introduit le concept de fermocratie. Pour cet historien du monde rural, dans le creuset seigneurial, s'est forgé un groupe dominant de fermiers, locataires des grands domaines seigneuriaux ; ils monopolisent la direction des collectivités locales en vertu de l'autorité qui leur est déléguée par les seigneurs ; ce monopole s'accompagne de l'effacement des institutions communautaires. Le système électif de la Révolution Constituante consacre la position hégémonique de cette « fermocratie » qui s'assure plus de 60 % des postes de maires en 1790 alors qu'elle constitue moins de 5 % de la population rurale[22].

La question qui se pose maintenant est de savoir quelle traduction pédagogique va prendre le savoir savant de fermocratie. Il est bien entendu hors de question de l'introduire tel quel à l'école élémentaire. Le maître, au regard des programmes et peut-être des ressources locales disponibles (documents d'archives, vestiges de ferme et de maison de manouvrier), mais aussi de l'intérêt des élèves pour une histoire sociale et non pas seulement politique ou événementielle[23], pourrait se fixer comme objectif de faire réfléchir les élèves sur les conditions de vie de la paysannerie française. Le cheminement pourrait se résumer ainsi.

21 Jean-Pierre Jessenne, *Pouvoir au village et révolution,* Lille, 1987.

22 *Ibid.* p. 60-78.

23 On se reportera avec profit, dans les annexes, aux textes de Lucien Febvre et Pierre Goubert qui définissent l'objet de l'histoire et les documents à mobiliser pour la mettre en œuvre.

DU SAVOIR SAVANT À SON EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE[24]

Savoir savant	Savoir à enseigner	Savoir enseigné	Savoir construit et évalué
Epistémologie	**Didactique**		**Pédagogie**
– Concept de **fermocratie :** 4 grands types de paysans : fermiers, laboureurs, ménagers , manouvriers ou brassiers (travaux de J.-P. Jessenne) – Les hommes seuls objets de l'histoire, **hommes saisis dans le cadre des sociétés** dont ils sont membres (voir texte 1 de Lucien Febvre en annexe). – Histoire **au ras-du-sol** (insectes humains) (Voir texte 3 de Pierre Goubert en annexe) – L'histoire se fait avec tout ce qui signifie **la présence, l'activité, les goûts et les façons d'être de l'Homme.** (Voir texte 2 de Lucien Febvre en annexe)	**Programmes et instructions de 2002 :** **La monarchie absolue en France: Louis XIV et Versailles.** Le règne de Louis XIV voit l'apogée de la monarchie absolue, fondée sur le pouvoir de droit divin du roi et sur une société inégalitaire **répartie en ordres**. Certains en sont totalement exclus: **paysans très pauvres** et errants sur les routes. Le contraste est fort avec le faste de Versailles. Le Roi s'entoure d'artistes et de grands écrivains.	**Réflexion didactique du professeur :** **– Utiliser les ressources locales** pour **motiver** les élèves et donner **du sens aux apprentissages** (par exemple habitat : la **cense du fermier** avec son pigeonnier, la **maison basse du ménager ou du manouvrier**) – S'interroger sur les **conditions de vie** d'au moins deux types de paysans (**outils utilisés**, **terres exploitées** par le fermier et le ménager ou le manouvrier).	Travaux sur documents d'archives : par exemple comparaison de deux inventaires après décès élagués. (Voir séance pédagogique développée ci-dessous)

EXEMPLE DE SÉANCE PÉDAGOGIQUE

La condition paysanne à la veille de la Révolution française

Objectifs

Mise en évidence:

- de la prédominance des petits paysans dans la province
- de la précarité et la modestie de leurs ressources

Déroulement

Travaux de groupes

- Comparaison de 2 inventaires après décès[25]

24 Marc Loison, *Histoire-géographie….., op. cit.,* p. 45-47.

25 Les 2 inventaires après décès sont reproduits dans leur orthographe d'origine.

Document	
Inventaire simplifié après décès de J. Defebvin fermier et lieutenant de Lisbourg (Ternois), 18 juillet 1770 Exploitation d'environ 80 hectares	**Inventaire simplifié après décès de Marie Guislaine Distinghin ménagère à Achicourt** (Artois), 10 août 1783 Exploitation d'environ 5 hectares
Bétail 141 moutons, 10 cavalles, 6 poulains, 1 taureau, 2 bœufs, 1 génisse, 6 vaches, 7 vaux, 4 coches et 4 porcs, 12 petits cochons.	 1 vieille ânesse, 1 jeune ânesse 1 vache 8 pouilles, 1 cocq
Instruments et outils 1 charette, 2 charrues, 3 herses en fer, 4 roues, 2 chariots, 4 fourchés, 3 fourches, 2 groets, 1 pèle, 2 tamis, 1 pioche, 14 sacs, 2 semoirs, 2 rateaux de fer, 1 bêche	 1 fourche de fer, 1 fourche 1 groet 5 sacs 3 rateaux, 1 vieille bêche, 1 brouette, 1 fléau
Valeur des produits récoltés 1001 livres et 12 sols	 114 livres et 15 sols
Valeur des récoltes sur pied 6862 livres	 87 livres

Marc Loison, « Enseigner la Révolution française à l'école élémentaire », *Révolution Française Révolution du Nord-Pas-de-Calais*, CRDP de Lille, 1989, p. 64.

– Mise en relation des découvertes avec un tableau statistique sur la taille et le nombre des exploitations dans notre province au XVIII^{e} siècle.

	Duisans (Artois oriental)	Isbergues (Bas Pays)	Lisbourg (Ternois)
Moins de 1 ha	35 %	30 %	27 %
1 à 5 ha	40 %	42 %	37 %
5 à 10 ha	9 %	15 %	24 %
10 à 40 ha	12 %	13 %	9 %
Plus de 40 ha	4 %	0 %	3 %

Synthèse. Rédaction de la trace écrite

Exemple de trace écrite effectivement rédigée par des élèves de CM2 (Ecole Anatole France. Arras) :

« En comparant les deux inventaires on peut dire que J. Defebvin a une grosse exploitation et qu'il est très riche alors que Marie Distinghin a une petite exploitation et qu'elle est pauvre. Dans le tableau on peut voir que dans notre province il y avait beaucoup de petites exploitations.

Donc on peut en conclure qu'au XVIII[e] siècle, en Artois, il y avait beaucoup de paysans pauvres ».

On remarquera par ailleurs que lors de cette étape indispensable de rédaction de la trace écrite, les élèves sont amenés à mettre en relation des éléments[26] et à utiliser des connecteurs logiques.

ANNEXES

Texte 1 : Les hommes, seuls objets de l'histoire, - d'une histoire qui s'inscrit dans le groupe des disciplines humaines de tous les ordres et de tous les degrés, à côté de l'anthropologie, de la psychologie, de la linguistique, etc. ; d'une histoire qui ne s'intéresse pas à je ne sais quel homme abstrait, éternel, immuable en son fond et perpétuellement identique à lui-même – mais aux hommes toujours saisis dans le cadre des sociétés dont ils sont membres – aux hommes membres de ces sociétés à une époque bien déterminée de leur développement – aux hommes dotés de fonctions multiples, d'activités diverses, de préoccupations et d'aptitudes variées, qui toutes se mêlent, se heurtent, se contrarient, et finissent par conclure entre elles une paix de compromis, un modus vivendi qui s'appelle la Vie.

Lucien FEBVRE, *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1953, p. 20-21.

Texte 2 *:* L'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais elle peut se faire, elle doit essayer de se faire, à tout prix, sans documents écrits s'il n'en existe point [...]. Avec des mots. Des signes. Des paysages et des tuiles. Des formes de champs et des mauvaises herbes. Des éclipses de lune et des colliers d'attelages [...] D'un mot, avec tout ce qui, étant de l'Homme dépend de l'Homme, signifie la présence, l'activité, les goûts et les façons d'être de l'Homme.

Lucien FEBVRE, *Combats pour l'histoire, op. cit.,* p. 428.

Texte 3 : L'histoire sociale à laquelle prétend contribuer cette étude régionale est bien plus un projet et une manière de voir qu'une science solidement constituée, avec ses objectifs, ses méthodes, voire son vocabulaire. Après beaucoup d'autres, j'ai seulement éprouvé le désir et presque le besoin de m'intéresser à tous les Hommes, et non pas seulement à ceux qui brillèrent par leur naissance, par leur état, par leur fonction, par leur richesse ou par leur intelligence. Je ne suis même pas certain d'avoir donné aux « insectes humains » toute l'attention qu'ils méritaient toute la place à laquelle ils avaient droit.

Pierre GOUBERT, *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 à 1790*, Paris, SEVPEN, 1960.

Texte 4 : D'autre part, examinant le mouvement des structures au sein d'un système, l'histoire nouvelle n'est plus à même de discerner des rapports de causalité simple comme il s'en établit entre les événements. Les amples et souples courants qui entraînent obscurément, en profondeur, ces déplacements procèdent de ces « actions réciproques» dont parle Michelet, de corrélations inextricables, intermittentes entre des phénomènes imparfaitement

26 Voir à ce propos en annexe le texte 4 de Georges Duby qui insiste à juste titre sur la nécessité en histoire de s'intéresser moins à des faits qu'à des relations.

circonscrits et qui se diluent au sein de chronologies indécises. La notion de vérité en histoire s'est modifiée parce que l'objet de l'histoire s'est déplacé, parce que l'histoire désormais s'intéresse moins à des faits qu'à des relations.

Georges DUBY, *L'histoire continue,* Paris, Éditions Odile Jacob, 1991.

2. Identification des obstacles récurrents

2.1. CYCLE 1

Pour identifier les obstacles à l'organisation du temps personnel et à la constitution d'un premier capital historique[27] au cycle 1, nous ne disposons que d'une seule source : une enquête portant sur 209 enseignants.

Tableau 1. Types d'activités mises en œuvre au cycle 1. Enquête portant sur 209 enseignants.

Circonscriptions primaires	Enseignants du cycle 1 ayant répondu	
	Mettre en œuvre des activités **d'organisation du temps personnel,** de **récit d'événements du passé,** de **découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine) (constitution d'un premier capital historique)**	Ne mettre en œuvre que des activités **d'organisation du temps personnel**
Aire-sur-la-Lys	3	1
Arras 3	12	10
Arras IUFM	1	1
Calais 1	11	19
Cambrai sud	25	12
Hénin-Beaumont	14	20
Lens	3	0
Liévin	11	7
Saint-Omer 1	21	9
Saint-0mer 2	10	5
Tourcoing est	8	6
Privé Nord	0	0
Total de réponses	119	90

- Obstacle didactique majeur : difficultés des élèves à se repérer dans le temps très proche (la journée)

27 Se reporter au chapitre 3 qui développe ce concept. D'ores et déjà indiquons que pour nous l'appellation de « capital historique » renvoie à l'idée de « stock d'images mentales » constitué à partir d'activités de découverte et d'observation du patrimoine.

Parmi les enseignants ayant déclaré ne pas mettre en œuvre des situations d'apprentissage liées à la constitution d'un premier capital historique, pratiquement six enseignants sur dix[28] estiment qu'au regard des difficultés des élèves du cycle 1 à se repérer dans la journée, l'accent doit être mis sur le temps social. Ainsi, cette maîtresse de section de petits de la circonscription d'Arras 3 indique : *« […] organiser des activités et des situations d'apprentissage autour d'un événement du passé me paraît trop compliqué. À cet âge, je préfère rester dans le concret en accord avec des objets très proches d'eux* (les élèves) ».

Pour bon nombre d'enseignants du cycle 1 de notre échantillon, se pose effectivement la question de la faisabilité et de la mise en œuvre, avec de jeunes élèves, d'activités liées à la structuration progressive de la temporalité nourrie par le récit d'événements du passé (ou par le témoignage), mais aussi par la découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine)[29]. En témoigne cette réponse[30] à l'enquête, prise parmi tant d'autres, en raison de son caractère synthétique et révélateur : « *Cet aspect de l'axe 2 devrait être envisagé en grande section, voire en moyenne section en fin d'année scolaire avec des enfants possédant un « vécu » suffisant d'événements. Par contre il semble prématuré – avec réserves – de proposer ce type d'axe à de trop jeunes enfants tels les tout petits et petits, le temporel de « base » étant plus de mise.* »

Par contre, plus de la moitié[31] des enseignants interrogés déclarent mettre en œuvre en complément des activités de structuration du temps et d'organisation du temps personnel des situations d'apprentissage favorisant la constitution du capital historique. Les activités décrites par les enseignants font néanmoins largement référence à l'évocation et au récit, au détriment des ressources patrimoniales.

- Obstacle pédagogique : Une constitution du capital historique fortement ancrée sur l'évocation et le récit au détriment des ressources patrimoniales

Deux supports didactiques apparaissent comme une valeur sûre aux enseignants : l'évocation des rois, reines et châteaux forts ; la découverte, l'observation et la manipulation d'objets anciens. De fait, les maîtres du cycle 1 sont respectivement 50 et 59 % à indiquer utiliser ou avoir utilisé, dans le cadre de leurs pratiques de classe, ces supports d'apprentissage. Ce phénomène touche une grande partie des circonscriptions sondées : 9 circonscriptions sur 11 pour l'utilisation d'objets anciens et 8 circonscriptions pour l'évocation des rois, reines et châteaux forts.

Une large place est également accordée au récit : lecture de contes mais aussi récit d'événements vécus et élaboration du cahier de vie. Toutes activités confondues on peut estimer que pratiquement un enseignant sur 2 y fait appel.

La visite de musée est évoquée mais ne touche guère que 8% des enseignants. Et fait important à signaler, peu d'enseignants font explicitement référence à l'utilisation des

28 Sur les 90 enseignants ayant répondu ne pas mettre en œuvre d'activités de découverte du patrimoine, 72 justifient leur mode de fonctionnement pédagogique et didactique. Sur ces 72 réponses exploitables, 42 font directement ou indirectement référence aux difficultés des élèves à se repérer dans la journée et à la nécessité de privilégier des activités relatives à l'organisation du temps personnel et aux événements vécus. Notons que 40 % des enseignants ayant signalé les difficultés précitées insistent sur l'obligation de *« faire parler les élèves à propos du temps et de l'organisation de la journée »*.

29 « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel,* n° 1, 14 février 2002, p.33.

30 Enquête cycle 1 (voir chapitre 1). Enseignant 8, circonscription d'Arras 3, section de petits.

31 119 enseignants sur 209 soit presque 57 %.

ressources architecturales de l'environnement proche (habitat, monuments…..).

2.2. CYCLE 2

Pour identifier les obstacles à la structuration et à la mesure du temps ainsi qu'à la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé au cycle 2, nous disposons de deux sources : une enquête portant sur 283 enseignants et une série d'entretiens menés avec 30 enseignants.

Tableau 2. Types d'activités mises en œuvre au cycle 2. Enquête portant sur 283 enseignants.

Circonscriptions primaires	Enseignants du cycle 2 ayant répondu			
	Mettre en œuvre des activités **de structuration** et de **mesure du temps** ainsi que des activités de **prise de conscience de réalités ou d'événements du passé** (**découverte et observation du patrimoine proche**)		Ne mettre en œuvre que des activités de **structuration** et de **mesure du temps**	
	GS	CP-CE1	GS	CP-CE1
Aire-sur-la-Lys	4	4	0	1
Arras 3	8	25	2	3
Arras IUFM	1	4	1	2
Calais 1	9	16	2	3
Cambrai sud	10	32	1	4
Hénin-Beaumont	5	24	3	8
Lens	2	0	0	0
Liévin	6	24	3	10
Saint-Omer 1	6	15	3	0
Saint-0mer 2	5	13	0	0
Tourcoing est	4	3	2	0
Privé Nord	5	9	0	1
Total de réponses	65	169	17	32

Tableau 3. Entretiens. Échantillon des enseignants de cycle 2 interrogés.

	PE2	T1	T2	âge ≤ 35 a	35 a <âge ≤ 45 a	âge > 45 a	Total
Nombre	1	0	0	14	9	6	30

- Obstacle didactique majeur : Difficulté des élèves à structurer le temps proche

Les enseignants du cycle 2 interrogés sont un peu plus de 17 % à déclarer ne pas mettre en œuvre des activités ou des situations d'apprentissage privilégiant la prise de conscience de réalités ou d'événements du passé, par le truchement de la découverte et de l'observation du patrimoine proche. Ils invoquent pour cela comme raison majeure la difficulté des élèves à structurer le temps proche : année, calendrier. Parmi eux, pratiquement 40 %[32] estiment que le premier pôle des activités liées à la structuration et à la mesure du temps est beaucoup plus accessible. Ainsi, une enseignante de grande section de la circonscription de Saint-Omer 1 déclare : *L'axe 1 paraît plus accessible aux enfants de 5 ans, les notions de jour, mois, semaine, sont des notions qui s'installent petit à petit et qui prennent beaucoup de temps à installer, à construire avec les enfants. Cet axe est privilégié d'autant plus que ma classe est constituée de moyens-grands. J'attends d'avoir des éclairages sur l'axe 2 durant cette animation pédagogique pour réviser ma pratique de classe ».* En écho à cette remarque, citons un enseignant de CP de la circonscription de Calais 1 qui confirme, à l'instar d'autres collègues, que « *les élèves de (sa) classe, pour la plupart, ont encore beaucoup de mal à structurer le temps et (qu'il) préfère donc travailler sur les notions de base du temps proche : jours, semaines, mois, années ou sur la chronologie et les différentes générations*». En dehors de cette difficulté liée, pour certains enseignants, à l'âge des élèves, on évoque par ailleurs le manque de temps[33].

Les entretiens que nous avons menés dans la circonscription de Saint-Omer 2, parallèlement à l'enquête, confirment en grande partie les difficultés pointées dans les réponses au questionnaire. Une maîtresse de CP, dans cette même circonscription, avoue rencontrer des difficultés pour faire percevoir à ses élèves la chronologie, la succession, la simultanéité ainsi que la durée, même en utilisant des outils différents pour la mesurer (horloge, chronomètre…). Elle soulève également les difficultés liées à la représentation du temps et à la construction du calendrier et de la frise.

De fait, pour plus de la moitié des maîtres interrogés, la gestion des difficultés rencontrées par leurs élèves passe, pour reprendre l'expression d'une enseignante de CE1-CE2, par des « *préalables incontournables : savoir se repérer sur une ligne du temps (notion de avant, après) et se repérer sur une frise séculaire* ».

- Un autre obstacle majeur révélé par les entretiens : la non conscience de la profondeur du passé

Alors qu'il n'était nullement mentionné dans les réponses à l'enquête, les entretiens ont permis de mettre en exergue un obstacle qui, aux dires des maîtres, semble être rencontré par bon nombre d'élèves du cycle 2, à savoir la non conscientisation de la profondeur du passé[34]. Pour confirmer le propos, on signale la difficulté des élèves de cycle 2 à « *se projeter des milliers d'années en arrière*[35]». On estime par ailleurs que « *les élèves de cet âge n'ont pas de réelle représentation*[36] ».

---

32 49 enseignants de notre échantillon ont déclaré ne pas mettre en œuvre d'activités visant la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé. 48 d'entre eux ont justifié leur point de vue. Parmi ceux-ci 19 ont invoqué par rapport aux activités de découverte et d'observation du patrimoine, la plus grande accessibilité, pour ne pas dire facilité, des activités de structuration et de mesure du temps.

33 Ainsi cet enseignant de CP, dans la circonscription d'Hénin-Beaumont, qui déclare : « l'axe 1 nécessite déjà beaucoup de temps particulièrement au CP… ».

34 Ainsi une maîtresse de CE1 déclare : « les élèves ont du mal à se repérer dans le temps qui passe, à donner un âge aux choses. Pour eux, je pourrais avoir vécu la guerre 14-18 ».

35 Enseignante de plus de 45 ans, enseignant en CE1, circonscription de Saint-Omer 2.

36 *Ibid.*

D'autre part, l'utilisation du patrimoine est reconnue comme intéressante mais plus adaptée au cycle 3[37]. On va même jusqu'à déclarer que « *l'évocation du passé a un intérêt pour une certaine population d'enfants*[38] *».*

En opposition à cet argument, les 83 % des enseignants ayant répondu à l'enquête et favorables à l'utilisation du patrimoine, dans le cadre des pratiques quotidiennes de classe, font état d'activités favorisant la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé. Celles-ci semblent faire la part belle à trois dimensions : générationnelle, commémorative et comparative.

- **Obstacle pédagogique : Des activités de prise de conscience du passé à forte coloration générationnelle, commémorative ou comparative au détriment de la découverte et de l'observation du patrimoine proche**

Sur les 234 enseignants ayant répondu à l'enquête, plus de 64 % déclarent favoriser les activités de comparaison de photographies anciennes et récentes de la commune d'exercice ou alors d'objets anciens découverts au musée ou dans des expositions. Au sein de cette démarche comparative, on accorde une place particulière au thème de l'école aujourd'hui et autrefois[39].

Juste derrière, avec 52 % des réponses, viennent toutes les activités de type générationnel : questionnaires sur les modes de vie au temps des parents, grands-parents avec situation d'éléments historiques sur une frise séculaire.

Enfin, plus d'un enseignant sur trois déclare mettre en œuvre des activités commémoratives : le 11 novembre, le 8 mai, les guerres mondiales, le monument aux morts, la commune avant et après la guerre.

Là encore, si l'on peut se réjouir du fait que 8 enseignants sur 10 sont convaincus de la nécessité de favoriser les activités pédagogiques liées à la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé, on remarquera que la dimension patrimoniale (sites ou objets conservés dans la ville ou dans le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis) telle que la préconisent les Instructions officielles de 2002[40] est fort peu prospectée par les maîtres du cycle 2. Les quelques maîtres que nous avons interrogés à ce sujet, dans le cadre de nos entretiens, indépendamment du questionnaire semi dirigé, nous ont maintes fois avoué leur manque de formation pour ce genre d'approche pédagogique[41].

2.3. CYCLE 3

Pour identifier les obstacles à l'enseignement de l'histoire au cycle 3 nous disposons de trois sources : une enquête portant sur 365 enseignants, une série d'entretiens menés avec 30 enseignants et des observations de séances pédagogiques.

Tableau 4. Séances pédagogiques observées

37 Enseignante de 50 ans, enseignant en CE1, circonscription de Saint-Omer 2.

38 Enseignante de moins de 35 ans, enseignant en CE1-CE2, circonscription de Saint-Omer 2.

39 24 enseignants sur 234 la mentionnent soit un peu plus de 10%.

40 « Horaires et programmes….. », *op. cit*. p. 55.

41 Se reporter au chapitre 3 qui revient sur cette importante question, notamment la note 93.

Binômes	Niveau	Nombre de séances. Contenus
1	CM2	• 5 séances portant sur la société à la veille de la Révolution et au XIXe siècle. • Point de programme particulièrement abordé : La place des femmes.
2	CM1	• 8 séances portant sur l'approche du fait religieux : Église et société médiévale, Monde musulman.
3	CM1	• 10 séances portant sur la christianisation, l'Europe des abbayes et des cathédrales, le pouvoir et la monarchie absolue.
4	CE2	• 9 séances portant sur l'art préhistorique, la romanisation et la christianisation, le travail des enfants au XIXe siècle.
5	CE2	• 8 séances portant sur les croyances et traditions.
6	CE2	• 7 séances portant sur l'approche du fait religieux .
7	CM1	• 6 Séances portant sur le commerce triangulaire et l'esclavage, le catholicisme et le protestantisme. • Point de programme particulièrement abordé : le débat.

Tableau 5. Entretiens. Échantillon des enseignants de cycle 3 interrogés.

	PE2	T1	T2	âge ≤ 35 a	35 a <âge ≤ 45 a	âge > 45 a	Total
Nombre	1	1	4	9	6	9	30

Tableau 6. Types d'activités mises en œuvre au cycle 3. Enquête portant sur 283 enseignants.

	Enseignants ayant répondu		Enseignants estimant que	
Circonscriptions primaires	Mettre en œuvre une programmation des 6 périodes dans le cadre du conseil de cycles	Ne pas mettre en œuvre une programmation des 6 périodes dans le cadre du conseil de cycles	L'on peut enseigner la préhistoire et l'Antiquité au CE2	Que l'on ne peut pas enseigner la préhistoire et l'Antiquité au CE2
Aire-sur-la-Lys	6	2	7	1
Arras 3	21	5	23	3
Arras IUFM	4	4	7	1
Beuvry	29	1	24	6
Calais 1	17	8	22	3
Cambrai sud	35	12	35	12
Hazebrouck	31	8	31	8
Hénin-Beaumont	45	6	28	23
Lens	5	1	5	1
Liévin	35	4	32	7
Privé Nord	4	1	3	2
Saint-Omer 1	24	3	24	3
Saint-0mer 2	16	0	15	1
Saint-Pol-sur-Ternoise	30	4	30	4
Tourcoing est	4	0	4	0
Total des réponses	306	59	290	75

Les entretiens et l'enquête ont surtout posé la question de la programmation des périodes

au cycle 3 en termes de faisabilité et de cohérence.

2.3.1. Obstacle didactique majeur : Faisabilité et cohérence des programmes, la question de la programmation des périodes au cycle 3.

Certes presque 84 % des enseignants ayant répondu à l'enquête indiquent s'être concertés, dans le cadre du conseil de cycle, pour établir une programmation des périodes entre le CE2, le CM1 et le CM2. Il semblerait que, majoritairement, les enseignants interrogés respectent les *Documents d'application des programmes*[42] qui indiquent que « *la liberté est laissée au conseil des maîtres pour répartir, comme il l'entend, cet enseignement au cours des trois années du cycle 3 ».* Il faut s'en réjouir. Toutefois l'analyse des réponses faites, tant dans le cadre de l'enquête que dans celui des entretiens, à la question portant sur la répartition chronologique des périodes entre les 3 années du cycle soulève l'écueil de l'enseignement des périodes les plus lointaines avec les élèves du CE2.

Cette question avait déjà été posée en 1996 par l'Inspection générale[43]. Celle-ci avait alors, a contrario des Instructions officielles de 2002, proposé le découpage chronologique comme une réponse possible (et non comme la seule) en insistant toutefois sur le fait que cette solution, si elle est simple, présente l'inconvénient de faire étudier, sans que cela soit revu dans la scolarité primaire, les périodes les plus anciennes et parfois les plus difficiles à comprendre par les plus jeunes élèves.

Les évaluations que nous avons mises en œuvre soit à la fin du CE1, soit au début du CE2 indiquent clairement que la plupart des élèves éprouvent encore de grandes difficultés à maîtriser le temps des proches (parents, grands-parents, arrière-grands-parents) et par voie de conséquence la frise séculaire[44]. Il peut donc paraître prématuré, pour ne pas dire ambitieux, de vouloir, dès la première année du cycle 3, mettre en œuvre des activités de périodisation, au sens de mise en relation de faits de société, d'événements significatifs et de personnages historiques et donc d'étudier la préhistoire et l'Antiquité.

Cette difficulté apparaît dans les réponses des enseignants que nous avons interrogés par le biais de l'enquête. Un enseignant sur cinq indique clairement qu'il est impossible d'enseigner la préhistoire et l'Antiquité avec des élèves de CE2. La raison essentiellement invoquée tient à l'âge des élèves[45] estimés trop jeunes pour percevoir la notion de périodes et caractériser celles-ci. L'autre argument avancé par plus de 76 % des maîtres de cycle 3 hostiles à l'enseignement des périodes les plus lointaines au CE2, est lié à la représentation de la longue durée historique (construction de la frise historique, repères, jalons).

Les quelques arguments relevés dans les réponses à l'enquête sont particulièrement

---

42 *Documents d'application des programmes. Histoire et géographie,* CNDP, 2002, p. 10.

43 « Orientations pour l'enseignement de l'histoire au cycle des approfondissements », *L'histoire à l'école primaire,* Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1996.

44 Pour plus de précisions on se reportera utilement à l'évaluation diagnostique que nous proposions déjà in Marc Loison, Guy Jovenet, *Du passé proche à l'histoire. CE2,* Lille, CRDP, 1991, p. 26-31. Cette évaluation consiste à évaluer les compétences des élèves à utiliser une frise séculaire à découpage décennal et à y situer un événement ou un personnage. Les résultats de cette évaluation - régulièrement mise en œuvre depuis quelques années - sont particulièrement éloquents. Ils indiquent notamment que quelles que soient les stratégies pédagogiques développées au cycle 2, quel que soit le milieu social, il y a, chez les élèves de fin de CE1 ou de début de CE2, permanence des difficultés à utiliser une frise séculaire. Cette permanence touche, bon an mal an, 50 à 80 % d'entre eux. Ce résultat se passe de commentaires.

45 70 réponses sur 73 soit plus de 95 %.

explicites.

Enseignant 14, Circonscription de Cambrai Sud, CE2

« Les élèves de CE2 éprouvent déjà beaucoup de difficultés à situer leurs dates de naissance, et encore plus à situer le XIX^e^ et le XX^e^ siècle, qui sont les plus proches de notre temps, alors la préhistoire et l'Antiquité n'en parlons pas. Ils n'arrivent pas à concevoir une époque aussi lointaine, surtout en ce qui concerne la préhistoire ».

Enseignant 68, Circonscription de Saint-Pol-sur-Ternoise, CM1-CM2

« Il est déjà difficile pour les élèves de CE2 de se repérer dans un siècle. Ils ne comprennent pas la notion de période surtout lorsqu'elle est si vaste et éloignée comme la préhistoire ».

Enseignant 6, Circonscription de Beuvry, CE2

« *Au CE2 j'étudie le XX^e^ siècle essentiellement et quelques événements ponctuels pour mettre en place la frise de longue durée. Au début du CE2, c'est à dire entre 7 et 8 ans, un enfant n'est pas capable de se rendre compte des temps passés lointains. Il est tout juste capable d'aborder l'époque de ses grands-parents. Commencer par la préhistoire me semble une aberration. Il me semble plus judicieux de reculer progressivement dans le temps ».*

Enseignant 53, Circonscription de Hénin-Beaumont, CM2

« Les enfants de cet âge n'ont pas conscience de l'existence de ces périodes si lointaines, périodes qu'ils pourraient prendre pour de la fiction ».

Durant les entretiens menés dans la circonscription de Saint-Omer 2, les enseignants non convaincus de la pertinence de l'enseignement des périodes les plus lointaines avec les élèves de CE2, invoquent surtout comme argument la difficulté des élèves à percevoir la longue durée historique et surtout à maîtriser les grands nombres. Ainsi un néo-titulaire enseignant dans un cours double constitué d'un CE2-CM1 déclare : « *Parler en milliers d'années, c'est incompréhensible pour les élèves de CE2 voire de CM1. Situer la Gaule par rapport à la préhistoire est très difficile. Il n'y a pas de différence pour eux entre « il y a très longtemps » et il y a « vraiment très, très longtemps*. *Même en ayant la frise sous les yeux, on constate chez les élèves des difficultés à situer certains faits historiques : en l'an 52 ils évoquent Louis XVI* ». Le propos est corroboré par un autre enseignant de CM2 qui indique : « *Jusqu'à présent, les enseignants de cycle 3 se partageaient de façon équitable les 6 périodes mais ils ont constaté un problème au niveau des CE2 par rapport à l'enseignement des périodes les plus lointaines (problème des grands nombres et le fait qu'il ne reste plus que des stéréotypes au CM2). D'où le choix de balayer l'ensemble des périodes au CE2 puis de se partager les 6 périodes au cours moyen »*. Voilà donc en quelques mots les obstacles que les entretiens ont mis en exergue. Les observations de séances pédagogiques ont laissé entrevoir quant à elles quelques difficultés récurrentes dans les trois champs explorés.

2.3.2. Champ épistémologique

- Le raisonnement en histoire

Rose-Marie BLOQUET et Dominique DESVIGNES ont mis en œuvre, durant la première année de la recherche, 10 séances. Les trois premières portaient sur la christianisation du monde gallo-romain : ***Séance 1*** : Questionnement, récit du maître et lecture de documents — ***Séance 2*** : Visite au musée — ***Séance 3*** : Réinvestissement. Légende et réalité historique.

Les quatre suivantes ont permis d'aborder l'Europe des abbayes et des cathédrales : ***Séance 1*** en relation avec l'étude d'un roman historique — ***Séance 2*** : Imprégnation, lecture approfondie d'un texte d'historien — ***Séance 3*** : Visite d'une cathédrale — ***Séance 4*** : Réinvestissement. Quant aux 3 dernières, elles avaient pour objectif la mise en place de la notion de pouvoir et de monarchie absolue : ***Séance 1*** : La centralisation du pouvoir au XVI^{e} siècle — ***Séance 2*** : les guerres de religion — ***Séance 3*** : Louis XIV. L'observation des séances a permis de pointer l'obstacle du raisonnement en histoire.

Forts de ce constat, R.–M. Bloquet et D. Desvignes ont estimé utile, la deuxième année de la recherche, d'initier les élèves aux formes de raisonnement qui gouvernent l'élaboration du récit de l'historien et pour ce faire d'approcher six aspects du métier d'historien : la démarche problématisée, la lecture des traces du passé, les régimes de temporalité de l'historien, le façonnement des notions ou concepts, les régimes de causalité définis par l'historien, le poids des représentations enfouies dans les traces et la mémoire du Passé.

- La démarche historique

Bernard MALCZYCK et Luc MOUQUET ont mis en œuvre, dans une classe de CE2, une séquence d'apprentissage portant sur les croyances et religions. Cette séquence a été organisée suivant cette progression : ***Séance 1*** : sortie, découverte des mégalithes de la région — ***Séance 2*** : problématisation et levée des hypothèses, signification de ces mégalithes — ***Séance 3*** : recherche active, vérification des hypothèses, notion de croyance — ***Séance 4*** : religion égyptienne, religion romaine — ***Séance 5*** : comparaison des pratiques religieuses des deux civilisations — ***Séance 6*** : la vie après la mort — ***Séance 7*** : la religion chrétienne, le monothéisme — ***Séance 8*** : les persécutions, le triomphe du monothéisme.

À plusieurs reprises, tout au long des 8 séances ponctuant leur séquence d'apprentissage, ils ont pu constater la difficulté qu'éprouvaient les élèves à appréhender la notion d'hypothèses et à comprendre l'intérêt de la question initiale. Ainsi dans leurs comptes rendus d'observations et d'échanges à propos des troisième et sixième séances, on peut successivement lire :

Séance 3 : « *Les obstacles de nature épistémologique, plutôt discrets durant les séances précédentes (les élèves travaillant à partir des documents qu'ils ont eux-mêmes élaborés) s'affirment davantage aujourd'hui. En effet, pour répondre à la question posée un ensemble documentaire est proposé. Il sert de support aux activités de recherche. Si la majeure partie des élèves comprennent bien l'utilité des documents, d'autres ne saisissent pas tout de suite que les réponses attendues se trouvent dans ces documents. Ils répondent donc à la consigne en faisant appel, à nouveau, à leur imagination (comme durant la séance 2) [….] La difficulté vient ici du fait que les enfants réagissent en fonction de leur vécu, de ce qu'ils ressentent aujourd'hui. Ils ne répondent donc pas tout à fait à l'implicite de la question, c'est à dire à quoi servent ces monuments à l'époque et pour les hommes qui les ont mis en place* ».

Séance 6 : « *D'un point de vue épistémologique, c'est le mot « hypothèse » qui a quelque peu perturbé les élèves. Alors que ceux-ci sont confrontés, quasiment à chaque séance, à la démarche historique et, bien que le mot ait été utilisé plusieurs fois durant les séances précédentes, les élèves ont eu quelques difficultés à en comprendre le sens. Ils étaient alors placés dans la posture de l'archéologue venant de découvrir un passage menant à une lourde porte. Nous attendions que les groupes émettent des hypothèses sur ce que l'archéologue était susceptible de découvrir derrière cette porte. En fait, certains groupes réfléchissaient surtout au moyen à utiliser pour ouvrir la porte* ».

Cette permanence des difficultés jusqu'à la fin de la séquence d'apprentissage sur les

croyances et religions a contraint B. Malczyck et L. Mouquet à porter l'accent, lors de la deuxième année du projet de recherche-innovation, sur la démarche historique et déterminer la manière de lever les obstacles à chaque niveau d'apprentissage. Ils se sont plus particulièrement intéressés aux étapes suivantes : situation d'observation, problématisation, formulation d'hypothèses, recherche active et validation.

- Critique interne et externe du document

Stéphanie DAUPHIN et Karine DECORTE ont choisi de s'intéresser à la délicate question de l'enseignement du fait religieux au CM1. Leur séquence d'apprentissage composée de 8 séances s'est organisée de la manière suivante : ***Séance 1*** : le baptême de Clovis à travers l'histoire — ***Séance 2*** : Le rôle de l'Église dans la société — ***Séance 3*** : Les sacres à travers l'histoire — ***Séance 4*** : Raisons et résultats des croisades — ***Séance 5*** : Comportement des croisés. Conséquences — ***Séance 6*** : Étude de la carte de la Méditerranée au VIII[e] siècle — ***Séance 7*** : Naissance et expansion de l'Islam — ***Séance 8*** : Échanges autour de la Méditerranée. Leur analyse permet de cerner quatre grands types d'obstacles : la critique interne et externe du document, la problématisation historique, la contextualisation historique et la causalité et enfin le réinvestissement des acquis. Parmi ces obstacles, incontestablement la critique interne occupe une place de choix. De fait, à mi-parcours de la séquence d'apprentissage, alors qu'en amont, lors des séances précédentes, un important travail d'identification et de critique de documents a déjà été effectué, S. Dauphin et K. Decorte notent sans ambages : « (la) *critique interne des documents reste toujours difficile pour plusieurs raisons. D'abord, il faut bien comprendre le texte distribué, et l'élève pense que cette compréhension se suffit à elle-même, comme un simple exercice « traditionnel » de français : « je lis » / « je réponds aux questions » qui se rapportent au texte. Sauf que là, l'exercice demandé est différent, bien sûr, la compréhension du texte est une étape indispensable, mais il est nécessaire de dépasser ce stade pour rassembler les éléments externes (connaissances déjà apportées en classe / contexte religieux et politique). Les problématiques de départ ont tendance à s'effacer dans l'esprit des élèves pour faire place à une simple évocation des événements décrits. L'enseignante est obligée systématiquement de recadrer la démarche de l'élève en faisant référence aux questions posées, aux connaissances historiques normalement connues et à la réflexion personnelle. Problématique / critique externe / critique interne / connaissances personnelles et réflexion doivent s'imbriquer pour donner une réelle compréhension historique de l'événement : contexte / causes / conséquences* ». Ces remarques traduisent bien toutes les difficultés liées à l'articulation de la critique interne du document avec la contextualisation historique (replacer un événement dans son contexte). Nous avions déjà attiré l'attention des enseignants dans l'ouvrage *Enseigner l'histoire au cycle 3* sur cet obstacle[46].

Conscientes de ce dernier, S. Dauphin et K. Decorte ont tenu, durant la deuxième année de la recherche, dans le cadre d'une nouvelle séquence d'apprentissage portant sur le protestantisme et le catholicisme au XVI[e] siècle, à tester certaines stratégies pédagogiques pour lever les difficultés repérées durant la première phase de la recherche.

---

46 Marc Loison, *Enseigner l'histoire au cycle 3,* Tome 3, Lille, Scérén et CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2004, p. 175. Nous disions : « Lors de la mise en place de ces ateliers de lecture historique on veillera à initier les élèves à la critique interne et externe de document écrit ou iconographique. Précisons toutefois que si la critique externe – qui s'attache essentiellement à la datation et à la détermination de l'origine du document – peut être mise en œuvre avec la plupart des élèves, lors d'activités individuelles ou non, il n'en va pas de même de la critique interne qui suppose mise en relation et contextualisation historique. Celle-ci sera bien souvent guidée par le maître par exemple dans le cadre du débat ».

2.3.3. Champs didactique et pédagogique

- **Le passage du temps vécu au temps historique**

André JANSON et Dominique MONTUELLE ont mis en œuvre et observé, dans une classe de CE2, un ensemble de 9 séances. Les 3 premières séances s'inscrivaient dans un projet de classe relatif à « la rédaction par la communauté de classe d'un contrat de vie et de travail fondé sur les droits et les devoirs de l'enfant ». De ce fait, la séance 1 a porté sur les causes et conditions du travail des enfants au XIX^{e}, la séance 2 sur l'évolution du travail des enfants au XIX^{e}. La séance 3 a porté, quant à elle, sur la rédaction du contrat de vie de classe. A l'issue de ce projet, conformément aux instructions officielles préconisant le respect de la chronologie ont été mises en place 6 nouvelles séances permettant d'appréhender la préhistoire et l'Antiquité suivant cette progression : ***Séance 4*** : La naissance de l'art préhistorique — ***Séance 5*** : Les mégalithes — ***Séance 6*** : La conquête de la Gaule — ***Séance 7*** : Les dieux gaulois et romains — ***Séance 8*** : La naissance du christianisme — ***Séance 9 :*** La christianisation de la Gaule.

À l'issue de la mise en œuvre de ces 9 séances, A. Janson et D. Montuelle ont identifié un obstacle didactique majeur à savoir celui du passage du temps vécu au temps historique. Ils ont par ailleurs perçu un obstacle pédagogique lié à la construction de la trace écrite.

Lors de la deuxième année de la recherche-innovation, ils ont, à l'occasion de la mise en place de 3 séances consacrées à la Gaule celtique, testé quelques stratégies pour lever les obstacles liés à l'enseignement des périodes les plus lointaines avec les élèves et notamment le passage à la longue durée historique.

- **L'enseignement du fait religieux au CE2, quelle faisabilité ?**

Isabelle LOUAGE et Emmanuelle VINCENT ont porté leur réflexion sur l'enseignement du fait religieux au CE2. Pour ce faire elles ont mis en place une séquence d'apprentissage composée de 7 séances dont la progression était la suivante : ***Séance 1*** : Situation chronologique des grandes périodes historiques — ***Séance 2*** : Commencer à connaître de la préhistoire, les groupes sociaux et quelques productions techniques et artistiques. Le paléolithique — ***Séance 3*** : Idem . Le néolithique — ***Séance 4*** : Distinguer l'Antiquité et la caractériser. Druides et culte — ***Séance 5*** : Idem. Religion polythéiste — ***Séance 6*** : Idem. Le christianisme. — ***Séance 7*** : Idem. Diffusion du christianisme. Dans le cadre de cette séquence pour le moins ambitieuse, I. Louage et E. Vincent ont relevé la difficulté de construire tout d'abord chez le maître une culture historique sur un thème aussi méconnu que le fait religieux. Chez les élèves elles ont essentiellement pointé la difficulté de faire la différence entre croyance et fait historique. Elles ont donc décidé l'année suivante de reprendre le même thème dans un autre CE2 et de tenter de lever cet obstacle par mise en place systématique de la critique interne et externe des documents par le biais d'une grille d'analyse. L'objectif prioritaire de cette nouvelle séquence était de répondre à la question des modalités d'approche du fait religieux au CE2 et surtout de sa faisabilité.

- **Mise en perspective des documents historiques et argumentation dans le cadre du débat. Reconstitution logique des faits (causalité).**

Stéphanie Saint-Léger et Marc Loison ont mis en œuvre et observé 6 séances portant tout d'abord sur le commerce triangulaire et l'esclavage (***Séance 1*** : Représentations des élèves à propos de l'esclavagisme. Lecture, analyse, présentation et explication de documents.

Décimation de la population amérindienne. Nouvelle forme d'esclavage avec la traite des Noirs — ***Séance 2*** : Mise en place d'un débat), puis abordant ensuite le catholicisme et le protestantisme (***Séance 3*** : Émergence du protestantisme — ***Séance 4*** : Les guerres de religion. Le massacre de la Saint-Bartélémy — ***Séance 5*** : Organisation d'un débat — ***Séance 6*** : Évaluation finale).

Avec la mise en place de ces 6 séances, S. Saint-Léger et M. Loison voulaient surtout porter leur attention sur un point de programme particulièrement délicat, celui de la mise en place du débat, question largement développée dans l'ouvrage d'Alain Dalongeville[47] dont S. Saint-Léger s'est inspirée pour bâtir ses différentes séances. L'observation et l'analyse des séances avaient pour objectif majeur d'identifier les limites du débat et de son organisation au cycle 3. À plusieurs reprises, lors des différentes séances, S. Saint-Léger et M. Loison ont pu percevoir la difficulté qu'éprouvaient les élèves à puiser les idées dans le corpus documentaire fourni et à les mettre en perspective pour argumenter. Certains élèves allaient même jusqu'à inventer des arguments faute de pouvoir en trouver dans les textes fournis. L'évaluation finale (séance 6) a permis de confirmer cet obstacle. De fait, cette évaluation qui portait sur un extrait du film *La controverse de Valladolid* opposant le dominicain Las Casas au chanoine philosophe Sépulveda à propos de l'existence d'une âme chez les Amérindiens, montre clairement qu'un élève sur deux éprouve encore des difficultés à percevoir la question du débat et à fournir des arguments cohérents même incomplets.

Par ailleurs, si l'observation et l'analyse de ces 6 séances ont confirmé tous les obstacles inhérents à la mise en place du débat, elles ont aussi permis de mettre en exergue un autre obstacle : celui de la causalité et notamment la reconstitution logique et la mise en relation des documents. La deuxième année de la recherche, pour lever les obstacles propres au débat et à la causalité, S. Saint-Léger et M. Loison ont mis en place deux nouvelles séquences d'apprentissage avec les mêmes élèves. La première porte sur le 18e point fort du programme : l'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité, la seconde sur le 20e point fort : la société en France dans la deuxième moitié du XXe siècle : prospérité et crise.

- **Percevoir les mentalités d'une époque révolue**

Michelle ANDRÉANI et Marie-Christine CHEVALIER ont mis en place une série de séances portant sur la société avant la Révolution française et durant le XIXe siècle. Celles-ci avaient surtout pour objectif d'amener les élèves à s'interroger sur la place et le statut de la femme et à en débattre. M. Andréani et M.-C. Chevalier ont pointé chez la plupart des élèves une difficulté à appréhender l'inégalité entre l'homme et la femme, difficulté sans doute liée à leur incapacité à s'extraire du présent et à comprendre les mentalités d'une époque révolue. M. Andréani et M.-C. Chevalier ont formulé l'hypothèse du rôle majeur de l'iconographie dans les niveaux de conceptualisation y voyant là un moyen de lever cet obstacle. Cette hypothèse a été mise à l'épreuve la deuxième année de la recherche dans la classe de Stéphanie SAINT-LÉGER, dans le cadre d'une séquence d'apprentissage consacrée au suffrage universel et la place de la femme au XIXe siècle.

Toutes les séquences d'apprentissage testées la deuxième année de la recherche pour lever tout ou partie des obstacles majeurs identifiés sont relatées dans le chapitre 6 du présent rapport.

47 Alain Dalongeville, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle3,* Hachette, 2000.

Chapitre 3.
Les obstacles à la découverte et à l'observation du patrimoine proche aux cycles 1 et 2[48]
Éléments de réflexion

Marc Loison

L'analyse des programmes et des instructions parus entre 1985 et 2002, à propos du domaine d'activités « Découvrir le monde » et plus particulièrement de la construction du concept de temps aux cycles 1 et 2, ne révèle pas de modification notable dans les contenus et les objectifs des activités de structuration du temps vécu. Elle montre par contre une évolution sensible dans les orientations formulées à l'égard des activités et des apprentissages liés à l'évocation du passé. De fait, à l'école maternelle, de la simple « *relation du passé des hommes* » signalée dans les instructions officielles de 1986[49], on est passé en 1995 à *« la découverte et l'observation du patrimoine proche et au questionnement sur des événements du passé*[50]» pour arriver, avec les récents programmes de 2002 à « *la structuration progressive de la temporalité […] nourrie par le récit d'événements du passé mais aussi par la découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine)*[51] *».*

Par ailleurs, à l'école élémentaire, pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année, les instructions officielles de 1985, 1995 et 2002, ont respectivement évolué de *« la prise de conscience du passé, des événements marquants de la vie de l'enfant, de sa famille, de sa classe, de la commune, de la nation (anniversaires, fêtes, vacances, commémorations)*[52], à « *l'évocation de modes de vie plus anciens à partir d'images marquantes de l'histoire ou d'exemples significatifs […] au patrimoine et à sa conservation* [53]», pour finalement déboucher sur « *la prise de conscience de réalités ou d'événements du passé […], la découverte et l'observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis), la discussion sur les événements du passé, l'initiation simple à la lecture documentaire »*[54]*.* Cette évolution dans le discours traduit le fait que les activités et les apprentissages liés au concept de temps doivent désormais s'organiser autour de deux grands pôles : en premier lieu, la structuration et la représentation du temps ; en second lieu, la prise de conscience de la différence passé-présent et la constitution de ce que nous pourrions appeler le capital historique.

Jean Piaget[55] a insisté sur le fait que c'est entre 0 et 6 ans que l'enfant acquiert trois des

48 Ce chapitre a fait l'objet d'une publication partielle dans la revue *Spirale,* 36, p. 109-121, sous le titre « Les apprentissages à l'école maternelle, entre structuration du temps vécu et évocation du passé ». Nous le reprenons ici en totalité en y adjoignant les derniers éléments que notre recherche a livrés.

49 Ministère de l'Éducation nationale, *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, CNDP, 1986, p.58.

50 Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire,* CNDP, 1995, p. 29.

51 « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *op. cit.,* p. 33.

52 Ministère de l'Éducation nationale, *École élémentaire, programmes et instructions,* CNDP, 1985, p.60.

53 Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes… op. cit.,* p. 50.

54 « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire » *op. cit.,* p. 55.

55 Jean Piaget, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris, Presses universitaires de France, 1946.

sous-notions nécessaires à la construction du concept de temps, celles de succession, de simultanéité et de durée. Bien souvent, à l'école maternelle et durant les deux premières années de l'école élémentaire, la construction de ces trois sous-notions trouve naturellement sa place dans les activités et les apprentissages organisés autour du premier pôle relatif à la structuration et à la représentation du temps dans les seules activités dites rituelles. Par contre, l'analyse des comptes rendus de stage en responsabilité[56] des PE2 complétée par notre recherche[57] laisse apparaître que le deuxième pôle d'activités, celui de la découverte et de l'évocation du passé, est la plupart du temps négligé par les maîtres titulaires des classes d'accueil voire ignoré par près d'un enseignant sur trois[58]. Quelles sont les raisons de cette négligence ? Est-ce par manque de formation ou par un scepticisme fondé sur le fait que le temps historique, – « *temps mort qui n'appartient pas au temps personnel de l'enfant* » pour reprendre l'expression de Pierre Giolitto[59]–, est considéré comme difficile à saisir et donc à évoquer avec de jeunes élèves ?

Après avoir défini, à la lumière de différents points de vue des historiens, ce qu'il faut entendre par patrimoine et capital historique, nous reviendrons sur les principales raisons invoquées[60] par les enseignants des cycles 1 et 2 pour ne pas prendre appui sur les objets ou les réalités du passé, lors d'activités pédagogiques.

Ce rapport de recherche n'ayant pas pour seul objectif de pointer les obstacles à la mise en œuvre, dans les classes des cycles 1 et 2, d'activités pédagogiques liées à la découverte et l'évocation du passé, mais bel et bien d'inciter voire de former les maîtres à l'utilisation du patrimoine, nous tenterons une approche quantitative et qualitative de l'impact des activités de découverte ou d'évocation des éléments du passé sur les apprentissages mis en œuvre aux cycles 1 et 2. Nous déboucherons enfin sur quelques pistes ou suggestions d'activités observées ou évoquées dans le cadre de notre recherche.

L'utilisation du patrimoine crée-t-elle à l'école un environnement didactique facilitateur des apprentissages ? Telle pourrait être ici la question centrale.

1. Le patrimoine à l'école, quels enjeux ?

Les récentes instructions officielles de 2002[61] sont, on ne peut plus explicites, à propos du patrimoine et de son utilisation à l'école. De fait, elles indiquent que l'élève découvre la richesse du monde qui l'entoure, les objets comme les êtres vivants. En jouant et en poussant toujours plus avant ses expériences et ses tâtonnements, il se constitue un premier capital de connaissances dont l'enrichissement s'appuie sur des expériences vécues, mais passe aussi par la découverte de documents imprimés ou numérisés. L'école doit susciter toutes les occasions d'une découverte active du monde et en solliciter des représentations. Ainsi

56 Sur 78 PE2 interrogés par écrit au retour des stages en responsabilité, 7 déclarent explicitement avoir vu des situations d'apprentissage faisant appel aux objets ou réalités du passé (patrimoine).

57 Nous renvoyons aux tableaux statistiques des chapitres 1 et 2.

58 Sur 492 enseignants des cycles 1 et 2 interrogés, 139 répondent explicitement ne pas mettre en œuvre des activités liées à l'axe 2 à savoir pour le cycle 1, récit d'événements du passé, découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine) ; pour le cycle 2, prise de conscience de réalités ou d'événements du passé (découverte et observation du patrimoine proche). Notons toutefois que ce sont les enseignants du cycle 1 qui négligent particulièrement ce type d'activités : 90 sur 209 soit plus de 43 %.

59 Pierre Giolitto, « Le temps qui passe », *Le courrier des maternelles*, 100, 1998, p.163-186.

60 On en trouvera le détail dans le chapitre 2.

61 *« Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire » op. cit.,* p. 31-33.

la structuration progressive de la temporalité doit être nourrie par le récit d'événements du passé ou par le témoignage, mais aussi par la découverte du patrimoine. Conscientes du fait que les élèves, surtout ceux de l'école maternelle, ont encore de grandes difficultés à distinguer le passé proche et le passé lointain, ces mêmes instructions officielles précisent que « *l'essentiel reste, en l'occurrence de leur offrir la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire*[62]». Dans cette construction de représentations du passé, le patrimoine occupe donc une place privilégiée. Que faut-il entendre par patrimoine ? Quel sens lui donne l'école ? En a-t-il toujours été ainsi ? Il semble ici utile de rappeler brièvement la genèse de la notion de patrimoine.

Que faut-il entendre par patrimoine ? Genèse d'une notion

Pour les instructions officielles de 2002, le patrimoine renvoie à l'idée d'objets et de réalités du passé et dans l'esprit de bon nombre de nos concitoyens, il est souvent assimilé aux monuments historiques. Cette assimilation est relevée par Pierre Nora[63] qui a montré comment notre intérêt s'est détaché progressivement de la célébration cérémonielle d'événements nationaux à valeur civique pour se fixer désormais sur des traditions culturelles en voie de disparition et qui s'objectivent dans les traces concrètes que sont les bâtiments, objets de la vie quotidienne, costumes et productions artistiques dites « populaires ».

Cette évolution s'inscrit dans celle qu'a subie, au XX^{e} siècle, la notion même de patrimoine[64]. Cette dernière a dû en effet intégrer dans le champ patrimonial des éléments étrangers au seul « monument historique », comme le patrimoine technique ou le patrimoine ethnographique rural et ouvrier.

Trois moments décisifs ont marqué la genèse de la notion sur laquelle repose notre actuelle conception du patrimoine : la Révolution, le moment Guizot[65] et l'époque contemporaine. La première forme patrimoniale est celle du legs monumental de l'Ancien Régime, promu propriété de la nation, qui est destiné à concourir à l'œuvre de régénération de la société entreprise par les révolutionnaires. Avec Guizot, on consacre le monument historique et sa restauration. Cette nouvelle forme ne peut être dissociée de l'évolution épistémologique que subit alors la discipline historique. Pour Dominique Poulot[66], le « moment Guizot » de 1830 correspond à un premier stade d'élaboration de connaissances à propos du patrimoine monumental, sous la forme moderne d'une discipline. On peut alors parler d'un ensemble documentaire mis au service d'une archéologie de la civilisation[67]. Le XX^{e} siècle s'ouvre sur une remise en question de la notion même de monument historique pour déboucher sur la mise en lumière et en valeur d'un corpus quasi-illimité d'artefacts : produits de l'art populaire, objets de la vie quotidienne, signes de l'évolution technique. Tels sont les traits saillants

62 *Ibid.*, p. 33.

63 Pierre Nora, « L'ère de la commémoration », *Les lieux de mémoire, III, Les France*, 3, Paris, Gallimard, 1997, p. 4687-4720.

64 Danielle Marcoin-Dubois, Odile Parsis-Barubé, *Textes et lieux historiques à l'école,* Paris, Éditions Bertrand-Lacoste, 1998.

65 D. Marcoin-Dubois et O. Parsis-Barubé empruntent cette expression à Pierre Rosanvallon, *Le Moment Guizot*, Paris, Gallimard, 1985.

66 Dominique Poulot, « Le patrimoine universel : un modèle culturel français », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine,* 39, 1992, p. 29-55.

67 Danielle Marcoin-Dubois, Odile Parsis-Barubé, *Textes et lieux…… op. cit.,*

qui ont marqué l'évolution de la notion de patrimoine. Se pose alors tout naturellement la question de son utilisation à l'école et de ses enjeux.

Enjeux mémoriels et méthodologiques du patrimoine et des traces laissées par le passé

Pour introduire le propos, rappelons le point de vue de Jacques Le Goff [68] qui pense que les sorties et les enquêtes sur le terrain sont primordiales pour la découverte du monde puis par la suite pour l'enseignement de l'histoire car on peut, grâce à elles, « montrer aux élèves que l'histoire n'est pas seulement dans les livres ou les musées, mais dans la rue et les campagnes, qu'ils baignent dedans ».

Reprenant cet argument de « bain culturel », P. Giolitto[69] a déclaré lors du congrès de l'association générale des institutrices et instituteurs des écoles maternelles de Liévin, que les enfants de l'école maternelle sont aptes, certes modestement, mais de manière rigoureuse, à entrouvrir la porte du temple de Clio, estimant qu'il n'est jamais trop tôt pour prendre contact avec cet univers d'idées, de faits et de sentiments que représente l'histoire, univers à partir duquel les enfants, ayant grandi, seront en mesure d'édifier leur propre système de pensée, de valeur et de culture. A l'appui de ce discours, P. Giolitto suggérait à l'époque aux élèves et maîtres de l'école maternelle de se mettre à la recherche des traces qui ont su défier le temps. « *Qu'il s'agisse de constructions : églises, châteaux ou villages ; d'images, de dessins ou de peintures ; d'objets de toute nature : bijoux ou outils, et surtout de textes. Textes et objets conservés dans les archives et les musées. Ces musées, ceux des arts et traditions populaires notamment* ». On retrouve ici la mise en valeur et l'utilisation par l'école d'un corpus quasi-illimité d'artefacts que nous mentionnions précédemment.

Le propos n'est pas nouveau. Déjà dans les années 1980, Micheline Johnson[70], s'appuyant sur le fait que les facteurs sociaux sont susceptibles d'exercer une grande influence sur l'éclosion du sens du passé, invitait les maîtres à multiplier avec leurs élèves les expériences qui les mettraient en contact avec les traces laissées par le passé[71]. Pour ce professeur de didactique de l'histoire à l'université de Sherbrooke, ces expériences dont la finalité première est de développer la curiosité historique, n'ont pas pour objectif des apprentissages de nature intellectuelle mais la prise de conscience de l'existence du passé de l'environnement culturel. Nous en arrivons alors tout naturellement au rapport entre la culture historique et le patrimoine.

Patrimoine, culture ou capital historique ?

La culture historique, pour Henri Moniot[72], peut évoquer deux inspirations possibles : « savoir de l'histoire » et « apprendre en histoire ». Dans la première il faut y voir notamment « *un patrimoine, un inventaire, une conformité, une révérence, un bon goût établi, une érudition…* ». Dans la seconde il faut y voir « *un répertoire disponible et son usage, la*

68 Jacques Le Goff, Pierre Nora, *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974.

69 Pierre Giolitto, *« Le temps qui passe », art. cit.* p. 166.

70 Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Boréal Express, 1979.

71 Le lecteur notera ici que cette recommandation figure dans les programmes de 2002 qui indiquent clairement que, c'est « en jouant, en poussant toujours plus avant ses expériences et ses tâtonnements (que) l'enfant (de maternelle) se constitue un premier capital de connaissances ».

72 Henri Moniot, *Didactique de l'histoire,* Paris, Nathan, 1993, p. 157.

maîtrise de son jeu, la capacité à l'habiter et l'apprécier à frais nouveaux, l'exercice d'un jugement, d'un plaisir ou d'un accomplissement ». En amont de ces inspirations, dans son ouvrage *Didactique de l'histoire*, H. Moniot insiste sur le fait que « *la culture, c'est l'usage pratique bien intériorisé d'un répertoire et de ses modes d'emploi, dans des situations et des besoins toujours renouvelés. Savoir en jouer, donc le plus personnellement possible, dans des situations réelles, c'est cela que les élèves ont besoin d'apprendre* »[73].

Faisant alors référence aux travaux pédagogiques mis en œuvre à l'école élémentaire par O. Barubé et D. Marcoin[74], H. Moniot[75] évoque la constitution d'une première forme de « culture historique » puisée dans l'imagerie du passé que donnent aux enfants les récits de fiction (contes, légendes) qu'ils entendent et lisent. Cette première forme de culture historique – qui sera ensuite affinée par confrontation à des textes narratifs et des documents figurés d'époque fréquentés pour y prélever des impressions avant même de les situer comme vestiges-sources – a été mise en œuvre et éprouvée dans des classes de cours élémentaire, c'est-à-dire, pour faire référence à la nouvelle organisation de l'école, en fin de cycle 2, début de cycle 3. Peut-on pour autant la construire en maternelle, au cycle 1 et en tout début de cycle 2 ? C'est cette question qui nous intéresse ici.

Dans le droit fil de ce qui vient d'être dit par les chercheurs que nous avons appelés à la barre, nous estimons que le terme de culture historique renvoie au concept d'outil. À notre sens celui-ci sera mobilisé essentiellement au cycle 3 – dit des approfondissements –, dans la perspective du collège. De fait, nous avons, dans de récents travaux[76], insisté sur le fait que cette culture historique permet à l'élève de fin de cycle 3 de contextualiser une trace (document écrit, textuel, monument) et d'en faire l'analyse critique[77].

C'est la raison pour laquelle, pour le cycle des apprentissages premiers couvrant une grande partie de la maternelle mais aussi pour le début du cycle des apprentissages fondamentaux, nous préférons l'appellation de « capital historique » qui, dans notre esprit, renvoie à l'idée de « stock d'images mentales ». Les instructions officielles de 2002[78] – en indiquant d'une part, que le récit d'événements du passé et les activités de découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine) doivent offrir essentiellement aux élèves de maternelle « *la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire* » ; en spécifiant d'autre part, que « *ces éléments d'une culture transmise par la voix du maître, par le livre comme par les divers types de médias seront organisés et structurés à l'école élémentaire* » – confirment bien cette idée de « capital de représentations ou d'images mentales » constituées dès la maternelle dans le cadre d'activités d'évocation historique.

---

73 *Ibid*., p. 40.

74 Odile Barubé, Danielle Marcoin, *De la légende à l'histoire. Écrire de l'histoire, écrire des histoires à l'école élémentaire,* Arras, Centre départemental de documentation pédagogique, 1989.

75 Henri Moniot, *Didactique…, op. cit.,* p. 118.

76 Marc Loison (dir.), *Enseigner l'histoire au cycle 3, op. cit.*

77 Dans l'ouvrage *Enseigner l'histoire au cycle 3. Tome III Au CM2, caractériser les périodes historiques des Temps Modernes au monde actuel*, je précise que « lors de la mise en place de ces ateliers de lecture historique on veillera à initier les élèves à la critique interne et externe de document écrit ou iconographique. Précisons toutefois que si la critique externe – qui s'attache essentiellement à la datation et à la détermination de l'origine du document – peut être mise en oeuvre avec la plupart des élèves, lors d'activités individuelles ou non, il n'en va pas de même de la critique interne qui suppose mise en relation et contextualisation historique. Celle-ci sera bien souvent guidée par le maître par exemple dans le cadre du débat », débat qui permet aux élèves de faire appel à leur culture historique pour argumenter et confronter leurs points de vue.

78 « Horaires et programmes… », *op. cit.,* p. 33.

En lien étroit avec les programmes de 1986[79] invitant les enseignants de l'école maternelle à mettre en œuvre des activités de « *relation du passé des hommes* », mais aussi et surtout dans la continuité du propos de M. Johnson[80] suggérant aux enseignants de favoriser chez leurs élèves « *la prise de conscience de l'existence du passé de l'environnement culturel* », nous avions déjà développé cette idée de « capital historique »[81] à constituer dès la maternelle à partir du patrimoine et d'évocations. Nous avions insisté, à l'époque, sur la nécessité de « réactiver » ce capital à l'école élémentaire, bien entendu de manière de plus en plus élaborée, au fil des cycles 2 et 3, suivant la théorie de Bruner[82] qui, rappelons-le, estime que des enfants très jeunes sont capables de percevoir les « idées significatives », à leur façon, dans leur système, d'abord en les mettant en œuvre pratiquement.

Cependant, comme nous l'indiquions en préambule, les PE2[83] que nous avons sensibilisés, en formation initiale, à l'intérêt pour ne pas dire l'obligation institutionnelle d'utiliser le patrimoine pour construire chez les élèves de l'école maternelle un premier capital historique constitué de « *représentations de ce qui n'est plus* », constatent dans leurs comptes rendus de stage en responsabilité, un relatif désintérêt des maîtres titulaires des classes d'accueil pour des situations d'apprentissage s'articulant avec le patrimoine. Le patrimoine serait-il un support didactique controversé ou négligé ?

2. Le patrimoine, un support didactique controversé ou négligé ?

Le constat relativement pessimiste des PE2 indiquant que moins de dix pour cent[84] des maîtres d'accueil de stage en responsabilité mettent en place des activités prenant appui sur le patrimoine conduit, avant de s'interroger sur les raisons d'un tel désintérêt, à vérifier sa réalité.

Un constat à relativiser, mais un désintérêt évident

Pour vérifier le bien fondé de ce constat, dans le cadre de notre recherche nous avons

79 *« L'école maternelle. Son rôle, ses missions », op. cit.* On peut lire p.62 : « On intéresse (l'enfant) par des enquêtes et des récits à la vie des êtres humains autour de lui et aux traces laissées par ceux qui les ont précédés ».

80 Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée…, op. cit.,* p. 97.

81 Marc Loison, Guy Jovenet, *Du passé proche à l'histoire*, *op.cit.*, p. 11.

82 J. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel, 1991 (éd. Américaine 1990).
Il faut ici rappeler que Bruner a déclaré que n'importe quoi peut être enseigné à n'importe quel âge d'une façon intellectuellement respectable. Autrement dit, les enfants très jeunes perçoivent les « idées significatives » à leur façon, dans leur système, d'abord en les mettant en œuvre pratiquement. C'est dès le début de l'instruction qu'on doit rencontrer ces idées directrices, et les fréquenter sur des données, dans le vocabulaire de l'âge et au niveau de simplicité qu'il requiert, et l'on doit ensuite et tout au long retourner à ces idées fondamentales dans des contextes variés, dans des manifestations plus complètes, à des niveaux de complexité croissante, dans des programmes en spirale.

83 Voir à ce propos la note 56. Précisons qu'il s'agit de 3 groupes de PE2 à qui j'ai dispensé des cours de didactique de l'histoire au centre IUFM d'Arras en 2003-2004.

84 Voir note 56.

questionné[85] les maîtres de 11 circonscriptions primaires de l'académie de Lille[86] et les enseignants de quelques écoles privées du département du Nord[87]. Les résultats de cette enquête permettent de corriger la perception des PE2, sans doute exagérée par le manque d'expérience professionnelle. De fait, sur les 492 enseignants des cycles 1 et 2 ayant répondu à notre enquête, 139 – soit plus de 28 % – répondent explicitement ne pas mettre en œuvre des activités liées à l'axe 2 à savoir pour le cycle 1, récit d'événements du passé, découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine) ; pour le cycle 2, prise de conscience de réalités ou d'événements du passé (découverte et observation du patrimoine proche). Notons toutefois que ce sont les enseignants du cycle 1 qui négligent particulièrement ce type d'activités : sur 209 enseignants interrogés ils sont 90 – soit plus de 43 % – à ne pas mettre en œuvre des activités pédagogiques visant à la découverte des ressources patrimoniales.

Quel que soit le cycle considéré, nous sommes effectivement loin des 90 % annoncés par les PE2. Il faut toutefois convenir que pour les deux cycles confondus, presque un maître sur trois, et pour le seul cycle 1, plus de quatre enseignants sur dix avouent ne pas proposer d'activités en lien avec la découverte et l'évocation du passé. Un certain nombre de raisons ou d'obstacles sont alors invoqués.

Raisons et obstacles invoqués

Les raisons ou obstacles signalés sont de quatre ordres : épistémologique, didactique, pédagogique[88] ou matériel.

La principale raison épistémologique avancée concerne la structuration progressive de la temporalité qui, d'après les instructions officielles de 2002, doit être nourrie par le récit d'événements du passé. Quelques enseignants craignent que les récits historiques

---

85 Voir à ce propos le chapitre 1 *Méthodes d'investigation*. Rappelons toutefois que pour le cycle 1 qui comprend les sections des tout petits, des petits et des moyens de l'école maternelle le questionnaire était rédigé de la sorte : « Au titre du temps qui passe, les programmes 2002 précisent qu'à l'école maternelle les activités et situations d'apprentissage doivent s'organiser autour de deux axes : Axe 1, organisation du temps personnel ; Axe 2, récits d'événements du passé, découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine). Proposez-vous des activités de l'axe 2 à vos élèves ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples d'activités, de situations d'apprentissage mises en œuvre cette année dans votre classe ? Si non, pouvez-vous préciser les raisons pour lesquelles vous ne privilégiez pas cet axe ? »

Pour le cycle 2 qui comprend la grande section de maternelle, le cours préparatoire et le cours élémentaire première année le questionnaire était rédigé de la sorte : « Au titre du temps qui passe, les programmes 2002 précisent qu'au cycle 2 les activités et situations d'apprentissage doivent s'organiser autour de deux axes : Axe 1, Structuration et mesure du temps ; Axe 2, prise de conscience de réalités ou d'événements du passé (découverte et observation du patrimoine proche). Proposez-vous des activités de l'axe 2 à vos élèves ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples d'activités, de situations d'apprentissage mises en œuvre cette année dans votre classe ? Si non, pouvez-vous préciser les raisons pour lesquelles vous ne privilégiez pas cet axe ? »

86 Il s'agit des circonscriptions d'Aire-sur-la-Lys, Arras 3, Arras IUFM, Calais 1, Cambrai Sud, Hénin-Beaumont, Lens, Liévin, Saint-Omer 1, Saint-Omer 2 et Tourcoing Est. Six d'entre elles comportent des réseaux d'éducation prioritaire. Quatre sont essentiellement urbaines et les sept autres rurales.

87 Ces écoles sont situées essentiellement dans la partie orientale du département du Nord. De fait on compte 59 enseignants de Lille et environs, 13 de la zone Roubaix-Tourcoing, 4 de la Flandre et 6 du Dunkerquois.

88 Voir à ce propos le chapitre 2. Rappelons toutefois que par épistémologie nous entendons ici conditions de construction du savoir ; par didactique contenus d'enseignement, analyse de la faisabilité des programmes, cheminement des apprentissages; par pédagogie théorie en pratique ou activité du maître.

soient considérés par les élèves comme des contes[89] ou des histoires et non pas comme de l'histoire. Derrière cette remarque, il faut effectivement voir toute la difficulté à faire percevoir aux élèves l'idée de fiction à opposer à celle de « probable historique ». Cette difficulté est clairement pressentie par ces mêmes instructions officielles qui indiquent toute la complexité à construire des repères temporels d'énonciation (maintenant, hier, le mois dernier, la semaine prochaine…) et d'évocation (autrefois, il était une fois, le premier janvier 2000). Elles invitent donc l'enseignant à aider l'enfant à se donner une origine temporelle référée au temps objectif des calendriers, que cette origine soit vague (autrefois) ou précise (premier janvier 2000), qu'elle se réfère au temps réel du récit historique (date) ou au temps imaginaire de la fiction (il était une fois).

L'obstacle didactique le plus souvent énoncé est celui de la faisabilité des programmes. On estime en effet que les élèves de cycles 1 et 2 sont trop jeunes pour percevoir la profondeur du passé[90], que bon nombre d'entre eux éprouvent des difficultés à se situer dans le temps proche, et qu'il faut donc accorder la priorité « au vécu de l'enfant »[91] et à l'organisation de son temps personnel[92], a fortiori lorsqu'il est issu d'un milieu défavorisé. Ainsi une maîtresse de cours double comportant une grande section et un cours préparatoire résume les difficultés des élèves en ces termes : « *La structuration du temps pose encore problème… hier, avant hier, il y a une semaine…, l'évocation reste difficile, les enfants n'ont pas conscience de la profondeur du passé* ».

Le troisième type d'obstacle concerne le champ pédagogique – investi par le « pédagogue »

---

89 Ainsi la remarque de cette maîtresse de petite et moyenne sections prise parmi tant d'autres : « *Le très jeune enfant éprouve des difficultés à se situer dans le temps. ….] Je prendrai l'exemple d'un stage patrimoine que j'ai vécu. Nous avons tenté une expérience autour de l'histoire des Bourgeois de Calais comportant […] visite, histoire écrite par des stagiaires et bande dessinée. Nous nous sommes aperçus que les enfants n'y voyaient qu'une histoire, comme les autres contes proposés en classe et n'y ajoutaient pas, pour la plupart, de dimension historique réelle* ».

90 Dans le droit fil de cet argument, une enseignante de moyenne section déclare en réponse à l'enquête : « *Je considère les événements du passé comme étant antérieurs au vécu des élèves. Les occasions ne se présentent pas et j'avoue que je ne les provoque pas. Les enfants ont déjà tellement de mal à se situer à travers les mois et même pour beaucoup à travers la semaine que je ne les sens pas prêts à aller plus loin dans le passé. Peut-être à tort, je sais !…* ». Une enseignante de moyenne et grande sections, lors d'un entretien déclare : « *Les enfants ont conscience que c'est différent de ce qu'ils vivent mais font une confusion entre ce qui s'est passé avant et ce qui se passe ailleurs. Ce qui s'est passé avant pour eux c'est uniquement « la guerre ». Il est difficile en maternelle de s'imaginer ce qui s'est passé il y a très longtemps, les enfants ne sont pas capables de le concevoir. On évoque un événement passé, exemple les rois, les chevaliers mais les enfants n'ont pas conscience de la profondeur du passé, même le travail sur les photos d'eux-mêmes lorsqu'ils étaient petits est difficile ….]. Je ne suis pas sûre qu'il faille étudier ces périodes lointaines à tout prix. […] Il faut les amener par petites touches et éveiller ainsi à l'histoire. […] certes les châteaux intéressent les enfants mais ne faudrait-il pas travailler d'avantage la structuration du temps proche ?* ».

91 Lors d'un entretien, une maîtresse de grande section de maternelle déclare : « *Le capital historique est plus délicat à travailler car l'enfant n'a pas la maturité requise pour envisager un temps plus lointain que celui qu'il a vécu, là est la difficulté essentielle. Mais on peut le faire de façon anecdotique à travers des histoires, des contes, des fêtes locales.* »

92 A ce propos un enseignant de CP affirme : *« Les élèves de ma classe, pour la plupart, ont encore beaucoup de mal à structurer le temps, je préfère donc travailler sur les notions de base du temps proche : jours, semaines, mois, années, ou sur la chronologie et les différentes générations…* ». Dans le même ordre d'idées, une enseignante de grande section déclare : « *Je ne sais pas comment exploiter les ressources locales, je pense que ce n'est pas accessible en maternelle. Les enfants ont encore trop de difficultés à se repérer dans le temps proche. Le temps des princesses, il y a très longtemps, fait partie pour eux de l'imaginaire, ne représente rien pour eux, trop abstrait. Je ne vois pas ce que je pourrais faire, je préfère insister sur la structuration du temps. L'évocation du passé a un intérêt pour une certaine population d'enfants (observation d'un château par exemple) pour ceux qui n'ont plus de problème de structuration du temps* ».

qui, au sens étymologique du terme, « accompagne l'élève » –, et pose la question de la formation des enseignants dont certains avouent ne pas maîtriser ce type d'approche[93] articulant utilisation du patrimoine et constitution d'un premier capital historique.

Les dernières raisons invoquées sont relativement classiques pour ne pas dire traditionnelles puisqu'elles sont d'ordre matériel. A ce niveau, on signale le manque de moyens financiers pour effectuer des sorties à caractère patrimonial, le manque de temps ou de ressources locales.

Pour clore ce chapitre, nous évoquerons la question de la pertinence de l'orientation des instructions officielles de 2002 qui recommandent de mettre en œuvre des activités à caractère patrimonial, jugées par bon nombre d'enseignants comme étant prématurées pour ne pas dire inefficaces voire inutiles. Cette question de l'intérêt et de l'impact de ce type d'activités sur les apprentissages – qui apparaît en filigrane dans les remarques des enseignants interrogés – est par ailleurs régulièrement posée par les étudiants et les enseignants lors des actions de formation initiale et continue. Elle mérite donc de faire l'objet d'un traitement particulier auquel nous allons maintenant nous consacrer.

3. Patrimoine, capital historique et impact sur les apprentissages

Dans les années 1995, fort des recommandations des instructions officielles[94] de l'époque – invitant les enseignants de l'école primaire à procéder avec leurs élèves à *« la découverte et l'observation du patrimoine proche et au questionnement sur des événements du passé* » –, nous avons tenté de vérifier si l'utilisation du patrimoine et la constitution du premier capital historique qui en découle créent un environnement didactique facilitateur des apprentissages.

Cette vérification s'est effectuée dans le cadre d'un projet de recherche mis en œuvre en partenariat avec la CRIP (Cellule de recherche et d'innovation pédagogique) du Rectorat de Lille. Ce projet avait essentiellement pour but d'évaluer quantitativement et qualitativement l'impact de ce premier capital historique sur les activités de périodisation au cycle 3.

Hypothèses de recherche

A cette époque, une enquête effectuée dans le cadre d'animations pédagogiques de

93 Une maîtresse enseignant dans une école privée en grande section de maternelle et cours préparatoire déclare en toute franchise lors de l'enquête : « *D'abord par manque d'audace : Je ne me sens pas très à l'aise pour exploiter le patrimoine historique et culturel qui nous entoure. J'ai surtout peur de ne pas être à la hauteur pour le faire de manière pertinente auprès des enfants de 5 à 7 ans. Saurai-je rendre l'observation intéressante pour eux ? Celle-ci sera-t-elle à leur portée ? Vont-ils comprendre et que vont-ils comprendre ? Il me paraît alors beaucoup plus rassurant, moins risqué de me contenter d'utiliser un manuel ou des documents « artificiels » (vidéos, livres…). Là, au moins, j'ai l'impression de maîtriser la situation… Ensuite par manque de temps… et de courage, il faut bien l'avouer ! Mener des projets nécessite un investissement important en temps (sur temps de classe et hors temps de classe) et en énergie. La discipline « histoire » n'étant pas celle dans laquelle je me sens le plus à l'aise, j'avoue faire le (mauvais !) choix de la « sacrifier » au bénéfice d'autres disciplines ».* Un maître de CE1, lors de l'entretien, déclare quant à lui : « *je n'aborde pas l'étude du patrimoine audomarois, cela prend trop de temps pour rechercher de la documentation et j'ai une méconnaissance de cette région*».

94 Il s'agit des programmes de 1995 qui précisent que l'école « a un rôle irremplaçable d'initiation au monde et à la culture [….] (et) que le maître suscite toutes les occasions d'une découverte active du monde et de ses représentations [….] ». Ces mêmes programmes indiquent par ailleurs qu'il faut favoriser « la découverte et l'observation du patrimoine proche : sites ou objets conservés dans la ville, dans le quartier ou dans la famille ».

circonscription[95], indique que la plupart des maîtres du cycle 3 constataient chez leurs élèves, lors d'activités historiques, la difficulté à se situer dans le temps et à périodiser[96]. À la lumière de ce constat, deux hypothèses de travail et de recherche ont été formulées. La première portait sur l'utilisation conjointe des ressources locales et de la transdisciplinarité et de son impact sur la maîtrise de la langue et les activités de périodisation au cycle 3. La seconde hypothèse s'intéressait quant à elle à la constitution du capital historique – essentiellement en sections de moyens et de grands ainsi qu'au cours préparatoire – et de son effet différé sur les activités de périodisation mises en œuvre au cycle des approfondissements.

En articulation étroite avec la question centrale de cet article, à savoir l'impact des activités pédagogiques liées à l'utilisation du patrimoine aux cycles 1 et 2 – conformément aux instructions officielles de 2002 qui, rappelons-le, recommandent la mise en œuvre, dans le cadre d'une pédagogie de projet, d'activités de prise de conscience de réalités ou d'événements du passé –, nous nous limiterons, dans ce chapitre, à l'effet différé du capital historique construit aux cycles 1 et 2 sur les activités de périodisation au cycle 3 puis à l'impact de l'utilisation conjointe des ressources locales et de la transdisciplinarité sur les compétences de production d'écrits chez les élèves.

Passons successivement en revue le protocole expérimental et les résultats de chaque hypothèse.

3.1. Capital historique et activités de périodisation[97]

3.1.1. Protocole expérimental

Durant l'année scolaire 1991-1992, l'expérience a consisté à mettre en place, chez les élèves de quelques classes maternelles dites expérimentales (sections de moyens et de grands exclusivement), un capital historique par le biais de visites à caractère patrimonial (sites locaux, musées) et l'utilisation de documents de substitution divers (documents textuels imprimés ou numérisés ; images analogiques, numériques, fixes ou animées). Chaque visite a fait systématiquement l'objet de l'élaboration d'un référentiel (mots, dessins et photographies) utilisé comme outil lors d'activités d'écriture, de lecture ou de recherche documentaire en BCD ou en bibliothèque de classe. Les élèves ayant vécu cette expérience de construction d'un référentiel historique explicite[98] en 1991-1992 ont été évalués en 1994-1995, dès leur entrée au cycle 3, dans leur capacité ou non à réinvestir dans le cadre d'activités de périodisation les images mentales créées dès la maternelle.

Parallèlement, la même évaluation a été mise en œuvre avec des élèves de cycle 3 de classes dites témoins n'ayant pas connu à la maternelle d'activités de constitution d'un capital historique soit par le biais de visites articulées avec des activités de recherche documentaire et d'élaboration d'un référentiel, soit tout simplement par le biais d'évocations.

---

95 Il s'agit de la circonscription de Beuvry dont nous tenons ici à remercier les maîtres et leur IEN, Monique Ducatillon. Cette enquête a été mise en œuvre en 1991 auprès de la totalité des maîtres de cycle 3 au nombre de 78.

96 Par périodisation il faut entendre ici mise en relation de caractères généraux, de faits politiques et militaires, de faits économiques et sociaux et de faits culturels et croyances.

97 Marc Loison (dir.), *Repères temporels au cycle 1,* Lille, CRDP, 2001.

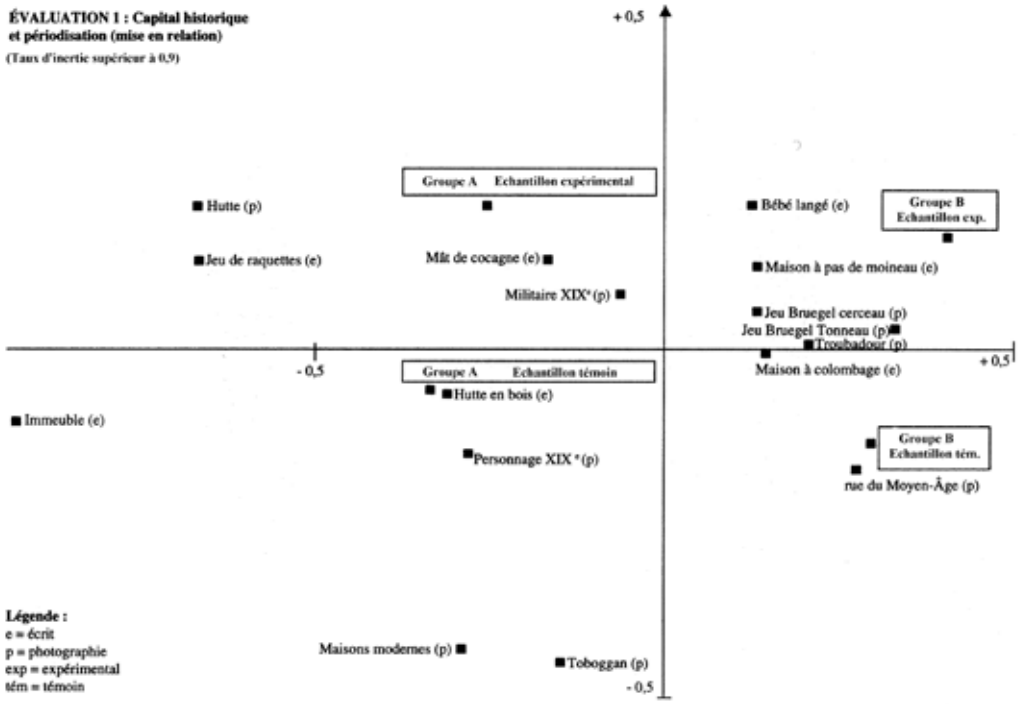
98 Par référentiel explicite il faut entendre référentiel créé à partir de situations vécues à l'école par opposition à référentiel implicite que les élèves possèdent par le biais de leurs expériences personnelles vécues dans le cadre familial (voyages de vacances, médias…).

Cette évaluation[99] a consisté a fournir aux élèves un document iconographique d'époque représentant le cadre de vie urbain médiéval et une série de vignettes (dessins ou photographies) et d'étiquettes (mots ou expressions) présentant des éléments de modes de vie ayant ou non un rapport avec la ville au Moyen Âge. Cet exercice consistait donc à évaluer la compétence des élèves des classes expérimentales et témoins[100] à associer les caractères historiques des vignettes et des étiquettes avec le document d'époque.

Pour mesurer l'impact supposé du capital historique constitué à la maternelle sur des activités de périodisation au cycle 3, nous avons opté pour le procédé statistique de l'analyse factorielle. Celle-ci consiste à mettre en évidence des attractions et des répulsions particulières entre des sujets (élèves des groupes A et B) et des variables (étiquettes et vignettes).

3.1.2. Résultats

Fig. 1 : Impact du capital historique sur les apprentissages notamment les activités de périodisation[101]



Source : Marc Loison (dir.), *Repères temporels au cycle 1*, *op. cit.*, p. 67.

99 Pour plus de détails on se reportera à notre rapport de recherche *De la constitution du capital historique à la maternelle vers la périodisation au cycle 3*, Lille, CRIP, 1995.

100 L'échantillon testé était constitué de la manière suivante : 132 élèves répartis en 2 groupes (groupe A : élèves ayant des difficultés avérées ; groupe B : élèves ne présentant pas de difficulté particulière). 46 d'entre eux (groupes A et B confondus) ont été sensibilisés en maternelle au cadre de vie urbain médiéval par le biais d'un projet de lecture-écriture autour des fresques d'Hoffbauer représentant la vie à Arras à la fin du Moyen Âge et constituent donc l'échantillon expérimental. Les 86 élèves restants (groupes A et B confondus) qui n'ont pas vécu en maternelle d'activités explicites de constitution d'un capital historique constituent l'échantillon témoin.

101 Insistons sur le fait que le taux d'inertie (la force avec laquelle s'exercent les attractions et les répulsions) est supérieur à 0,9 ce qui veut dire que plus de 90 % des informations sont prises en compte. Sachant qu'au-delà de 80 %, l'analyse factorielle est significative, on peut considérer que les attractions et les répulsions mises en évidence ici sont caractéristiques.

Cette analyse factorielle indique clairement que les élèves du groupe B de l'échantillon expérimental – qui n'éprouvent aucune difficulté particulière et qui ont été sensibilisés de manière explicite au cadre de vie urbain médiéval, durant le cycle des apprentissages premiers – ont massivement caractérisé l'époque du Moyen Âge par des éléments architecturaux (maison à pas de moineau, maison à colombage) et des éléments décrivant les modes de vie (jeux, bébé langé). On peut, selon toute vraisemblance, formuler l'hypothèse que ces élèves, de par leurs compétences, se sont approprié, dès la maternelle, un capital historique – consistant ici en un référentiel iconographique et écrit caractéristique du Moyen Âge – qu'ils réactivent de manière juste et pertinente dans le cadre d'activités de mise en relation.

Leurs homologues des classes témoins – qui n'éprouvent aucune difficulté particulière et qui n'ont pas été sensibilisés en maternelle à la vie médiévale – sont, quant à eux, uniquement attirés par la vignette représentant une rue au Moyen Âge, qui n'était en fait qu'un détail du document iconographique d'époque représentant le cadre de vie urbain médiéval. On peut penser ici que ces élèves, ayant peu de représentations ou d'images mentales des modes de vie du Moyen Âge, ont analysé les différentes vignettes et y ont cherché des éléments présents dans le document iconographique d'époque. Seule une vignette présentait cette caractéristique et a donc retenu leur attention.

Ce sont surtout les élèves en difficultés tant des classes expérimentales que des classes témoins qui doivent retenir notre attention car ils sont au cœur de notre problématique, celle du contexte didactique facilitateur des apprentissages. L'utilisation du patrimoine en maternelle dans le cadre d'activités de découverte du monde et la construction du capital historique qui en a découlé les aident-ils, de manière différée, à mettre en relation des caractères historiques ?

Les élèves du groupe A des classes expérimentales – qui éprouvent des difficultés avérées et qui ont été sensibilisés de manière explicite au cadre de vie urbain médiéval, durant le cycle des apprentissages premiers –, bien qu'utilisant à tort la vignette représentant un militaire au XIX^{e} siècle, sont particulièrement sensibles à l'étiquette « mât de cocagne » qui est un jeu caractéristique du Moyen Âge. Ces élèves, malgré leurs difficultés, se sont néanmoins approprié, dès la maternelle, quelques images mentales relatives à l'époque médiévale, notamment celles représentant des situations en nette opposition avec leur mode de vie. A ce stade deux hypothèses peuvent être avancées : Est-ce le côté inhabituel ou « exotique » du jeu « mât de cocagne » qui a retenu toute l'attention des élèves en difficultés ? Est-ce le fait d'y avoir réellement joué ? On peut au moins affirmer une chose : c'est bien parce que ce jeu n'était pas connu des élèves de maternelle, qu'après l'indispensable explicitation orale puis écrite (élaboration d'une fiche technique), la maîtresse leur a proposé de l'appréhender en y jouant réellement. Cette situation vécue permettant de passer de l'implicite à l'explicite a sans aucun doute favorisé la mémorisation.

Par contre, les élèves en difficulté du groupe A des classes témoins qui n'ont pas été sensibilisés en maternelle à la vie médiévale ne maîtrisent aucun élément de mode de vie du cadre urbain médiéval.

3.2. Patrimoine et production d'écrits[102]

3.2.1. Protocole expérimental

102 Marc Loison (dir.), *Préparer à l'histoire au cycle 2,* Lille, Scérén, 2003.

Durant les années scolaires 1992-93, 1993-94, 1994-95, au niveau de la circonscription de Beuvry, une équipe de maîtres répartis par secteurs géographiques (milieux urbain, urbain-minier, rural) a mis en place une banque de données historiques à vocation pédagogique et didactique. C'est dans ce cadre qu'il a été ainsi procédé au recensement des sites et des bâtiments locaux susceptibles d'être utilisés comme points d'ancrage lors d'activités historiques et ou géographiques, et à l'élaboration de documents écrits et iconographiques exploitables en classe (recherche aux archives départementales et dans les communes concernées). A l'issue de cette première étape, les maîtres de quelques classes expérimentales ont mis en place des projets de lecture et d'écriture autour de thèmes faisant largement référence au patrimoine local. Ces projets, essentiellement articulés autour des arts et traditions, requéraient une démarche active transdisciplinaire prenant appui sur les documents élaborés ou les sites et monuments repérés dans le cadre de la création de la banque de données. Parallèlement à cette approche, dans d'autres classes des activités de lecture et d'écriture portant sur les mêmes thèmes étaient développées en cloisonnement disciplinaire sans liaison avec le milieu local.

À la fin de l'année scolaire 1995, dans les classes expérimentales et témoins, les compétences des élèves en matière d'expression écrite ont été évaluées[103] de la manière suivante :

Matériel fourni : Document iconographique représentant un paysage flamand au XIX^{e} siècle : plaine entrecoupée de watergangs (canaux d'irrigation), forêt en arrière-plan, habitat groupé de chaumières.

Consigne : Il y a bien longtemps vivait dans ce village un petit garçon qui s'appelait Jean. Il passait son temps à aider ses parents et à gambader dans la campagne. Racontez l'une de ses journées.

L'échantillon testé comportait 105 élèves de fin de cycle des apprentissages fondamentaux provenant de 2 classes expérimentales et de 2 classes témoins. Les élèves des classes expérimentales, au nombre de 43, ont eu l'occasion, dans le cadre d'une classe verte, d'exploiter un sujet d'étude ayant trait aux transformations d'un mode de vie rural. Lors de cette classe verte qui s'est déroulée à proximité de la circonscription de Beuvry, les élèves ont découvert et observé des paysages ruraux caractéristiques de la Flandre intérieure : forêt de Nieppe cadre de nombreuses légendes, habitat et activités agricoles typiques, plaine maraîchère entrecoupée de canaux. Les élèves des classes témoins, quant à eux, au nombre de 62, se sont livrés à des activités de lecture et d'écriture sur le thème des arts et traditions en Flandre sans immersion dans le patrimoine local.

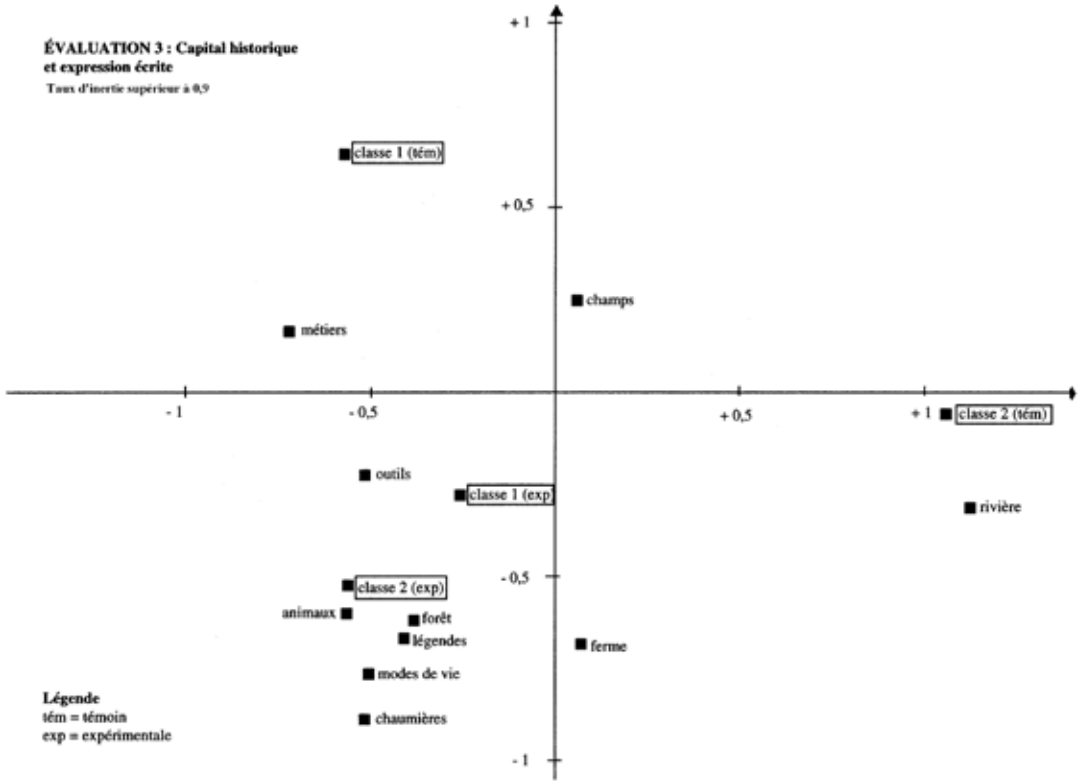
L'évaluation a consisté à repérer dans les productions écrites des élèves, par le biais d'une analyse qualitative et quantitative de contenu, des termes ou des expressions évoquant les points suivants : chaumières et noms de matériaux, ferme, forêt ou bois, champs ou prés, rivière ou fossé (ou canal ou ruisseau), animaux, métiers (ou activités propres à un métier), outils, activités concernant le mode de vie, allusion aux légendes ou croyances. Ensuite, pour mesurer l'impact supposé du capital historique constitué lors d'activités de découverte et d'observation du patrimoine proche sur la production d'écrits, nous avons encore opté pour le procédé statistique de l'analyse factorielle. Celle-ci consiste à mettre en évidence des attractions et des répulsions particulières entre des sujets (élèves des classes expérimentales et témoins) et des variables (termes et expressions repérés dans les productions écrites).

---

103 Pour plus de détails on se reportera à notre rapport de recherche *Constitution du capital historique… op. cit.*

3.2.2. Résultats

Fig. 2 : Impact du capital historique sur les apprentissages notamment ceux liés à la production d'écrits[104]



Source : Marc Loison (dir.), *Préparer à l'histoire au cycle 2*, *op.cit.*, p. 96.

On voit très nettement la proximité de la classe expérimentale 2 avec les éléments « animaux », « forêt », « légendes », « modes de vie » et « chaumières », et celle de la classe expérimentale 1 avec l'élément « outils ». Il semble donc bien que les élèves des classes expérimentales ayant constitué un capital historique dans le cadre d'une démarche active transdisciplinaire (classe verte ponctuée de visites, lecture de paysages, activités d'observation, de schématisation, de comparaison...) le réinvestissent dans leurs productions écrites alors que les élèves des classes témoins se contentent de décrire le document iconographique avec des stéréotypes.

On peut penser que derrière ces deux évaluations transparaît l'opposition entre le référentiel explicite car créé à partir de situations vécues à l'école et le référentiel implicite que les élèves possèdent par le biais de leurs expériences personnelles vécues dans le cadre familial (voyages de vacances, médias), le premier ayant nourri de manière très riche les productions des élèves.

Dans le droit fil de ce point de vue, Jean-Pierre Astolfi[105] pense que l'entrée dans le domaine

104 Voir note 101.

105 Jean-Pierre Astolfi, « Découverte du monde », *Guide pédagogique Cycle 2*, Nathan, 1995.

de la découverte du monde est un vaste champ d'activités possibles avec la classe que l'on choisit en raison de leur valeur formatrice pour les enfants mais aussi de l'intérêt et de l'adhésion qu'elles suscitent chez eux. C'est l'occasion de faire vivre aux élèves des moments d'action et de réflexion durant lesquels ils manipulent et construisent, ils décrivent, dessinent, comparent, schématisent et mesurent. La sortie, quant à elle, concerne les acquis qui auront été obtenus chemin faisant, sur le plan des connaissances, des méthodes, des savoir-faire et des attitudes et qui auront périodiquement besoin d'être repris et structurés pour que les élèves soient en mesure de les identifier. J. P. Astolfi estime que c'est à cette condition que l'on pourra compter sur eux en fin de cycle 2. Les phrases, les mots « ne tombent plus du ciel » et sont chargés de réalité parce que les élèves les ont déjà rencontrés. C'est ce que les présentes évaluations confirment clairement. A cet égard rappelons le point de vue de Jacques Le Goff – déjà mentionné – qui pense que les sorties et les enquêtes sur le terrain sont primordiales pour la découverte du monde, puis par la suite pour l'enseignement de l'histoire car on peut, grâce à elle « *montrer aux élèves que l'histoire n'est pas seulement dans les livres ou les musées, mais dans la rue et les campagnes, qu'ils baignent dedans*[106] ».

En définitive, il semble bien que les images mentales mises en place durant les cycles 1 et 2 (apprentissages premiers et fondamentaux) soient, pour les premières, réactivées quelques années plus tard au cycle 3, lors d'activités de mise en relation ou alors, pour les secondes, lors d'activités d'écriture. Fort de ce constat, nous pensons pouvoir affirmer que le patrimoine constitue un support didactique facilitateur des apprentissages. Vient donc le moment de livrer quelques pistes ou suggestions d'activités rencontrées dans les classes à l'occasion de notre recherche.

106 Jacques Le Goff, Pierre Nora, *Faire de l'histoire…. op. cit.*

Chapitre 4.
Mettre en place un premier capital historique aux cycles 1 et 2 à partir de l'observation ou de l'évocation d'événements ou de réalités du passé.
Suggestions d'activités et recommandations.

Yveline Minne,
Conseillère pédagogique,
Circonscription de Saint-Omer 2

Marc Loison
Maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire
IUFM Nord-Pas de Calais
PROFÉOR, université de Lille III

1. Action de formation continue en direction des enseignants de cycle 2[107] de la circonscription rurale de Saint-Omer 2

107 Au nombre de 70 environ.

Première phase : Présentation des obstacles évoqués lors des entretiens ou dans les réponses à l'enquête. Utilisation d'un montage power point.

OUTILS POUR LES CYCLES

4. Les obstacles à la structuration du temps et à la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé

Le patrimoine, un support didactique controversé ou négligé ?

Recherche menée entre 2004 et 2006 en partenariat avec l'université de Lille 3 et l'IUFM Nord-Pas-de-Calais

Sur 400 enseignants jusqu'à présent interrogés

26 % déclarent explicitement ne jamais mettre en œuvre des activités de l'axe 2

Parmi ceux déclarant mettre en œuvre des activités de l'axe 2, plus de la moitié ne font pas référence explicitement au patrimoine

OUTILS POUR LES CYCLES

4. Les obstacles à la structuration du temps et à la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé

Raisons et obstacles invoqués

Obstacles épistémologiques

Structuration progressive de la temporalité par le récit d'événements du passé

Crainte des enseignants que les récits historiques soient considérés par les élèves comme des contes

Difficulté à opposer l'idée de fiction à celle de probable historique

Complexité à construire des critères d'énonciation et d'évocation

OUTILS POUR LES CYCLES

4. Les obstacles à la structuration du temps et à la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé

Obstacles didactiques

Faisabilité des programmes ?

Élèves trop jeunes pour percevoir la profondeur du passé

Accorder la priorité « au vécu de l'enfant » et à l'organisation de son temps personnel, a fortiori lorsqu'il est issu d'un milieu défavorisé

OUTILS POUR LES CYCLES

4. Les obstacles à la structuration du temps et à la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé

Obstacle pédagogique

Question de la formation des enseignants

Quelques uns avouent ne pas maîtriser ce type d'approche articulant utilisation du patrimoine et constitution d'un premier capital historique.

OUTILS POUR LES CYCLES

4. Les obstacles à la structuration du temps et à la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé

Obstacle matériel

Manque de moyens financiers pour effectuer des sorties à caractère patrimonial

Manque de temps ou de ressources locales

Deuxième phase : État de l'impact du capital historique sur les apprentissages (référence à la recherche CRIP[108]).

Troisième phase : Présentation de 2 types de démarches : Utilisation du patrimoine proche ; récit et temporalité.

OUTILS pour les CYCLES

5. Deuxième axe des apprentissages: Prise de conscience de réalités ou d'événements du passé

Faire la différence entre passé et présent

à partir de l'habitat et de l'environnement proches

OUTILS pour les CYCLES

Faire la différence entre passé et présent au cycle 2

1ère année
Evaluation diagnostique

A partir d'une sortie dans le quartier, autour de l'école, comparer deux bâtiments.

Difficultés perçues :
Les élèves identifient l'ancienneté d'un bâtiment en fonction de critères "affectifs" de beauté, de propreté.

A partir de ces représentations, est défini le processus d'apprentissage.

Séquence de découverte de critères objectifs de datation construite sur 5 séances

S1: Les éléments architecturaux

S2: Les matériaux

S3: Les matériaux

S4: L'organisation spatiale

S5: La rénovation

Evaluation finale: à partir de photographies, comparer des bâtiments 2 à 2.

OUTILS pour les CYCLES

Faire la différence entre passé et présent au cycle 2

2ème année
Evaluation diagnostique

A partir de photos, classement et justification des choix

Difficultés perçues :
Apparition de plusieurs types de classements

Séquence de classement de critères objectifs de datation construite sur 5 séances.

Processus d'apprentissage

S1: Prise d'indices iconographiques (comparaison)

S2: La notion d'évolution

S3: Les critères de datation en fonction d'éléments sociaux: types de bâtiments, moyens de locomotion

S4: Les critères de datation en fonction d'éléments sociaux: modes de vie, habillement

S5: Mise en évidence d'étapes dans cette évolution

Evaluation finale: Ranger dans un tableau en 3 colonnes(autrefois, au temps de mes grands-parents, aujourd'hui), une série de photos (bâtiments, objets, véhicules).

OUTILS pour les CYCLES

Faire la différence entre passé et présent au cycle 2

3ème année
Evaluation diagnostique

Ranger dans un tableau à 3 colonnes (autrefois, au temps de mes grands-parents, aujourd'hui), une série de photos (bâtiments, rues).

Difficultés perçues :
Les élèves identifient difficilement les différentes étapes de l'évolution d'un bâtiment.

Séquence de datation construite sur 5 séances.

Processus d'apprentissage

S1: Recherche sur l'école (date de création, architecture, matériaux utilisés)

S2: Recherche autour de l'école (bâtiments, rues), prise de photos

S3: Recherche de photos anciennes, de cartes postales du quartier

S4: Recherche, dans les documents réalisés ou trouvés, de différents critères objectifs de datation (éléments architecturaux, évolution des matériaux, des véhicules, de l'habillement, utilisation des bâtiments

S5: Classement des documents selon ces différents critères objectifs de datation

Evaluation finale: A partir d'une série de 3 ou 4 photos d'une rue à différentes époques en retrouver l'histoire.

OUTILS pour les CYCLES

5. Deuxième axe des apprentissages: Prise de conscience de réalités ou d'événements du passé

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

OUTILS pour les CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Exemple d'un projet d'écriture en grande section

Évaluation diagnostique

- Lecture par le maître du conte *Histoire de la galette des rois* in L. BOULAY, *Magie des contes,* Armand Colin, 1977.
- Restitution orale de l'histoire et des personnages par les élèves.
- Représentation d'un ou plusieurs moments de l'histoire par le dessin.

108 . Voir chapitre 3.

Exemples de dessins

Analyse: Châteaux ressemblant à des immeubles. Les élèves semblent n'avoir retenu du texte du conte que « la ribambelle de portes et de fenêtres ».

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Progression de l'apprentissage

Séance 1: Recherche en BCD

Séance 2: Visite du château d'Olhain

Séances 3, 4 et 5: Création d'albums à partir du *Roman de Mélusine* in C. LOUIS-COMBET, *Le roman de Mélusine,* Albin Michel, 1986.

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Séance 1

❑ Situation problème: Répondre à la question: Comment étaient les rois et les reines ? Où vivaient-ils ?

❑ Travail en ateliers - Recherche en BCD: Trouver des ouvrages (albums, revues, livres documentaires) où interviennent des rois et des reines.

❑ Critères d'évaluation:

Élèves en difficulté: utiliser la première de couverture et l'iconographie pour justifier les choix (approche macrostructurale).

Élèves maîtrisant mieux les compétences: choisir par référence à l'iconographie et à l'écrit (approche microstructurale).

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Séance 2

Visite du château d'Olhain

➢ Lecture du paysage entourant le château: Mise en évidence de 2 éléments indispensables à la vie du Moyen Âge: la forêt et la rivière.

➢ Observation d'une tour d'angle. Insister plus particulièrement sur les matériaux (grès par opposition à briques et parpaings); l'aspect massif du château; l'alignement des blocs.

➢ Introduction des termes exacts: pont-levis, douves, meurtrières.

➢ Tout au long de la visite, les élèves dessinent dans l'espace et sur le papier. Prise de photographies pour l'exploitation en classe.

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Séance 2 (suite)

Après la visite du château

➢ Tri des documents iconographiques et compte-rendu collectif.

➢ Observation, critique et commentaire des dessins.

➢ Création d'un référentiel architectural: chaque terme découvert est illustré par un dessin corrigé ou une photographie.

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Séance 3 (Atelier B: élèves se limitant à la structuration du conte)

➢ Écoute et appropriation de la légende.

➢ Caractérisation des personnages: Raymondin, Mélusine et frère de Raymondin.

➢ Production de dessins des personnages avec introduction d'un code d'identification (Raymondin et sa cape rouge par exemple).

➢ Explicitation de l'ordre chronologique du texte:

▪ Rappel des différents lieux. Insister sur le fait que l'on retrouve les éléments indispensables du Moyen Âge: forêt, rivière, église, château.

▪ Production d'images séquentielles, tri.

▪ Élaboration d'un texte dicté à la maîtresse.

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Critère d'évaluation: savoir utiliser de manière pertinente les référents médiévaux découverts dans les ouvrages sous la forme iconographique.

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Proposition de remédiation

Élaboration d'un tableau permettant de mieux visualiser les critères d'identification d'un seigneur du Moyen Âge et de sa dame.

Titre du livre	Personnages	Vêtements	Accessoires	Habitations	Loisirs et distractions

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Séance 4 (Atelier A: élèves ayant des difficultés à restituer la structure du conte)

- Rappel des principales caractéristiques architecturales d'un château du Moyen Âge.
- Construction d'une maquette du château de Mélusine.
- Photographies ou dessins des différentes étapes de construction.
- Critère d'évaluation: Savoir retrouver le terme de vocabulaire propre à un élément architectural ou à une étape de construction dans le référentiel du château d'Olhain.
- Proposition de remédiation: Lors de l'utilisation des différents supports (maquette, référentiel, photographies, dessins) faire formuler les permanences constatées. Exemple: Quel que soit le mode de représentation, la tour a toujours un toit pointu).

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Séance 5 (Atelier C: Élèves maîtrisant et sachant réinvestir la structure du conte

- Formulation et explicitation du projet d'écriture.
- Questionnement du maître pour faire dégager la structure quinaire du conte.
- Évocation orale de tous les personnages et de tous les lieux de la légende.
- Pour chaque personnage et chaque lieu création de cartes d'identification avec un code de couleur (voir groupe B).
- Attribution d'un nom à chaque carte.

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

- Utilisation du jeu de cartes pour bâtir un récit. Production d'images séquentielles.

- Dictée à l'adulte. Le commentaire oral devient un récit écrit.
- Communication du texte à l'ensemble de la classe. Évaluation de sa cohérence.

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

- Critères d'évaluation:
  - Cohérence du récit
  - Adéquation à l'époque historique
  - Réinvestissement des référentiels
- Propositions de remédiation:
  - Fabrication de marionnettes. Dramatisation. Réécriture et élaboration de dialogues.
  - Utilisation du tableau élaboré avec le groupe B.

OUTILS POUR LES CYCLES

Récit et temporalité: se constituer un capital historique à partir de l'évocation des rois, des reines et des châteaux

Évaluation finale

Deux niveaux d'évaluation

- Niveau 1: Sélectionner les éléments iconographiques correspondant à l'époque du Moyen Âge et savoir les nommer.
- Niveau 2: Même chose mais on attendra de l'élève qu'il sache identifier les éléments iconographiques majeurs (château, tour, chevalier) en collant l'étiquette-mot correspondante.
- Contenu de l'évaluation: vignettes (dessins ou photos) représentant
  - Un château féodal, un immeuble, un château classique,
  - Une tour, un pont-levis, un pont suspendu, une herse
  - Un militaire, un chevalier
  - Un blason, un bouclier

Quatrième phase : Durant 6 semaines, mise en œuvre dans les écoles de la circonscription de projets articulant les apprentissages avec l'une des pistes évoquées : découverte et observation du patrimoine, récit et temporalité.

Cinquième phase : Restitution. Présentation des projets, des difficultés et des réussites constatées au niveau :

- des élèves (didactique : cheminement des apprentissages) ;
- des maîtres (pédagogie : mise en œuvre du projet ; épistémologique : maîtrise des concepts) ;
- des partenaires (intervention de parents, de spécialistes (service éducatif du musée).

2. Exemples de séquences d'apprentissage

Sur les 37 fiches pédagogiques qui ont été remises par les enseignants à l'issue de la dernière étape de l'action de formation, nous en avons retenu 4 dont nous livrons le contenu.

2.1. Découverte de l'architecture des châteaux forts
Grande section-CP, École de Houlle, Mme Pouillerie

Séances 1 et 2 : Langage oral, acculturation

Compétences

Être curieux des traces du passé et les questionner pour les interpréter avec l'aide du maître.

Objectifs

L'élève sera capable de :

– Dessiner un château fort sur une feuille A4.
– Expliquer à ses camarades les différents éléments dessinés et leurs rôles (faire émerger les représentations des enfants sur le château fort).

Contenu et déroulement succinct

1. Ancrage de la leçon à travers un album sur le Moyen Âge.
2. Discussion collective sur le château fort (1ère émergence des représentations).
3. Dessin du château fort (dessin individuel).

Évaluation diagnostique

4. Présentation et analyse collective des productions.

Séances 3 et 4 : Recherche en BCD

Compétences

Être curieux des traces du passé et les questionner pour les interpréter avec le maître.

Objectifs

L'élève sera capable de :

– Se déplacer dans une BCD.
– Trouver différents documents parlant des châteaux (album, documentaire, affiche).

Contenu et déroulement succinct

1. Rappel séance précédente.
2. Recherche aléatoire et non guidée à travers la BCD de livres parlant des châteaux forts.
3. Retour en classe (présentation des résultats).
4. Notation par dessin ou phrase des différentes découvertes (esquisse d'un château annoté).

Séance 5 : Découverte d'une histoire et d'un vocabulaire spécifique

Compétences

– Compréhension d'histoire.
– Être curieux des traces du passé et les questionner pour les interpréter avec l'aide du maître.

Objectifs

L'élève sera capable d' :
– Acquérir un vocabulaire adéquat sur le château fort.
– Écouter attentivement une histoire (langage d'évocation, reformuler dans ses propres mots).

Contenu et déroulement succinct

1. Rappel des séances précédentes.
2. Rappel des découvertes sur l'architecture du château fort.
3. Lecture de l'album parlant de château fort.
4. Pendant la lecture, arrêt par les élèves pour noter le vocabulaire spécifique au tableau. Comparaison esquisse du château et découvertes dans l'album.
5. Bilan de séance.

Séance 6 : Utilisation d'un vocabulaire spécifique

Compétences

– Être curieux des traces du passé et les questionner pour les interpréter avec l'aide du maître.
– Rendre compte à l'écrit des différentes découvertes.

Objectifs

L'élève sera capable de :

– Acquérir un vocabulaire adéquat sur le château fort.
– Reconstituer le château réalisé en groupes.
– Annoter le schéma du château en réinvestissant le vocabulaire appris.

Contenu et déroulement succinct

Évaluation formative

1. Rappel séance antérieure.
2. Description du château réalisé collectivement lors des dernières séances (faire ressortir le vocabulaire appris pour que les élèves puissent l'employer et le retenir).
3. Distribution d'un château puzzle (tour, muraille, douve, pont-levis, donjon). Laisser les élèves seuls reformer ce château puis l'annoter pour les CP et associer mots et images pour les GS.
4. Analyse des résultats et des manques.
5. Les élèves s'étant trompés recherchent dans les albums de la séance 3 et 4 des réponses à leurs problèmes.

Séance 7 : Remédiation et prolongement

Compétences

Être curieux des traces du passé et les questionner pour les interpréter avec l'aide du maître.

Objectifs

L'élève sera capable d' :
– Acquérir un vocabulaire adéquat sur le château fort.
– Nommer les différents éléments du château, les placer et indiquer leurs rôles.

Contenu et déroulement succinct

Groupe de besoin

1. Pour les élèves n'ayant pas réussi la séance 6, retour en BCD avec les travaux pour comparer leurs châteaux et le château fort des livres.

2. Pour les élèves n'ayant pas de difficulté, projection d'une vidéo sur les châteaux de la Loire avec présentation succincte aux camarades.

Séance 8

Compétences

Être curieux des traces du passé et les questionner pour les interpréter avec l'aide du maître.

Objectifs

– Acquérir un vocabulaire adéquat sur le château fort.
– Annoter ce château en réinvestissant le vocabulaire appris.

Contenu et déroulement succinct

1. Rappel séance antérieure.
2. Réalisation de la trace écrite.
3. Annotation d'un château fort.

2.2. Faire la différence entre les différents éléments architecturaux
Grande section-CP, École de Balinghem, Mme Clerbout-Grard

Séance 1 : Évaluation diagnostique

Objectif :

Comparer 2 bâtiments autour de l'école.

Activités élèves

– Déballage verbal, observation des bâtiments.
– Émergence des représentations.

Séance 2 : Sortie et prise de photos

Objectif

Prendre en photos des bâtiments du village présentant des éléments architecturaux variés.

Activités élèves

Observation des bâtiments du village, prendre en photos les éléments les plus variés possibles.

Séance 3 : Classement des photos prises

Objectif

Classer des bâtiments appartenant au patrimoine local en utilisant des éléments spécifiques à l'architecture.

Activités élèves

– Faire justifier le classement réalisé. Pourquoi les avoir regroupés ainsi ? (travail en groupes).
– Mise en commun : faire émerger les critères retenus.

Séance 4 : Réalisation de référents

Objectif

Réaliser des référents.

Activités élèves

– Coller ensemble les photos qui ont des points communs.
– Nommer les différents matériaux.
– En garder une trace.
– Travail réalisé en 4 groupes :
– Les toits
– Les façades
– Les fenêtres
– Les portes

Séance 5 : évaluation finale

Objectif : évaluation

Activités élèves

Classement de photos : comparer différents bâtiments 2 à 2.

2.3. Récit et temporalité. Écrire et jouer une courte pièce de théâtre. CP École Lamartine Saint-Omer, Mme Fardoux

Séance 1 : Lancement du projet

Objectif

Communication orale : investir les enfants dans ce projet.

Activités élèves

1. Projet : faire un spectacle.
2. Choisir un personnage (princesse, chevalier).
3. Dire où va se passer la pièce.
4. Dessiner un décor (château).

Séance 2 : Récit – temporalité : les châteaux forts

Objectif

Améliorer les représentations des élèves sur les châteaux forts.

Activités élèves

1. Observation des différents dessins.
2. Réflexion sur ce qui est possible.
3. Observation de châteaux dans différents livres.
4. Trace écrite : nouveau dessin.

Séance 3 : Première ébauche d'écriture

Objectifs

– Voir comment s'écrit une pièce de théâtre.
– Trouver différents éléments du récit (situation initiale – élément perturbateur – situation finale).

Activités élèves

1. Se demander comment s'écrit une pièce de théâtre.
2. Étudier une courte pièce écrite.
3. Se demander ce qui va se passer dans notre pièce.

Séance 4 : Récit – temporalité : comment vivaient les seigneurs ?

Objectifs

– Rechercher des documents.
– Retenir des éléments importants.
– Dictée à l'adulte.

Activités élèves

1. Recherche d'éléments qui nous intéressent dans des livres (par groupe de 5).
2. Lecture par le maître.
3. Dictée à l'adulte de ce qui semble important aux élèves.
4. Laisser une trace écrite.

Séance 5 : Récit – temporalité : les chevaliers

Objectifs

– Observer un DVD (chevaliers : moments choisis).
– Remettre en scène certains moments.
– Ajouter des informations.

Activités élèves

1. Observation de la vidéo.
2. Mise en scène de l'adoubement.
3. Informations complémentaires données par le maître.
4. Trace écrite.

Séance 6 : Écriture de la pièce (suite)

Objectifs

Écriture de la pièce en ajoutant des éléments découverts lors de nos recherches.

Activités élèves

Recherche de ce que l'on peut ajouter à notre pièce en faisant référence à ce qui a été appris :
– Banquet
– Armée de chevaliers
– Adoubement
– Bouffons
– Jongleurs…

Autres séances :

1. Séances de théâtre : Oser s'exprimer, interpréter un personnage, retravailler les dialogues en fin de séance.
2. Évaluations à l'oral.
3. Arts plastiques : décors, mini-théâtres, costumes.
4. Présentation de la pièce devant les élèves des classes maternelles et devant les parents.

2.4. Réaliser un imagier
Grande section-CP, École de Salperwick, Mmes Clais et Dufresne

Séance 1 : Évaluation diagnostique

Objectif

Connaître les représentations des élèves : Rois et Reines qui étaient-ils ?

Activités des élèves

– Expliquer aux élèves que nous allons étudier le livre « Les caprices du petit prince » Milan poche.
– Imaginer que le prince devienne roi (le faire dessiner- production individuelle).

Séance 2 : Activité langagière

Objectifs

– Comprendre une histoire.
– Observer et décrire une image.

Activités élèves

– Lecture orale (Chap. 1).
– Restitution par les élèves (faire émerger l'histoire).
– Description des personnages (confrontation des productions).

Séance 3 : Production d'écrit (imagier)

Objectif

Associer le vocabulaire et l'objet.

Activités élèves

Réalisation d'un imagier sur les « accessoires » du roi : couronne, épée…

Séance 4 : Production d'écrit (suite de l'histoire)

Objectif

Écrire la suite de l'histoire.

Activités élèves

– Imaginer ce qui peut se passer pour le prince maintenant qu'il a quitté ses parents (dictée à l'adulte).
– Lecture orale de la suite, confrontation.

Séance 5 : évaluation diagnostique

Objectif

Connaître les représentations des élèves : Rois et Reines où vivaient-ils ?

Activités élèves

– Insister sur le fait que le prince soit rentré chez lui : où habite-t-il ?
– Faire dessiner son habitat ;

Séance 6 : Activités langagières

Objectifs

– Tri de livres.
– Décrire des images, des photos.

Activités élèves

– Recherche documentaire.
– Comparaison entre l'habitat actuel et l'habitat au temps des rois (photos prises durant le carnaval).

Séance 7 : Production d'écrit (imagier)

Objectif

Associer le vocabulaire à l'objet.

Activités élèves

Réalisation d'un imagier sur le champ lexical de l'habitat du roi.

3. Retour réflexif sur les séances d'apprentissage mises en œuvre

A la lecture du contenu de ces quatre fiches pédagogiques et plus encore de celles qui n'ont pas été reproduites, on constate la difficulté des enseignants à s'extraire du cadre de l'exemple de stratégie pédagogique fourni lors de la troisième phase de l'action de formation. Celui-ci a fait figure, pour bon nombre d'entre eux, de modèle et non d'exemple didactique. On retrouve ici l'écueil du « clonage » qui consiste à appliquer stricto sensu une « recette pédagogique » éprouvée. On peut par ailleurs penser que ce comportement a été induit par le support de relation de la séquence d'apprentissage qui a été fourni aux enseignants. Celui-ci comportait en effet un certain nombre d'items qui ont enfermé les maîtres dans un mode unique de narration.

Toutefois lors de l'échange qui a suivi la présentation des activités pédagogiques mises en œuvre, un certain nombre de points positifs et négatifs ont été relevés par les enseignants. Par ailleurs quelques perspectives ont été évoquées ce qui laisse augurer une prise de conscience de la pertinence et de la nécessité d'utiliser des ressources patrimoniales au cycle 2, dans le cadre du domaine d'activités relatif à la « découverte du monde ».

3.1. Difficultés, réussites et perspectives

Tableau 1. Analyse des réussites, difficultés et perspectives liées aux activités d'observation ou d'évocation de réalités du passé au cycle 2
Animation pédagogique du 13 mai 2006 en direction de 70 enseignants du cycle 2 de la circonscription de Saint-Omer 2.

	RÉUSSITES	DIFFICULTÉS	PERSPECTIVES
Élèves (par rapport à l'évaluation, en termes de savoirs et savoir faire)	- Intérêt, motivation, assimilation de vocabulaire spécifique - Travailler ensemble - Amélioration des représentations mentales - Intérêt pour la recherche documentaire	- Se mettre à la place des personnages de l'époque - Différencier l'imaginaire et le fait historique - Par rapport à l'apprentissage du vocabulaire - Maintien de l'intérêt sur la séquence (surtout les plus jeunes) - Recherche documentaire	- Changer d'époque - Approfondir le thème abordé cette année
Enseignant (par rapport à sa pratique)	- Aborder le passé au cycle 2 - Centrer les élèves sur un sujet - Intérêt : possibilité de transdisciplinarité – réalisations théâtrales de scènes de vie, tournoi - Comparaison entre récits réels et fictifs	- Manque de temps - Manque de formation	- Monter un projet sur l'année
La mise en œuvre (matériel, ressources..)	- Objectifs atteints	- Trouver les ressources adaptées - Financement des déplacements (visite de châteaux…) - Recherche de textes adaptés au cycle 2	- Constituer un fonds documentaire pour la classe et l'école - Aborder le thème à partir de documents

3.2. Recommandations

Lors de la dernière étape de cette action de formation qui consistait à effectuer avec la totalité des enseignants du cycle 2 de la circonscription de Saint-Omer 2, la synthèse des difficultés, des réussites et des perspectives et à en débattre, quelques recommandations ont été suggérées par Marc Loison.

• ***Vocabulaire historique*** : Nécessité de mettre en place un référentiel articulant signifiant (mot) et signifié (dessin). Privilégier des supports tels que bestiaire, imagier. Ne pas hésiter à introduire des mots compliqués qui frappent l'imagination des élèves (par exemple maison à pas de moineau, maison à colombages).

• **Évaluation** : Penser à articuler les séquences d'apprentissage avec 3 types d'évaluation : évaluation diagnostique pour faire un état des lieux des représentations des élèves ; évaluation formative pour réguler les apprentissages ; évaluation finale pour déterminer soit les acquis, soit l'évolution des représentations des élèves.

• **Datation des éléments patrimoniaux observés** : Nécessité pour le maître de maîtriser quelques critères architecturaux caractéristiques des époques (matériaux utilisés, styles…). Cela passe par des actions de formation au niveau de la circonscription. On pense ici plus particulièrement aux stages du patrimoine.

• **Constitution du capital historique :** Si l'on veut que le stock d'images mentales constituées lors d'activités à caractère patrimonial perdure, il faut mettre en place une phase d'explicitation. Celle-ci passe par des activités de dramatisation, de théâtralisation, d'appropriation par le corps (jouer à la manière de….)

• **Supports didactiques :** Ne pas hésiter à adapter les supports en les tronquant ou en proposant des textes de composition. Les élèves ne sont pas toujours en mesure d'appréhender des textes d'époque.

• **Récit temporalité :** Lors de l'approche de récits historiques et fictionnels afin de faire la différence entre les personnages réels et fictifs, par référence aux travaux de Micheline Johnson[109], construire un tableau comparatif permettant de les caractériser. Au regard de chaque personnage (par exemple chevalier, fée) indiquer les habitations (château, maison imaginaire), les activités (tournois-chasse, activités imaginaires) etc. Par ailleurs, afin de faire la différence entre évocation et énonciation insister sur les connecteurs temporels (autrefois, il y a longtemps, en l'an 800, …).

• **Sens de l'histoire :** Suite à la remarque d'un enseignant portant sur la nécessaire articulation entre l'habitat et la stratification sociale, est tiré l'axe de force des recommandations : Ne pas perdre de vue que **l'objet de l'histoire est l'humanité, son sujet l'homme** et qu'il convient donc, lors d'activités de découverte et d'observation des réalités du passé, de rattacher constamment le patrimoine aux hommes et à leurs activités si l'on ne veut pas que celui-ci soit un objet désincarné, vide de sens.

109 Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée…op.cit.*

Chapitre 5.
Les obstacles à l'enseignement de l'histoire au cycle 3.
Éléments de réflexion.

Marc LOISON

1. Cadre théorique et institutionnel du statut du document et de sa critique[110]

Les programmes de 2002 du cycle des approfondissements stipulent que l'élève doit, avant même son entrée en collège, « pouvoir commencer à comprendre le travail de l'historien ». La logique même des instructions officielles, certes soumises à des attentes sociales particulièrement importantes dans le cas de l'histoire, domaine symboliquement, affectivement et politiquement si sensible dans notre société[111], se veut être la transposition la plus fidèle et actualisée possible du savoir savant, fruit des recherches et acquis universitaires récents.

1.1. Bref état de l'historiographie actuelle

Le travail de l'historien ne peut, comme le voudrait l'image tenace et répandue dans l'opinion, se réduire à la connaissance la plus exhaustive possible de faits qu'il suffirait, selon l'anecdote racontée par Antoine Prost[112] de mémoriser pour obtenir l'agrégation d'histoire. Cette conception de l'histoire n'est cependant pas dénuée de tout fondement; elle correspond en effet à un état antérieur du savoir savant, depuis longtemps récusé mais dont l'empreinte est particulièrement tenace dans les esprits. Cette manière d'écrire l'histoire, traditionnellement qualifiée d'histoire positiviste ou événementielle, se voulait rigoureusement scientifique sur le modèle des sciences de la nature, considérées, dans la lignée d'Auguste Comte, comme l'archétype de la connaissance. Il s'agissait alors pour l'historien de reconstituer l'histoire des nations et des grands hommes, l'événement étant alors perçu comme l'horizon naturel de l'histoire. L'histoire avait ainsi pour tâche d'établir scientifiquement les faits et de les expliquer les uns par rapport aux autres dans des rapports de causalité simple. Cette conception scientiste d'une histoire se restreignant volontairement à l'événementiel et au politique est radicalement remise en cause par des historiens réunis autour de la revue *Les annales d'histoire économique et sociale*, créée en 1928 par Lucien Febvre et Marc Bloch. Ceux-ci délaissent l'histoire des événements politiques et militaires pour ouvrir le champ des études historiques à tout ce qui ressort de l'humain. L'histoire se veut dorénavant être une

110 Nous faisons ici référence à l'excellente approche théorique et institutionnelle du PE2 Alexandre Nivelle dans son mémoire professionnel, *La critique de document : un obstacle majeur à l'enseignement de l'histoire au cycle 3,* sous la direction de Marc Loison, Centre IUFM d'Arras, 2006, p. 3-10.

111 On pense bien sûr ici à la mission assignée par la République à l'enseignement de l'histoire dès la fin du XIX^{e} siècle: « À l'histoire est dévolue la mission essentielle : former de bons citoyens, des électeurs et des soldats » (Nora Pierre, « Lavisse instituteur national » in *Les lieux de mémoire. I : la République*, Paris, Gallimard, 1984, p. 282) mais surtout aux récentes polémiques au sujet de l'enseignement de l'histoire de la colonisation.

112 Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.

histoire totale. L'écrit cesse alors d'être la source quasi-exclusive de l'historien qui s'ouvre à «tout ce qui, étant de l'Homme dépend de l'Homme, signifie la présence, l'activité, les goûts et les façons d'être de l'Homme[113] ». Ce n'est pas là un simple réajustement du travail de l'historien, c'est un véritable bouleversement des fondements mêmes de celui-ci. Il ne saurait en effet plus être question pour l'histoire de prétendre expliquer les faits humains par des schémas de causalité. Elle devra s'affirmer pleinement comme un travail d'interprétation, de saisie d'une signification. L'illusion d'objectivité laisse place au devoir d'impartialité. Cette ouverture radicale du champ d'investigation de l'historien a pour corollaire une refonte de ses méthodes de travail. Il est naturellement amené à une approche pluridisciplinaire de son objet d'étude, faisant de l'ensemble des sciences sociales des «sciences auxiliaires » de ses recherches. S'éloignant du strict cadre événementiel et politique, l'histoire s'ouvre à une nouvelle temporalité, passant de la seule considération du « temps court », celui de l'individu, à son inscription dans la longue durée[114]. Les nouveaux outils et les nouvelles visées de l'historien lui ouvrent ainsi « un temps nouveau, élevé à la hauteur d'une explication où l'histoire peut tenter de s'inscrire, se découpant suivant des repères inédits [. . .][115] ». Ainsi la chronologie ne peut plus être pensée comme une simple succession de dates, reflet d'un temps discontinu, que l'historien aurait à établir et l'étudiant à mémoriser, mais comme une suite de périodes, se définissant essentiellement par la durée. C'est cette conception de la temporalité qui sous-tend la définition du temps historique par les instructions officielles comme étant « à la fois fait de simultanéité et de continuité, de courte et de longue durée, d'irréversibilité et de rupture »[116].

1.2. Le statut épistémologique du document historique et de sa critique

Quelle que soit l'historiographie considérée, la question du statut à accorder à la source reste centrale. Le passé est, par définition, inaccessible directement. Il ne peut être appréhendé que par les traces laissées, nécessairement incomplètes et incertaines. L'histoire événementielle, animée par l'enthousiasme scientiste et conscient de l'impossibilité de l'expérimentation, avait forgé une méthode de traitement du document historique. Ainsi Charles Seignobos affirme-t-il la nécessité d'une méthode raisonnée de critique du document écrit, source par excellence de l'histoire événementielle. Il distingue quatre étapes dans la critique du document soumis au questionnement de l'historien[117]. La « critique de provenance », première logiquement et chronologiquement, consiste à déterminer avec exactitude l'auteur et la date de rédaction du document. Cette critique externe ouvre la voie à une critique interne qui se décompose en trois moments successifs. « La critique d'interprétation » qui vise à déterminer la signification du contenu du document. Suit « la critique de sincérité » cherchant à déterminer la probité de l'auteur du document. Enfin « la critique d'exactitude » qui tente de déterminer dans quelle mesure les informations livrées par l'auteur sont adéquates à la réalité. Ces différentes critiques sont étroitement dépendantes les unes des autres et ont pour finalité de permettre d'établir scientifiquement la vérité du fait historique que l'historien cherche à établir. Cette méthode a pour présupposés que le fait historique est donné et qu'il

113 Lucien Febvre, *Combats pour l'histoire*, *op. cit.,* p. 428.

114 « Une journée, une année pouvaient paraître de bonnes mesures à un historien politique, hier. Le temps était une somme de journées. », Fernand Braudel, *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969.

115 *Ibid.*

116 *Documents d'application… op. cit.,* p. 7

117 Charles Seignobos, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Paris, Félix Alcan, 1901.

suffirait de soumettre à un protocole scientifique les différentes sources disponibles pour l'établir et l'expliquer dans sa vérité. Or nous avons vu que l'historiographie actuelle récuse radicalement cette conception. L'ouverture du champ d'investigation de l'historien et par là même du stock de sources mises à sa disposition transforme le statut du document. Celui-ci ne peut plus être pensé comme étant passivement recueilli, objectivement observé. Car ce serait là oublier que toute observation requiert un questionnement préalable, que l'on ne peut trouver que ce que l'on cherche. C'est le passage d'une « histoire-récit à une histoire-problème[118] ». Devient alors source pour l'historien toute trace du passé lui permettant de nourrir la problématique de ses recherches. Le fait historique est ainsi un fait construit, non pas établi puis interprété, mais d'emblée fruit d'un travail d'interprétation. L'idée de Seignobos de critique externe et interne du document ne perd cependant pas toute pertinence même si elle reste inféodée aux présupposées théoriques de l'histoire événementielle, restreignant son étude aux documents écrits, tout particulièrement à ceux émanant d'autorités officielles. S'agissant maintenant d'interpréter des sources de toute nature, elle ne peut plus être appliquée telle quelle. L'idée de critique externe et interne reste cependant fondamentale dans la confrontation de l'historien aux traces du passé. Ces différentes caractéristiques de l'actuel savoir historique savant sous-tendent les orientations des programmes d'histoire du cycle III qui fixent notamment pour objectif de faire comprendre à l'élève « dès l'école primaire, la spécificité de l'histoire, « une connaissance par traces, en donnant à ce terme, le sens que lui donne l'histoire[119]». Intéressons-nous maintenant plus particulièrement au statut du document historique et de sa critique, ceci sans perdre de vue que cette question est étroitement liée aux autres enjeux évoqués jusqu'ici.

1.3. Transposition didactique et interdisciplinarité

C'est ainsi que le programme d'histoire du cycle des approfondissements accorde une place fondamentale au document historique. Il ne saurait pourtant être question de faire l'économie d'une transposition didactique des documents auxquels ont affaire les historiens. Autant ceux-ci ne peuvent a priori récuser par principe aucune trace du passé, l'institution scolaire d'une part et l'enseignant de l'autre, se doivent de sélectionner les documents proposés aux élèves selon des critères exogènes à la discipline historique. Il s'agit en effet de choisir les documents en fonction de la richesse des informations qu'ils recèlent pour l'étude de telle ou telle période. C'est ainsi par exemple que certains extraits des *Mémoires pour l'instruction du Dauphin de Louis XIV* sont d'une utilité remarquable pour aider les élèves à constituer la notion de monarchie absolue, l'un des vingt-et-un points forts du programme d'histoire du cycle III. À cette dimension liée à la faisabilité des programmes compris dans l'extension de la notion, il faut ajouter une dimension plus essentielle encore, celle de l'accessibilité des documents historiques aux élèves de l'école primaire. Deux facteurs principaux déterminent en effet l'accessibilité d'un document historique. L'obstacle le plus souvent rencontré est lié à la compréhension de l'écrit. Cet écueil peut sans doute être réduit par l'enseignant qui, après avoir invité les élèves à une lecture attentive du document, peut procéder à une lecture magistrale suivie d'une explicitation des éventuelles difficultés lexicales, de références culturelles et contextuelles inconnues des élèves et pourtant nécessaires à leur compréhension. Il peut également amender le texte en l'expurgeant des phrases complexes ou même en proposant un texte de composition. Mais ces aides directes de l'enseignant, au risque de dénaturer complètement l'examen du document pour les élèves en faisant de

118 François Furet, *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982, p. 76.

119 *Documents d'application…, op. cit.*, p. 8.

celui-ci une simple illustration concrète d'un discours d'explications semblant lui préexister, doivent être réduites au maximum. Ainsi continue de se poser d'une manière à peine moins aiguë la question de la sélection des documents en fonction de leur « lisibilité » par les élèves. Il est vrai que les instructions officielles, fidèles en cela encore au savoir universitaire, insistent sur la nécessité de ne pas restreindre aux seuls écrits les documents historiques proposés aux élèves. Les documents d'application des programmes rappellent notamment que « tout est trace: [...] les costumes, les intérieurs des maisons, l'architecture, la mosaïque, la photo, le film, l'entretien oral...[120] », cette liste étant bien loin d'être exhaustive. Ainsi peut-il être tentant d'espérer, grâce aux documents iconographiques par exemple, contourner les difficultés de compréhension liées à la maîtrise de l'écrit. Mais ce serait là oublier que l'image, loin de l'impression de transparence qu'elle offre par son apparente immédiateté, nécessite « l'apprentissage d'une forme de lecture particulière, la lecture de l'image [...] avec son langage, son vocabulaire et ses codes[121] ». De plus, l'étude d'un document iconographique, au même titre que le document historique écrit, exige de la part de l'élève la maîtrise des connaissances culturelles et contextuelles.

1.4. Les différents modèles didactiques de l'utilisation du document historique en classe

Comme nous l'avons vu précédemment, le document est au cœur de la production du savoir historique. Dans quelle mesure peut-il l'être également dans son enseignement à l'école élémentaire ? L'enseignement de l'histoire fait très largement appel au travail sur le document. Mais, remarque Henri Moniot[122], le mot « document » associe généralement deux sens. Dans un premier, il s'oppose au récit, au cours d'histoire traditionnel qui a longtemps prévalu dans notre tradition scolaire. Le second sens renvoie quant à lui le document à la constitution du savoir historique, au fondement même de l'activité de l'historien. Ces différents sens du mot « document » sont chacun porteurs d'une logique propre. Ainsi C. Basuyau et S. Guyon[123] remarquent-ils que l'utilisation du document en classe d'histoire oscille souvent entre deux modèles didactiques opposés. Dans le premier modèle, le document est cantonné à un rôle d'illustration du récit dispensé par l'enseignant, ceci dans le cadre d'une pédagogie de type transmissif. Celle-ci vise à construire les apprentissages dans une démarche allant du général au particulier, c'est-à-dire, du récit au document, unique et fortement contextualisé. Le second modèle place à l'inverse le document au cœur même d'une démarche visant à rendre l'élève acteur dans la construction de son savoir. Celui-ci, à l'inverse du précédent modèle, pense la construction du savoir comme un cheminement du particulier au général, du document au récit, dans une démarche inductive, associant abstraction et décontextualisation. Mais comme l'indique H. Moniot, dans la pratique de la classe, les enseignants disposent en fait d'une large « gamme de stratégies »[124] entre ces deux pôles extrêmes. Des choix différents peuvent alterner selon telle ou telle partie d'une séance, d'une séance à l'autre ou encore dans la séquence d'enseignement. Il serait d'ailleurs illusoire de rejeter totalement l'utilisation d'une démarche au profit de l'autre tant il est vrai que ce serait vain d'espérer que l'élève, face au document serait à même, à l'instar

120 *Ibid.*

121 *Ibid.* p.9

122 Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, *op. cit.,* p. 171.

123 C. Basuyau, S. Guyon, « Consignes de travail en histoire et géographie: contraintes et libertés », *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janvier-février-mars 1994.

124 Henri Moniot, *Didactique…, op. cit., p. 172.*

de l'historien, d'en trouver seul la signification. Et ce serait se méprendre que d'oublier qu'un récit sans les documents qui le fondent ne serait plus qu'un récit parmi d'autres, ayant perdu sa spécificité historique. Ce serait profondément méconnaître la réalité du travail de l'historien que de l'imaginer ne forger son savoir qu'à partir de la seule confrontation aux sources qu'il découvre ou revisite, en oubliant l'importance de son commerce avec les textes de ses collègues présents et passés, donc *in fine* à des récits.

2. Enseignement de l'histoire, niveaux de conceptualisation et différenciation des activités[125]

Les programmes de 2002[126] indiquent clairement que les apprentissages mis en oeuvre au cycle 3 doivent, dans la perspective du collège, permettre à l'élève, de quitter le domaine d'activités propre aux cycles 1 et 2, pour progressivement s'approprier un champ disciplinaire et acquérir des savoirs. L'accès à la discipline « histoire » avec les élèves du cycle des approfondissements, qu'ils soient ou non en difficultés, passe par une identification claire et précise des notions majeures et de leurs niveaux de conceptualisation.

2.1. Niveaux de conceptualisation

Il est ici utile de rappeler que pour Paul Veyne « la conceptualisation fait l'intérêt de l'histoire[127] ». Cet intérêt de la conceptualisation en histoire est également souligné par Henri-Irénée Marrou qui affirme que « connaître, ici connaître historiquement, c'est substituer à un donné brut, de soi insaisissable, un système de concepts élaborés par l'esprit »[128]. Robert Martineau, faisant référence aux travaux d'Ellen Gagné[129], avance que l'on peut reconnaître un enseignement efficace non seulement par la qualité et l'efficacité de sa pratique, mais aussi par la qualité du savoir conceptuel qui sous-tend cette dernière[130]. Dans l'un des bulletins de liaison du ministère de l'Éducation nationale[131], on peut lire que la structuration du temps comporte bien des degrés d'abstraction et que c'est très progressivement, de la maternelle au cours moyen, que l'enfant parvient à une forme d'objectivation qui n'est pas complètement achevée vers 11-12 ans. On y précise que cette activité ne relève pas d'une action de « montrer » mais d'une « construction de relations » qui n'est pas de l'ordre

125 Marc Loison, *Enseigner l'histoire au cycle 3*, *op. cit.*, p. 20- 24. ID., *Histoire-géographie. Composante majeure*, Paris, Vuibert, 2006, p. 63-73.

126 *Horaires et programmes…., op. cit.*

127 Paul Veyne, « L'histoire conceptualisante », *Faire de l'histoire*, 1, Gallimard, 1974, p. 84.

128 Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, Seuil, 1954, p. 140.

129 Ellen Gagné, « The cognitive psychology of school teaching : how do we characterize expert teachers ? », *The cognitive psychology of school learning*, Boston, Little Brown, 1993, p. 449. Ellen Gagné, s'appuyant sur les travaux de Shulman et de Shön, a fait ressortir que les enseignants efficaces se distinguent tout particulièrement par leur pratique qui, elle, s'appuie sur un savoir conceptuel étendu et bien organisé sur leur domaine professionnel (à propos de l'objet d'étude, à propos des élèves, à propos de l'enseignement, à propos des contextes les plus susceptibles de faciliter l'apprentissage) ; sur un ensemble de procédures automatisées (des routines d'enseignement) qu'ils exécutent avec souplesse et sans grand effort et enfin sur un savoir stratégique bien développé mais qu'ils utilisent avec souplesse en s'ajustant aux situations (un ensemble de stratégies d'intervention pédagogique facilitant l'apprentissage).

130 Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser*, L'Harmattan, 1999, p. 102.

131 *Bulletin de liaison Sciences sociales*, Ministère de l'Éducation nationale, 19, novembre 1983, p. 79-80.

du « voir » mais du « concevoir ». Ces remarques sont valables pour tous les concepts et notions, c'est-à-dire les outils qui permettent l'investigation du réel. Ces outils sont les « produits » d'une activité mentale, du « fonctionnement » de l'esprit qui « opère » sur le réel.

Notions et concepts ne sont pas des « absolus », des a priori tout constitués : un mot n'est pas un concept. Conceptualiser ce n'est pas seulement apprendre par cœur une définition, c'est d'abord l'élaborer en prenant conscience de ce qui est impliqué. Le concept n'est pas une abstraction perceptive, c'est une représentation abstraite et générale d'une réalité. Il est le résultat d'une interaction entre le sujet connaissant et l'objet ; il n'y a de conceptualisation qu'individuelle. Pour une même réalité, la conceptualisation, résultat d'une construction, s'opère progressivement à des niveaux différents de complexité de l'école élémentaire à l'université. Les actes de conceptualisation se succèdent suivant un processus que l'on dit « spiralaire » dont la caractéristique est de reprendre, d'envelopper l'acquis dans une compréhension toujours plus large et plus approfondie.

Ainsi donc, en clair, à l'école élémentaire, la conceptualisation devra prendre en compte les difficultés ou possibilités des élèves et s'effectuer progressivement au cours du cycle, par niveaux successifs. Le tableau ci-dessous, s'inspirant pour une large part du rapport de l'Inspection générale de 1996[132], en donne quelques exemples. Dans un souci de continuité et de progressivité, les savoirs sont présentés en début et en fin de cycle 3. Les savoirs de début de cycle sont des savoirs de base (premier niveau de conceptualisation) et ceux de fin de cycle des savoirs approfondis (niveau supérieur de conceptualisation). On peut toutefois très bien considérer que dans une classe de CM2, par exemple dans le cadre d'une séquence d'apprentissage sur l'installation et l'œuvre de la république, les activités mises en place viseront à faire découvrir aux élèves en difficultés les notions d'élection, de vote de loi et de symboles républicains pendant que les autres élèves aborderont les notions de souveraineté du peuple et de manifestations du pouvoir.

132 « Orientations pour l'enseignement de l'histoire au cycle des approfondissements », *L'histoire à l'école primaire*, *op. cit.,* p. 23.

Exemples de niveaux de conceptualisation au cycle 3

Programmes 2002 **Points forts**	**Début de cycle 3** (premier niveau de conceptualisation)	**Fin de cycle 3** **(**niveau supérieur de conceptualisation**)**
La monarchie absolue en France : Louis XIV et Versailles	• Le roi est chef • Les insignes royaux : la couronne, le sceptre…..	• Les sources du pouvoir : hérédité, Dieu • Les manifestations du pouvoir : justice, impôts, guerre, territoire, religion
Les difficultés de la république à s'imposer en France : un combat politique de plusieurs générations	• Élection des représentants du peuple • Loi votée • Les symboles républicains : la devise, le drapeau, l'hymne national	• Les sources du pouvoir : le peuple souverain • Les manifestations du pouvoir : droit de vote, les libertés, égalité devant la loi, devant l'impôt, conscription, droit à l'éducation
La société en France dans la deuxième moitié du XX^{e} siècle : les progrès techniques, la fin des campagnes et le bouleversement des genres de vie	• Description d'objets, éléments matériels témoignant du mode de vie : alimentation, hygiène, transport, logement	• Mise en relation des objets avec leur production, leur consommation ; exemple : l'automobile et le travail à la chaîne, l'automobile et la civilisation automobile

Programmes 2002 **Points forts**	**Début de cycle 3** (premier niveau de conceptualisation)	**Fin de cycle 3** **(**niveau supérieur de conceptualisation**)**
La planète en guerre : l'extrême violence du siècle	• Événements : les guerres, alliés et ennemis, destructions • Personnage : de Gaulle	• Événements : des guerres mondiales, l'alliance contre le nazisme, l'holocauste • Personnages : Hitler, de Gaulle
La France dans le monde et la construction européenne	• La réconciliation après-guerre • Six pays, puis quinze s'associent	• Le marché commun (traité de Rome) • L'Union européenne (traité de Maastricht) • Les transformations récentes en Europe

Au regard de ces différents niveaux de conceptualisation, se pose alors tout naturellement la question de la différenciation des activités.

2.2. Différenciation des activités

Nous avons considéré que 3 grands types de différenciation s'offrent la plupart du temps au maître : soit partir des représentations des élèves et les faire évoluer, soit questionner

différemment une même trace historique[133] ou alors questionner différentes traces qui sous-tendent une même notion.

2.2.1. Partir des représentations des élèves et les faire évoluer

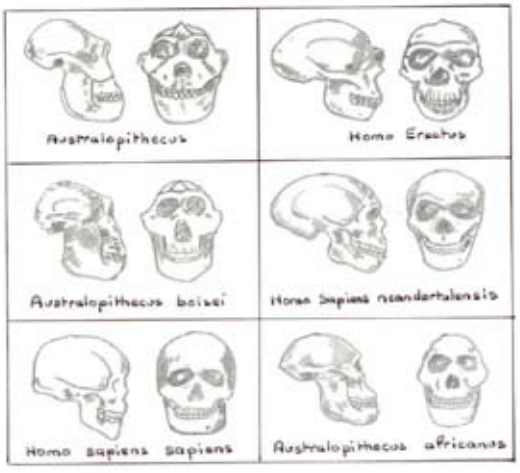
François Audigier estime que travailler sur et avec les représentations, c'est aussi donner un sens actif aux finalités proclamées de notre enseignement à savoir esprit critique et formation du citoyen[134]. Nous ne pouvons donc ignorer cette approche. Pour l'éclairer, nous reprendrons ici l'exemple d'une leçon consacrée aux origines de l'homme. Celle-ci s'inspire des travaux d'Alain Dalongeville présentés dans l'ouvrage *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*[135].

Notions : Évolution, origine, durée, saut qualitatif

Déroulement de la séance

- Les élèves expliquent dans un court texte la manière dont ils se représentent les premiers hommes.
- Une mise en commun permet de faire émerger les types de représentations des élèves à propos de l'évolution de l'homme.
- Par le biais de travaux de groupes, une activité de rangement de dessins de crânes permet de dégager des critères de l'hominisation. Chaque groupe produit une affiche sur laquelle sont collés les dessins dans l'ordre choisi par les élèves qui se retrouvent ainsi dans la position de chercheurs face à des fossiles retrouvés. Il ne s'agit pas de faire produire l'arbre généalogique en rapport avec les découvertes scientifiques les plus récentes mais d'inciter les élèves à dégager des critères de différenciation entre les divers crânes proposés.

Planche fournie aux élèves



Source : G. Loison

133 Il faut donner au terme « traces » le sens que lui donne l'histoire. Voir à ce propos les *Documents d'application des programmes de 2002* qui précisent que « tout est trace » : l'écrit bien évidemment, mais aussi des fresques de Lascaux à la toile en passant par le parchemin médiéval, la peinture ou la gravure du XVII[e] siècle, les costumes, les intérieurs des maisons, l'architecture, les photographies, les films ou les entretiens oraux.

134 François Audigier, « Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales », *Revue française de pédagogie*, n° 85, octobre-décembre 1988, p. 11-19.

135 Alain Dalongeville, *Situations-problèmes …op.cit.*.

- Une phase collective de synthèse permet de dégager les critères retenus par chacun des groupes (taille du cerveau, face et dents, forme de la mâchoire…).

- Chacun note l'arbre qui lui paraît le plus probable ainsi que les modifications observées. La lecture éventuelle de textes concernant la bipédie, la taille permet de compléter les critères.

2.2.2. Questionner différemment une même trace

Nous prendrons l'exemple développé par Maryse Clary et Claude Genin[136] à partir d'un texte d'époque écrit par Guillaume de Jumièges, au début du XIe siècle (vers 1044).

Texte : « Dans les divers comtés du pays de Normandie, les paysans formèrent, d'un commun accord, un grand nombre de petites réunions, dans lesquelles ils décidèrent de vivre selon leur fantaisie et de se gouverner selon leurs propres lois [...] . Chaque groupe de cette foule révoltée choisit deux délégués qui portèrent ces décisions à une assemblée générale [...]. Dès que le duc de Normandie l'apprit, il envoya aussitôt le comte Raoul avec un grand nombre de chevaliers, afin de disperser cette assemblée de paysans. Raoul, exécutant ces ordres sans retard, se saisit de tous les délégués des paysans, et, leur faisant couper les pieds et les mains, il les renvoya ainsi chez eux [...]. Ayant vu ces choses, les paysans abandonnèrent leurs assemblées et retournèrent à leurs charrues.» D'après Guillaume de Jumièges, *Histoire des Normands,* vers 1044.

Il s'agit, pour le maître, à partir de ce document de donner aux élèves la possibilité de comprendre que la « paix » seigneuriale, fondée sur la puissance militaire des seigneurs et la théorie des trois ordres, a pu être mise en cause par des révoltes paysannes, mais que ces révoltes étaient vouées à l'échec. Trois niveaux d'appropriation du document sont ici possibles.

- **Premier niveau :** comprendre l'événement sans contresens grave. Le texte ne comporte aucune difficulté particulière de vocabulaire ou de syntaxe. À part le problème de la datation de l'événement (le maître indiquera que la révolte s'est déroulée vers 994), toutes les réponses aux questions seront tirées du texte. Ces questions pourront être soit posées par le maître, soit entièrement ou partiellement proposées par les élèves. Le questionnaire pourrait être le suivant.

Questions	Réponses attendues
Où se passe la révolte ?	*En Normandie*
Qui se révolte ?	*Les paysans*
Pourquoi peut-on dire qu'il y a révolte ?	*Les paysans ne veulent plus obéir aux seigneurs (ils veulent vivre selon leur fantaisie).*
Contre qui se fait la révolte ?	*Contre les seigneurs : le duc de Normandie, le comte Raoul et leurs chevaliers.*
Est-ce que la révolte réussit ?	*Non, les seigneurs font prisonniers les chefs (les délégués) des paysans révoltés, et les mutilent.*
Comment se termine la révolte ?	*Les paysans effrayés par les mutilations que les chefs des révoltés ont subies, obéissent à nouveau aux seigneurs et retournent travailler la terre.*

- **Deuxième niveau :** mettre cet événement dans le contexte social de l'époque et voir comment ce texte éclaire le fonctionnement du système seigneurial. Les questions

136 Maryse Clary, Claude Genin, *Enseigner l'histoire à l'école, Paris, Hachette, 1991.*

seront cette fois proposées par le maître et dosées en fonction de la réceptivité des élèves. Elles pourraient être les suivantes.

Questions	Réponses attendues
Quels renseignements le texte donne-t-il sur les seigneuries en Normandie ?	*La Normandie est un duché, divisé en plusieurs comtés (cf. le comte Raoul qui exécute les ordres du duc), et chaque comté comporte probablement plusieurs seigneuries.*
Comment se fait la révolte des paysans ?	*Les paysans ne veulent plus obéir aux seigneurs ; ils se réunissent pour décider d'eux-mêmes ce qu'ils doivent faire ; ils élisent des délégués qui formeront une assemblée générale.*

Questions	Réponses attendues
Cette révolte est-elle grave ?	*Elle est très grave, car elle conteste le principe du régime seigneurial : au lieu d'obéir à leurs seigneurs et de travailler pour eux, les paysans veulent vivre selon leur fantaisie.*
Quelle est l'attitude des seigneurs devant cette révolte ?	*Le duc de Normandie, qui est le seigneur des autres seigneurs normands, réagit très vite et très violemment : sur son ordre, les seigneurs emploient la force militaire (ils ont des chevaux et des armes) ; ils arrêtent et mutilent les chefs de la révolte.*
Quelle leçon peut-on tirer de ce récit ?	*Les paysans normands, effrayés, retournent travailler la terre sous l'autorité de leurs seigneurs : le pouvoir des seigneurs n'est plus contesté.*

- **Troisième niveau :** mettre en relation ce texte avec le système idéologique de l'époque (la théorie des trois ordres : ceux qui combattent, ceux qui prient et ceux qui travaillent). Ce niveau, très difficile pour un élève de l'école élémentaire sera abordé de façon exceptionnelle. Les questions pourraient être les suivantes.

Questions	Réponses attendues
Qui a écrit ce texte ?	*Guillaume, moine à l'abbaye de Jumièges, en Normandie.*
Quand a-t-il été écrit ?	*Environ 50 ans après la révolte.*
Peut-on se fier au témoignage de l'auteur ?	*Oui, car il a vécu dans la région où s'est déroulée la révolte ; c'est un lettré, un historien du temps.* *Mais il faut prendre son témoignage avec certaines précautions :* - *il n'a pas connu, de lui-même, les événements ; il écrit 50 ans après.* - *C'est un moine, un homme d'Église ; il soutient le parti des seigneurs contre les paysans, car il pense que le système seigneurial est un système social voulu par Dieu.*

2.2.3. Questionner des traces différentes autour d'une notion commune

Exemple de séance : Les aspects généraux et corollaires de la Révolution industrielle

Notion majeure : Idée de révolution industrielle et mise en évidence de la généralité des transformations au XIX^e^ siècle : multiplication des découvertes, transports, usines, croissance des productions et du nombre d'ouvriers, aspects corollaires (grands magasins,

apparition des banques, développement de l'agriculture)

Déroulement de la séance :

- **Travaux de groupes**[137]

Groupe A

A 1 : Comparaison de cartes représentant les voies ferrées au milieu du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle.
A 2 : Comparaison d'histogrammes sur la production de houille et de fonte en France et en Angleterre au XIX^{e} siècle.

Groupe B

B1 : Analyse d'une frise chronologique présentant les principales découvertes du XIX^{e} siècle.
B2 : Analyse d'un tableau présentant l'évolution du nombre d'ouvriers dans l'industrie entre 1866 et 1954 et d'un texte de composition sur le machinisme dans l'industrie textile entre 1850 et 1860.

Groupe C

C1 : Analyse d'un document iconographique légendé représentant l'intérieur d'une usine textile en 1868 dans le Nord.
C2 : Analyse d'un texte d'historien sur le développement de l'agriculture.

- **Synthèse-construction parallèle des traces écrites**

Au début de la trace écrite, prévoir un espace dans lequel figureront le titre et l'idée générale du texte rédigé par la classe.

Report au tableau des éléments de réponse des différents groupes dans l'ordre suivant :

B1 : « De nombreuses découvertes sont faites (citer les plus caractéristiques : locomotive à vapeur, photographie, moteur, téléphone…) ».
A1 : « En 60 ans le réseau ferré s'agrandit considérablement ».
A2 : « La production de charbon et de fonte augmente de manière importante ».
B2 : « Le nombre d'ouvriers dans la métallurgie augmente beaucoup alors que dans le textile il baisse en raison de la mécanisation ».
C1 : « On voit apparaître des usines contenant un très grand nombre de machines ».
C2 : « L'agriculture change car les villages jusque-là isolés sont maintenant reliés aux villes grâce au chemin de fer qui permet de faire venir des produits et machines nouveaux ».

Mise en relation des différents éléments de la trace écrite :

- **Question** : Comme les gens produisent plus et gagnent de plus en plus d'argent, qu'allons-nous voir apparaître ? **Déduire** et ajouter à la trace écrite l'apparition des grands magasins (vers 1850) et la création des banques (Crédit Lyonnais en 1863 et la société Générale en 1864).

- Faire découvrir que dans tous les secteurs, il y a eu au XIX^{e} siècle de nombreux

137 Les groupes sont indiqués dans l'ordre décroissant de difficultés de lecture de documents textuels historiques.

changements.

- Dégager alors **le titre de la trace écrite** – la Révolution industrielle – et **l'idée générale** – « Au XIXe siècle, on assiste à une révolution dans tous les domaines » –.

Documents et consignes nécessaires à la mise en place de la séance

Groupe A **Document 1**

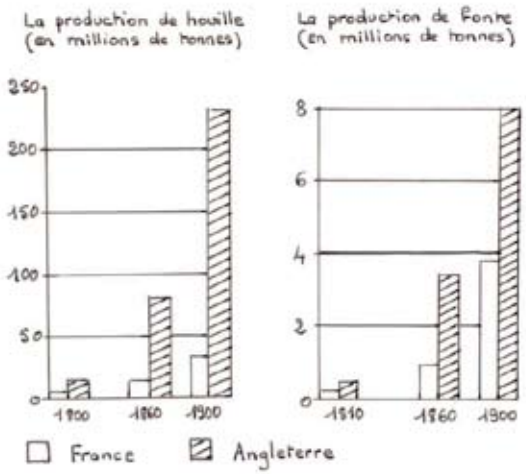
A1 Cartes : Les voies ferrées en France en 1851 et 1914

G. Loison

Question : Comparez les deux cartes. Que constatez-vous ?

Document 2

A2 Histogrammes : Production de houille et de fonte en France et en Grande-Bretagne au XIXe siècle

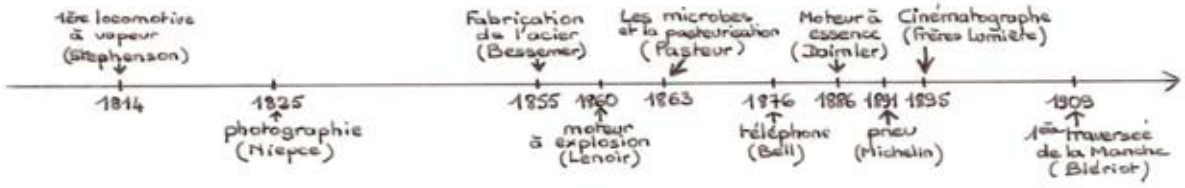


G. Loison

Questions : Qu'est-ce que la houille ? la fonte ? Quel siècle est représenté sur chaque dessin (histogramme) ? Que s'est-il passé en France ?

Groupe B **Document 3**

B1 Frise chronologique présentant les découvertes majeures du XIXe siècle



G. Loison

Questions : Qu'est-ce que la pasteurisation ? le cinématographe ? Que pouvez-vous dire en observant cette frise chronologique ? Quel est le siècle qui y est largement représenté ? Que pensez-vous des inventions qui ont été faites ?

Document 4

B2 Tableau statistique : Nombre d'ouvriers en France dans l'industrie

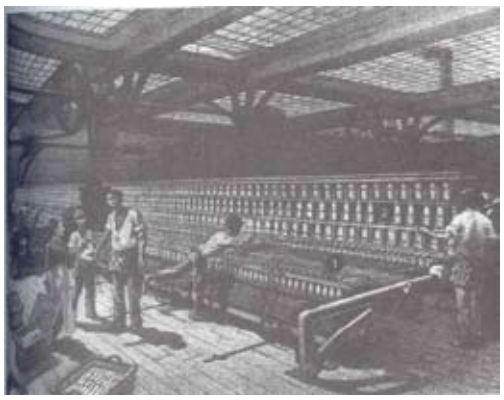
Industrie	1866	1906	1936	1954
Métallurgie	400 000	900 000	1 400 000	2 millions
Textile	1 million	900 000	800 000	630 000

Texte de composition : *Le machinisme dans l'industrie textile*. « La période qui s'est écoulée de 1850 à 1860 a été marquée dans les villes de Tourcoing et Roubaix (dans la région du Nord) par un développement des industries textiles vraiment inouï et tel qu'il n'y en a peut-être pas d'exemple dans l'histoire de l'Empire français. C'est pendant cette période que nous avons vu s'établir de grands établissements dans lesquels le travail des machines remplaçait le travail des hommes ».

Questions : Qu'est-ce que la métallurgie ? le textile ? Que pouvez-vous dire du nombre d'ouvriers dans la métallurgie ? le textile ? Que s'est-il passé à votre avis dans le textile ?

Groupe C **Document 5**

C1 Document iconographique : Une usine textile au XIXe siècle



Source : Une filature mécanique à Mulhouse en 1889 (lithographie de P. Pérat, B.N) in *Épreuves du concours externe de recrutement de professeurs des écoles,* académie de Lyon, session 1996**.**

Texte de composition : « Les métiers à tisser sont actionnés par une machine à vapeur. Celle-ci fait tourner les grandes barres transversales, qui entraînent les courroies, lesquelles entraînent à leur tour les métiers à tisser. La machine à vapeur oblige à rassembler en un même lieu un très grand nombre de machines ».

Questions : Qu'est-ce que le textile ? un métier à tisser ? On nous dit qu'on rassemble en un même lieu un très grand nombre de machines. Quels sont les avantages pour les patrons ? Quels sont les inconvénients pour les ouvriers ?

Document 6

C2 Texte d'historien :« Au XIX^{e} siècle, l'histoire rurale du petit village de Fernoel dans le Massif Central connaît des événements importants :
1852 : commencement des premiers travaux routiers
1871 : arrivée des trains de Paris à Aubusson, ville proche de Fernoel.
[…] Or le train et la route mettent la chaux à portée du paysan. La chaux fait pousser le blé et le blé se vend plus cher que le seigle ». R. Specklin, *Histoire de la France rurale*, Le Seuil, 1976.

Questions : Qu'est-ce que la chaux ? A quoi sert-elle ? Que veut dire l'expression « le train et la route mettent la chaux à portée du paysan » ? Que va-t-il se passer si le blé se vend plus cher que le seigle ?

3. La question de la programmation des périodes au cycle 3

3.1. Une programmation fondée sur les difficultés des élèves de CE2 à maîtriser la longue durée historique

Il nous semble ici utile de rappeler les raisons largement exposées dans le troisième tome de la série « Enseigner l'histoire au cycle 3[138] » qui nous incitent à ne pas commencer à aborder la Préhistoire au CE2. De fait, les évaluations que nous avons mises en œuvre soit à la fin du CE1, soit au début du CE2 indiquent clairement que la plupart des élèves éprouvent encore de grandes difficultés à maîtriser le temps des proches (parents, grands-parents, arrière-grands-parents) et par voie de conséquence la frise séculaire. Les résultats de ces évaluations – régulièrement mises en œuvre depuis quelques années – sont particulièrement éloquents. Ils indiquent notamment que quelles que soient les stratégies pédagogiques développées au cycle 2, quel que soit le milieu social, il y a, chez les élèves de fin de CE1 ou de début de CE2, permanence des difficultés à utiliser une frise séculaire. Cette permanence touche, bon an mal an, 50 à 80 % d'entre eux. Ce résultat se passe de commentaires et confirme qu'il est donc particulièrement prématuré, pour ne pas dire ambitieux, de vouloir, dès la première année du cycle 3, mettre en œuvre des activités de périodisation, au sens de mise en relation de faits de société, d'événements significatifs et de personnages historiques. Rappelons par ailleurs que le rapport de l'Inspection générale de 1996 sur l'enseignement de l'histoire au cycle 3 avait déjà attiré l'attention sur cette difficulté à aborder avec les élèves les plus jeunes les périodes les plus lointaines. C'est la raison pour laquelle nous conseillons au CE2, après les nécessaires consolidation et réactivation des acquis des élèves à propos de la succession des générations, de passer progressivement à la longue durée historique, – de la frise séculaire à la frise bi-séculaire puis pluriséculaire – par le biais de sujets d'étude diachronique. Celui que nous avons exposé dans le tome 1[139], savoir *l'habitat et les modes de vie*, a l'avantage d'être facilement articulé

138 Marc Loison, *Enseigner l'histoire au cycle 3, op. cit.,* p. 173.

139 *Ibid.*

avec le milieu local proche dans lequel, pour reprendre l'expression de Jacques Le Goff, les élèves « baignent ». Notre objectif est ici, non pas de périodiser au sens de caractériser les périodes, mais de mettre « schématiquement » en place la préhistoire, l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps modernes, le XIX^{e} et le XX^{e} siècles en les caractérisant avec un voire deux repères ou jalons significatifs pour des élèves de première année de cycle 3, par exemple les types d'habitat des origines à nos jours (hutte néolithique, villa gallo-romaine, château fort, château de Versailles, coron, immeuble). Après la mise en place récurrente de la frise de longue durée, une activité de synthèse « de datation et de situation » de quelques grands personnages (par exemple Jules César et Vercingétorix, Charlemagne, Louis XIV, Jules Ferry, Charles de Gaulle) permettra, en conformité avec les IO de 2002, de « balayer » la frise dans l'ordre chronologique. La frise volontairement sommaire ainsi construite trouvera naturellement sa place dans le cahier unique d'histoire, au titre de frise pluriséculaire de synthèse des activités de CE2. Dès la seconde année du cycle 3, les élèves utiliseront cet outil pour caractériser les 6 périodes du programme. Celles-ci seront équitablement réparties, dans l'ordre chronologique, entre les deux dernières années du cycle 3. On mesure ici toute l'importance d'une négociation au niveau du conseil des maîtres.

Des maîtres interrogés dans le cadre de notre recherche ont confirmé la pertinence de ce mode de fonctionnement. Voici quelques arguments relevés durant les entretiens ou alors dans les réponses au questionnaire.

- Enseignant 14, Circonscription de Cambrai Sud, CE2

« *J'ai décidé d'étudier au CE2 tout d'abord les transformations des modes de vie au XX^{e}, au XIX^{e} siècle, de reculer au fur et à mesure dans le passé. Puis j'étudierai l'école et les cadres de vie à travers les siècles, donc toutes les périodes* ».

- Enseignant 6, Circonscription de Beuvry, CE2

« La notion de temps est une notion difficile à acquérir. Au début du CE2, c'est-à-dire entre 7 et 8 ans, un enfant n'est pas capable de se rendre compte des temps passés lointains. Il est tout juste capable d'aborder l'époque de ses grands-parents. Commencer par la préhistoire me semble une aberration. Il me semble plus judicieux de reculer progressivement dans le temps ».

- Enseignant 35, Circonscription de Hénin-Beaumont, CE2

« Il me paraît plus judicieux de faire prendre conscience à l'enfant de CE2 de l'évolution de l'homme (façon de vivre) et de ses progrès plutôt que d'insister sur une période précise sans la mettre en relation avec les autres…« Balayer » l'histoire avec quelques clins d'œil (arrêt sur événements importants) pour les fondations de l'enseignement de l'histoire ».

Notons par ailleurs que des maîtres séduits par cette programmation ont suggéré, en fin d'année de CE2, après construction récurrente et balayage chronologique de la frise, de commencer à étudier la Préhistoire en tant que période de manière à alléger le travail des maîtres de CM1 et CM2. Ainsi cet enseignant de la circonscription d'Arras 3, maître de CM2 et directeur d'école régulièrement confronté, dans le cadre du conseil des maîtres à cette délicate question de la programmation des périodes au cycle 3, affirme : *« Non, je pense plutôt que le CE2 devrait « installer » les 6 périodes en restant dans l'ordre général, mais en donnant des points de repères aux élèves (imagerie, personnages, dates..) et que le CM devrait « traiter » les périodes, mais reste le problème de la préhistoire (période longue, qui captive les enfants, qui recoupe l'enseignement scientifique (évolution…) Traiter cette période au CE2 ou au début du CM1 pour respecter la chronologie ne change pas vraiment le problème. Je crois qu'elle pourrait être traitée en dernière période de CE2, avec opposition*

« très loin, très près » (mes parents, mes grands-parents) ».

Ceci est une première réponse, fondée essentiellement sur les difficultés éprouvées par les élèves en début de CE2 à maîtriser certes la frise séculaire mais aussi les grands nombres et les nombres négatifs. Celle-ci a toutefois ses contradicteurs qui affichent plus ou moins clairement leurs arguments et propositions. Ainsi ces maîtres qui déclarent :

- Enseignant 62, Circonscription de Calais 1, CE2

« Il a été décidé en conseil de cycle de partager le programme d'histoire en trois en gardant une certaine chronologie. Les enfants ont du mal à se repérer si les enseignants leur font étudier l'histoire en sautant d'une période à l'autre, en revenant en arrière, façon « yo-yo ».

- Enseignant 82, Circonscription de Calais 1, CM2

« *Il est nécessaire de respecter l'ordre chronologique. Survoler les 6 périodes en CE2 donne peu de repères aux enfants* ».

- Enseignant 241, circonscription de Saint-Pol-sur-Ternoise, CE2-CM1-CM2

« *Ce sont des périodes faciles à enseigner, sans événements politiques trop difficiles à appréhender pour de jeunes enfants, contrairement à la Révolution Française, le XIX^e^ et le XX^e^ siècle qui demandent une réflexion plus approfondie et une plus grande maturité. Enfin, bien qu'éloignées du présent, la préhistoire et l'Antiquité intéressent beaucoup les enfants* ».

- Enseignant 246, Circonscription de Saint-Omer 1, CE2

« *Il me semble important de pouvoir installer correctement la chronologie dans l'esprit des enfants* ».

Notons que l'Inspection générale, dans son rapport de 1996[140] insistait sur la justesse de cette programmation que nous avions déjà justifiée et développée dans de précédents ouvrages[141]. En écho à ce propos, Jeanne Lévêque, dans un récent numéro de la revue *Journal des Instituteurs*[142], réaffirme toute la pertinence de cette programmation des activités au cycle 3 que nous avons, par souci de cohérence, exposée à nouveau dans les ouvrages *Enseigner l'histoire au cycle 3*. Toutefois, l'Inspection générale, dans son dernier rapport de 2005, ne mentionne plus cette programmation et suggère des pistes nettement différentes pour ne pas dire contradictoires avec le propos tenu quelques années auparavant.

140 « Orientations… », *op. cit.,*

141 Marc Loison, Guy Jovenet, *Du passé proche à l'histoire, op. cit.*

142 *Journal des instituteurs*, n° 10, janvier 2005. On peut lire notamment : « La solution adoptée par les auteurs nous paraît être la mieux adaptée : parcourir les six périodes sous l'angle de la vie quotidienne au CE2 afin de mettre en place la chronologie et étudier chronologiquement les périodes sur les deux années de CM ».

3.2. Les propositions de l'Inspection générale [143]

En histoire, la répartition des questions du programme (les 6 grandes périodes et les 21 points forts) sur les trois années du cycle 3 peut paraître aller de soi dans une classe à cours simple. Il suffit alors de diviser la matière à enseigner en trois et à la répartir chronologiquement sur 30 semaines « utiles » par année, sur la base d'un horaire hebdomadaire allant de 3 h à 3 h 30 :

– au CE2, des premières traces de la vie humaine à la naissance de la France médiévale;
– au CM1, de l'Europe des abbayes et des cathédrales à la Révolution française et au premier Empire;
– au CM2, de l'Europe en pleine expansion industrielle et urbaine aux arts, expressions de notre époque.

Cette répartition arithmétique peut paraître simpliste. Elle a au moins le mérite de montrer que les enseignants peuvent consacrer au moins quatre séances à chaque point fort du programme, ce qui signifie que le temps imparti à la préhistoire couvre les huit premières semaines du cycle, mais aussi que le XX^{e} siècle peut occuper les vingt dernières semaines du CM2, c'est-à-dire deux trimestres. Dans les classes comportant différents niveaux, l'enseignement de l'histoire dans le respect de l'ordre chronologique pose des problèmes évidents d'organisation de la programmation. Nous n'avons nulle part constaté de la part des maîtres une fragmentation des emplois du temps qui permette de travailler de manière indépendante à chaque niveau. Dans ces classes, trois écueils majeurs sont à éviter : celui qui consiste à balayer trois fois la totalité du temps de la Préhistoire et de l'histoire, celui qui nuirait à la construction de la chronologie en aboutissant, par exemple, à aborder avec des élèves de CE2 les points forts de l'étude du XX^{e} siècle, alors qu'au CM2, ils étudieraient la préhistoire et l'Antiquité et celui qui aboutirait à un enseignement thématique du type de celui de l'éveil.

Malgré la difficulté de concevoir et de réaliser une programmation de l'enseignement de l'histoire dans des classes à cours multiples, les enquêteurs (inspecteurs) ont repéré des initiatives intéressantes:

– celle qui consiste à envisager des activités décloisonnées, éventuellement couplées avec l'enseignement des langues vivantes qui suppose le même type d'organisation ;
– celle qui consiste à rassembler, pour l'enseignement de l'histoire les élèves de tous les niveaux du cycle en programmant l'enseignement annuel sous la forme suivante :

- 1re année: enseignement du premier tiers du programme, résumé en quelques séances des deux autres tiers;
- 2^{e} année: résumé du premier tiers du programme, enseignement détaillé du deuxième tiers, résumé du troisième tiers;
- 3^{e} année: résumé des deux premiers tiers du programme, enseignement détaillé du dernier tiers du programme.

– celle qui s'appuie sur l'acquisition progressive des notions, concepts et éléments méthodologiques aussi bien propres à chaque séquence que transversaux. Les grandes périodes sont ainsi abordées chaque année du cycle par l'étude de thèmes différents. Cette manière de programmer l'enseignement de l'histoire peut être particulièrement intéressante à condition que la chronologie soit sans cesse rappelée par un travail sur

143 « Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie », *Rapport …, op. cit.,*

la frise par exemple. L'extrait de programmation, ci-dessous, porte sur le Moyen Âge, cette programmation est utilisée dans plusieurs écoles d'une circonscription :

- CE 2 : Seigneurs et vassaux au Moyen Âge ; Seigneurs et paysans au Moyen Âge ;
- CM1 : Clovis, Charlemagne et Hugues Capet; L'Église au Moyen Âge ; L'Europe après l'an mil;
- CM2 : La Méditerranée aux XI^{e} et XII^{e} siècles.

Chapitre 6.
Enseigner l'histoire au cycle 3.
Suggestions d'activités et recommandations pour lever les obstacles.

Les régimes de causalité définis par l'historien.

Rose-Marie BLOQUET
Enseignant maître-formateur
École d'application La Fontaine, Arras

Dominique DESVIGNES
Professeur agrégé d'histoire-géographie
IUFM Nord-Pas de Calais

La guerre des Gaules[144]

Objectifs

– Étudier un événement militaire à l'articulation des histoires intérieure et extérieure d'une grande puissance.
– Saisir le poids des acteurs (Vercingétorix et César).
– Comprendre les notions de tactique et de stratégie militaire.

Compétences visées

– Être capable de dater des événements.
– Être capable de passer du récit oral ou écrit à la frise.

Matériel

– Carte de la Gaule avant les conquêtes, sur transparent
– Fiche individuelle avec les textes qui seront étudiés
– Manuel *Nos ancêtres les Gaulois*
– Film documentaire : *Les grandes dates de l'histoire de France : Alésia*, collection Galilée CNDP
– Questionnaire individuel
– Frise chronologique au tableau
– Schéma d'Alésia au tableau

Déroulement de la séance

1. Rappel (collectif)

Observation de la carte de la Gaule avant les conquêtes.

Questions : Que pouvez-vous dire de cette carte ? Que savez-vous de la Gaule ? La Narbonnaise appartenait-elle aux Gaulois ?

144 Il s'agit ici d'une séance mise en œuvre par un professeur stagiaire avec les conseils de Rose-Marie Bloquet.

2. Découverte du personnage de Jules César (collectif)

Travail sur les représentations des élèves.

Questions : On parle de la Gaule avant la conquête de César, qui était-il ? Que pensez-vous de lui ? Ce qui se dit est écrit au tableau.

Distribution des textes et lecture de celui de Jules César avec l'observation en parallèle de la statue de Jules César figurant dans le manuel des élèves.

Définitions apportées :

Conseil : magistrat qui assurait le pouvoir civil et militaire
Gouverneur : personne placée à la tête d'une province, d'un gouvernement, d'un territoire, d'une colonie
Ambitieux : désireux de réussite, de gloire
Qu'auréolé : prestige

Situer la Gaule cisalpine et la Gaule narbonnaise.
Question : Après lecture de ce texte, que pensez-vous de Jules César ?

3. Pourquoi la guerre ? (collectif)

Travail sur les représentations des élèves.

Les raisons :

• Aide aux Eduens.
Lecture des textes concernant ce sujet. Carte tirée de *Nos ancêtres les Gaulois*.
Texte 1 : Situer la haute Alsace, les Helvètes, les Santons.
Texte 2 : Situer les Séquanes. Qu'est-ce que notre province ? Qui a rédigé le texte ? Situer les Allobroges.
Texte 3 : Les Eduens étaient alliés des Romains et demandent leur aide.

• Commerce
Retour aux cours précédents.

• Ambition de César
Texte sur Alexandre le Grand et portrait rapide de celui-ci.

4. La guerre

Lecture individuelle du texte.

Questions : De qui parle-t-on ? Quelle technique met en place Vercingétorix ? Quelle erreur font les Gaulois ? Qui gagne la bataille de Gergovie en – 52 ?
Cassette vidéo et questionnaire. Lecture collective du questionnaire. Visionnage de la vidéo, les élèves répondent individuellement au questionnaire.
Le schéma d'Alésia est complété collectivement au tableau.
Correction collective du questionnaire.
La frise chronologique est remplie tout au long de la séance.

Définition apportée :
Siège : opération menée contre une place forte en vue de l'affaiblir et de s'en emparer.

Prolongement

– Alésia, un événement, 2 personnages importants.

– La reddition de Vercingétorix
(**Objectifs** : À partir d'un corpus documentaire comportant des textes extraits de *La Guerre des Gaules* de Jules César*, Histoire de France* d'Ernest Lavisse (1947), une copie du tableau de L. Royer *Vercingétorix jette ses armes au pied de César* (1899) et une vision pittoresque du héros gaulois proposée par Goscinny et Uderzo dans *Le boucler arverne* (1967), objectiver un événement, relativiser le document, initier à la critique documentaire).

Documents fournis aux élèves[145]

Jules César (101 à 44 avant J.-C.)

Texte 1 : À 32 ans, il se lance dans la politique. Il est consul en 59 avant J.-C. A sa sortie de charge, un an plus tard il devient gouverneur de la Cisalpine et de la Gaule narbonnaise, deux provinces romaines. Il entreprend aussitôt la conquête de la totalité de la Gaule. Il rédige *La Guerre des Gaules* au fur et à mesure de la conquête. L'ambitieux César espère qu'auréolé de ses victoires contre les Gaulois, il pourra devenir le premier dans Rome. Extrait d'un manuel d'histoire de 6e, *Histoire et Géographie en 6e*, Hatier, 1994.

Texte 2 : Entre 62 et 60 av. J.-C., les Germains conduits par Arioviste s'installent en haute Alsace. En 58 av. J.-C., les Helvètes de Suisse, directement menacés, décident d'émigrer vers l'ouest, chez les Santons. D'après J. Carpentier et F. Lebrun, *Histoire de France*, édition du Seuil, 1987.

Texte 3 : Il y avait en tout deux routes qui leur permettaient de quitter leur pays. L'une traversait le territoire des Séquanes [...]. L'autre route passait par notre province [...]. Les Helvètes pensaient qu'ils obtiendraient des Allobroges le libre passage, parce que ce peuple ne leur paraissait pas encore disposé à l'égard de Rome [...]. D'après César, extrait de *Bellum Gallicum*, I, 6 tiré de *César et la Gaule* de Goudineau.

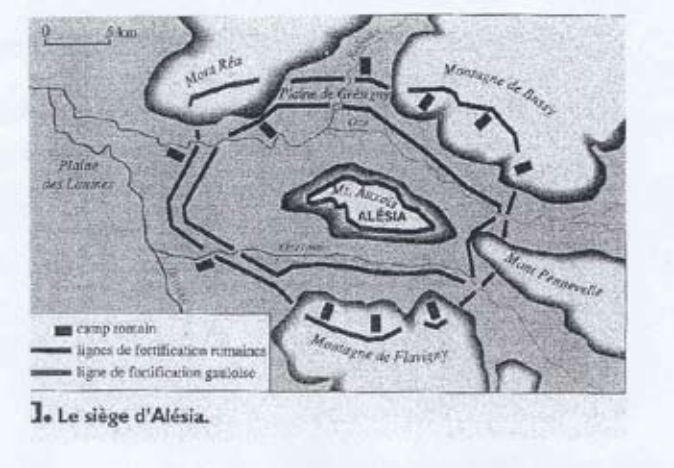
Texte 4 : Ils optent pour une route qui traverse le territoire des Allobroges, dans la Province. César s'y oppose et les oblige à passer par les cités des Séquanes et des Eduens. Devant leurs ravages, les Eduens font appel à leurs alliés, les Romains : c'est dans ces circonstances que César est amené à intervenir en Gaule. D'après J. Carpentier et F. Lebrun, *Histoire de France*, édition du Seuil, 1987.

Texte 5 : Il vint à Gadès et, ayant aperçu dans le temple d'Hercule une statue d'Alexandre le Grand, il pleura et s'accusa en quelque sorte de lâcheté, pour n'avoir encore rien fait de mémorable à un âge où Alexandre avait déjà soumis l'univers. D'après Caesar, VII

Texte 6 : En -56, César décide de lancer des expéditions en Bretagne et en Germanie. Profitant de cette absence, un jeune chef Arverne, Vercingétorix, rassemble les tribus gauloises contre les Romains. Il met alors en place la technique de la « terre brûlée » pour arrêter l'invasion romaine. En effet, les Gaulois décident d'incendier les fermes et les villages afin que les Romains ne puissent plus s'approvisionner. Mais les Gaulois ne détruisent pas tout et les légions de Jules César réussissent à trouver des vivres et du fourrage. Jules César décide alors de marcher vers Gergovie où il se heurte à Vercingétorix au début de l'année -52. Mais Jules César n'arrive pas à prendre d'assaut l'oppidum de Gergovie et perd la bataille. D'après *Histoire de France*, CM1, édition Istra.

145 La carte de la Gaule avant la conquête n'est pas fournie ici car elle est disponible dans la plupart des manuels.

Carte



1. Le siège d'Alésia.

Analyse de la séance

1. Obstacles épistémologiques perçus ou évalués

- Saisir la problématique de la conquête des Gaules à la croisée de l'histoire de l'impérialisme romain et de l'histoire politique du monde romain (pouvoir confisqué par les imperatores).
  – Dans l'extrait du manuel de 6e, la formule « être le premier dans Rome » n'est pas travaillée.
  – Dans l'extrait de *Bellum Gallicum*, difficulté à identifier le pronom « il ». Par ailleurs la référence à Alexandre Le Grand, dans le chapitre VII d'après Caesar, reste opaque aux yeux des élèves.
- Difficulté à faire le partage entre prétexte et causes profondes occultées pour comprendre une expédition militaire.

Niveaux de conceptualisation proposés pour lever ces obstacles

- Nécessité d'un détour informant les élèves sur le « jeu politique » romain et sur l'épopée d'Alexandre le Grand.
- Travailler la notion de causalité dans ses différentes déclinaisons.

2. Obstacles didactiques perçus ou évalués

- Des obstacles de compréhension des textes proposés (cf. remarques précédentes).
- Les élèves font référence à l'actualité géopolitique (guerre en Irak) et imaginent la présence du pétrole en Gaule, propre à aiguiser l'appétit de Rome et de César.

Niveaux de conceptualisation proposés pour lever ces obstacles

- Il convient de laisser aux élèves le temps nécessaire à l'émergence du sens du texte pour construire un premier niveau de lecture.
- Écouter les représentations qu'ont les élèves des mobiles possibles d'une

expédition militaire et faire retour sur leurs hypothèses de départ.

- A la fin de la séance demander aux élèves de répondre à la question : « Qu'est-ce qui montre que César est ambitieux ? » : la comparaison avec un texte écrit peut s'avérer précieuse.

Protection et puissance au Moyen Âge

Objectifs

– Activité de raisonnement et d'argumentation : dénouer la tension sur la notion de protection et de puissance autour des questions suivantes : Le pouvoir de qui et envers qui ? Le château : symbole de puissance de qui ? Les seigneurs : pour le roi ou contre le roi (concurrence entre seigneuries) ? Pouvoir seigneurial : exercé en faveur des paysans ou contre les paysans ?
– Appréhender la notion de « calcul économique » : intérêt pour le seigneur à diminuer la surface de la réserve, à étendre celle des tenures et à jouer la carte de la liberté « formelle » des paysans.

Notions majeures

Suzerain, vassal, fief, hommage, chevalier, adoubement, armure

Niveaux de conceptualisation, matériel

– Carte de la France[146] au début du XIe siècle montrant le domaine royal minuscule (les premiers capétiens ne contrôlent que l'Ile de France et la région d'Orléans) au regard d'autres territoires aux mains de princes très puissants
– Texte extrait d'un manuel scolaire
– Étude de document iconographique (hommage) extrait de manuscrit

Déroulement de la séance :

Recherche et mise en relation de documents iconographiques et textuels

Phase 1 :

Rappel de la séance précédente : le château fut construit pour protéger des invasions et fut érigé par des gens nobles et riches.

Phase 2 :

Problème : que se passe-t-il après les invasions ? Les comtes contrôlent la justice, les impôts, le calendrier agricole, la levée des troupes... Que fait le roi ? Les rois carolingiens ne protègent plus ! Observation de la carte : regroupement des comtés par des princes : marquis, ducs... vers « l'hommage ».

Phase 3 :

- Lecture par le maître du texte extrait de la chronique de Saint Riquier.
- Lecture individuelle du texte « la cérémonie d'hommage ». Repérer les personnages, l'action, les symboles (mains, baiser) et le caractère religieux de la cérémonie [... en ma foi... Il jura cela sur les reliques des saints...] dans le but de faire jouer la scène aux élèves de la classe.

Phase 4 :

- Comparer avec une enluminure extraite d'un manuscrit (cf *La documentation par l'image,* la société médiévale, n° 31, Paris, Nathan, décembre 1992 p. 42-7 recto-verso).

146 Disponible dans la plupart des manuels, ne sera donc pas fournie en annexe ainsi que la scène de l'hommage.

- Validation du jeu théâtral. Ajouter la présence d'épis de blé qui symbolisent les terres (ou fief) que le suzerain donne à son vassal.
- Trace écrite : Insister sur :
  – Le lien vassalique : des liens d'homme à homme [dans la société médiévale, le serment est essentiel], obéissance et assistance du vassal en échange du fief donné par le suzerain.
  – Le cadre religieux : la référence est orale (serment et parole très importants) mais « sous le regard de Dieu ».
  – L'organisation pyramidale de la société médiévale avec au sommet le Roi et Dieu. On pourra y revenir pour expliquer les liens qui unissent le roi d'Angleterre (vassal du roi de France pour ses fiefs français) au roi de France (son suzerain) d'où les futurs conflits de la guerre de Cent Ans.

Phase 5 : Seigneurs et paysans

- **Notions majeures** :

  Dépendance seigneur-paysans, charges (corvées, impôts, banalités)

- **Niveaux de conceptualisation :**

  – Texte extrait d'un manuel scolaire.
  – Mise en évidence des relations seigneur-paysans liées à la possession de la terre par l'un et à son exploitation pour les autres.
  – Illustration par l'observation de la miniature *La vie des paysans au temps de Philippe Le Bel*, extraite du *Livre du gouvernement des princes*, Bibliothèque nationale de France, Archives Nathan/BNF (on peut la trouver dans la documentation par l'image n°118 « *Au temps des châteaux forts* », Paris, Nathan, septembre 2002, poster 3).
  – Illustrer par le schéma de la seigneurie (réserve, tenures, château, village, église) qui servira de point de départ lors de la prochaine séance : la société médiévale : ceux qui combattent, ceux qui travaillent et ceux qui prient.
  – Faire une frise et demander aux élèves de replacer au fur et à mesure les connaissances acquises.

Documents fournis aux élèves

Texte 1 : « Le pays de Ponthieu n'avait pas de comte, mais il était gardé par des chevaliers, ici et là […] Ces chevaliers, établis récemment, ne se trouvaient pas tous chefs ou seigneurs de châteaux. Pour cette raison, Hugues d'Abbeville devint plus puissant que ses pairs parce qu'il disposait des fortifications d'un château ; les autres, n'ayant pas de refuge, succombaient facilement […] » *Chronique de Saint-Riquier*, X^{e} siècle, extrait.

Texte 2 : Hommage et fidélité au XII^{e} siècle
« Les futurs vassaux firent les hommages de la façon suivante. Le comte demanda au futur vassal s'il voulait devenir son homme sans réserve, et celui-ci répondit « Je le veux »; puis, ses mains étant jointes dans celles du comte, qui les étreignit, ils s'allièrent par un baiser. En second lieu celui qui avait fait hommage engagea sa foi en ces termes: « Je promets en ma foi d'être fidèle, à partir de cet instant, au comte Guillaume et de lui garder contre tous et entièrement mon hommage, de bonne foi et sans tromperie. » En troisième lieu il jura cela sur les reliques des saints. Ensuite le comte leur donna les investitures à eux tous qui, par ce pacte, lui avaient promis sûreté, fait hommage et en même temps prêté serment. » Cité par Boutruche, *Seigneurie et féodalité*.

Texte 3 : Le seigneur vit grâce aux productions de la réserve et aux redevances que lui paient les paysans de son domaine. Il ne travaille pas la terre, il la défend. Le seigneur est un chevalier. Les conditions de vie des paysans dépendent entièrement du seigneur. La terre qu'ils travaillent lui appartient ; ils sont soumis à sa justice. Pour essayer d'améliorer leur sort, les paysans maraudent sur la réserve, ils braconnent dans la forêt. Lorsqu'ils sont pris, la justice du seigneur les condamne sévèrement. Parfois même, les paysans se révoltent contre les seigneurs. Mais celui-ci, mieux armé, est toujours le plus fort et la répression est très dure.
Les paysans mènent une vie difficile. Toute l'année, ils travaillent la terre avec un outillage médiocre. Les rendements sont faibles et quand ils ont livré au seigneur et au curé la part des récoltes qui leur revient, il leur reste souvent bien peu de grains pour nourrir leur famille. La femme du paysan travaille aussi durement que son mari dans les champs. Les enfants, dès l'âge de 7 ou 8 ans, aident leurs parents.
Les paysans vivent dans la crainte des catastrophes. Les nombreuses guerres féodales détruisent récoltes et villages, aggravent les famines dues au gel, à la sécheresse ou à des pluies trop abondantes. Même si la récolte est bonne, les grains ne se conservent pas bien jusqu'à la moisson suivante : tous les ans, au printemps, les paysans souffrent de sous-alimentation. Ils sont enfin victimes d'épidémies. Texte de composition d'après M. Vincent, *Histoire CM,* Nathan, 1985.

Questions

Dans quel paragraphe l'auteur explique-t-il que, parfois, les paysans se sont révoltés contre leur seigneur ? Dans quels paragraphes explique-t-il que les paysans sont mal nourris ? Dans quel paragraphe explique-t-il que le seigneur est un guerrier professionnel ? Dans quel paragraphe explique-t-il que les enfants travaillaient très jeunes ? Si tu as fini avant les autres, intéresse-toi au vocabulaire de ce texte. Quels mots l'auteur a-t-il employés pour dire : *des taxes, les droits payés au seigneur, voler des fruits et des légumes, chasser sans permission.*

Analyse de la séance

Obstacles didactiques perçus ou évalués

– Des difficultés de lecture des textes proposés qui tiennent :
  - à l'abondance de termes « techniques ».
  - à la représentation des rapports sociaux : qu'est-ce que « se révolter ».

– Dans l'enluminure, les élèves peinent à saisir la dimension symbolique du blé et sa place dans « l'échange » féodal.
– À partir du schéma de la réserve, ils comprennent difficilement ce que peut être le calcul économique du seigneur (développer les tenures, faire reculer le servage et jouer la carte de la liberté « formelle » du paysan).

Niveaux de conceptualisation proposés pour lever ces obstacles

Développer les « jeux de rôle » pourrait aider les élèves à surmonter ces obstacles pour mieux saisir les ressorts du « système seigneurial ».

Analyse générale

Nous n'avons reproduit ici que deux séances. Au total Rose-Marie Bloquet et Dominique Desvignes ont mis en place neuf séances. Ces dernières entendaient initier les élèves aux formes de raisonnement qui gouvernent l'élaboration du récit de l'historien.

Cinq aspects du métier d'historien ont pu être approchés :

– La démarche problématisée de l'historien : construire un questionnement; formuler des hypothèses ; lire des traces historiques ; valider les énoncés premiers (Exemples : Comment Charlemagne peut-il affirmer son autorité sur son vaste Empire ; la fonction et la signification symbolique du château fort au Moyen Âge).

– La lecture des traces du Passé:
- la nécessité de croiser les sources (Exemples : César et son point de vue de vainqueur ; textes et trouvailles archéologiques) ;
- le travail de l'archéologue (Exemple : Comment deviner la place du foyer dans la riche demeure du maître de la villa de Montmaurin ?)

– Les régimes de temporalité de l'historien (Exemple : l'interprétation de la romanisation de la Gaule sous l'angle d'une continuité-rupture).

– Le façonnement des notions ou concepts :
- la ville (Exemple : Bibracte, regroupement des maisons autour d'une voie principale, présence de nombreuses fontaines) ;
- le pouvoir (Exemples : Le pouvoir patrimonial de type carolingien et les effets dévastateurs du partage de Verdun sur la solidité de l'État; le déplacement du centre de gravité géopolitique du Sud vers le Nord à travers le passage de l'Antiquité au Moyen Âge ; le défi que représente la distance pour le déploiement de la puissance étatique).

– Les régimes de causalité définis par l'historien:
- Étudier un événement militaire à l'articulation des histoires intérieure et extérieure d'une puissance ;
- Saisir le poids des acteurs (Vercingétorix et César) ;
- Comprendre les notions de tactique et de stratégie militaires ;
- Appréhender la notion de « calcul économique » (Exemple : L'intérêt pour le seigneur à diminuer la surface de la réserve, à étendre celle des tenures et à jouer la carte de la liberté « formelle » des paysans).

– Le poids des représentations enfouies dans les traces et la mémoire du Passé (Exemples : le regard porté par un Romain sur les « Barbares » ; images et instrumentalisation politique de Vercingétorix).

La mise en œuvre et l'observation de ces différentes séances ont permis de mettre en évidence 3 grands types d'obstacles :

– La lecture des traces historiques et la difficulté de décentrement éprouvée par des élèves de cet âge en raison du langage technique véhiculé par les sources (féodalité), de la prégnance de l'actualité (guerre en Irak et guerre des Gaules) ou d'un manque d'information (la référence à Alexandre dans l'imaginaire de César).
– L'appréhension des niveaux de causalité qui structurent les intrigues historiques (prétexte, cause profonde occultée).
– La saisie de la dimension symbolique des réalités du Passé (l'échange d'un épi de blé lors des cérémonies d'investiture féodale).

Pour lever ces obstacles, quelques directions de travail semblent pouvoir être retenues :

– Être attentif à la profusion des documents livrés aux élèves.
– Consentir aux détours cognitifs nécessaires à la compréhension des traces retenues.
– Bien marquer les étapes du raisonnement hypothético-déductif.
– Installer les élèves dans des « jeux de rôle » propres à figurer des situations-problèmes qui parcourent les objets d'étude.

Au-delà il conviendra de construire avec les élèves les notions de multi-causalité et de causalité interactive pour leur permettre d'éviter l'écueil du déterminisme.

La démarche historique

Bernard MALCZYCK
Professeur agrégé d'histoire-géographie
IUFM Nord-Pas de Calais

Luc MOUQUET
Enseignant maître-formateur
École d'application des Blancs Mouchons, Douai

Séance 1 : La problématisation

Objectifs

Mettre en évidence la nécessité de penser en « historien », de se mettre en situation d'historien.

Obstacles ou difficultés repérés

Lors d'une séance précédente, la problématique retenue était « À quoi servent ces monuments (mégalithes) ? ». Réponse des enfants : « À faire beau, à nous permettre de venir les voir ». Ils ne répondaient pas à l'implicite de la question à savoir « Pour les hommes de la Préhistoire,… à quoi servaient ces monuments ? ». Prendre la posture de l'historien ne semble donc pas aller de soi.

Stratégie pour lever l'obstacle

Il s'agit donc de partir du même type de questionnement (ouvert), de saisir les réponses des élèves puis de les confronter à un ensemble documentaire pour mettre en évidence l'inadéquation de ces réponses et la nécessité de « penser en historien ».

Compétence

Capacité à entrer dans la discipline enseignée en mobilisant des connaissances antérieures et en sélectionnant, parmi celles-ci, celles qui sont pertinentes pour la thématique proposée.

Déroulement des activités

1. Distribution d'une série de questions. Les enfants répondent de manière individuelle. Ils n'ont aucun document à disposition. Les réponses des élèves sont indiquées en italiques.

– Qu'est ce qu'un paysan ?
Quelqu'un qui travaille dans les champs, qui fait du blé et de la viande, qui travaille dans un jardin…
– Où vit-il ?
Dans une maison, à la campagne, dans une hutte, dans une ferme
– De quels outils se sert-il pour travailler ?
Une fourche, un râteau, un tracteur, une moissonneuse, un fléau
–Que produit-il ?

Animaux, fruits, légumes (tomates, poireaux, carottes…)
– Quels sont les problèmes qu'il rencontre dans son métier ?
Des animaux qui meurent, les oiseaux qui attaquent leurs plantations, les chevaliers ne les protègent plus, l'hiver les plantes ne poussent pas bien…
– Cite deux ou trois mots qui symbolisent son activité ?

2. Les réponses proposées par les enfants permettent de constater que certains d'entre eux se plongent immédiatement vers le passé (une hutte, un fléau…), d'autres répondent en s'inscrivant dans la période contemporaine (un tracteur, une moissonneuse…). La correction est prétexte à discussion entre les élèves : « on doit répondre en fonction du passé car c'est vendredi et le vendredi on fait de l'histoire ; le mot « paysan » peut nous faire penser au Moyen Âge ».

3. Distribution d'un corpus documentaire : Deux documents iconographiques « *La corvée paysanne sous l'autorité d'un agent du seigneur* [147]», « *Un paysan travaille avec une charrue* » accompagnés d'un texte « *Seigneurs et paysans* [148]».

Les élèves sont amenés à compléter le même questionnaire en s'appuyant sur les documents. Les réponses proposées par les élèves concernent toutes la période du Moyen Âge.

Évaluation

Même type d'approche à partir d'une thématique différente[149].

– Qu'est-ce qu'un bourgeois ?
– Où vit-il ?
– De quels outils se sert-il ?
– Que produit-il ?
– Quels sont ses problèmes ?
– Cite deux ou trois mots qui symbolisent son activité.

Tous les élèves prennent la posture de l'historien et laissent de côté la période contemporaine. La séance se termine par la mise en place d'une trace écrite progressive qui consiste à compléter le premier cadre de la fiche « Je travaille comme un historien ». L'enseignant fait formuler par la classe une petite phrase qui rappelle à l'enfant la nécessité de se projeter dans le passé et prendre la posture de l'historien. Les élèves complèteront ce document à l'issue de chaque séance.

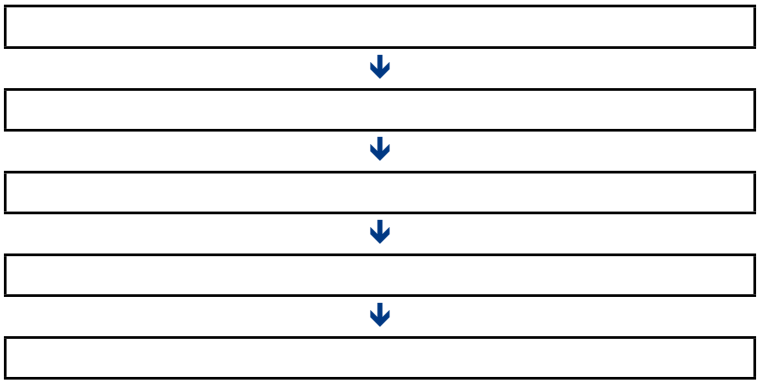
147 Illustration du *Psautier de la reine Mary*, début du XIVe siècle. Les documents utilisés dans cette séquence sont disponibles dans bon nombre de manuels. Nous nous contenterons donc de donner leurs références.

148 Voir document annexe à la fin de la séance.

149 Documents fournis : Texte : *Les bourgeois administrent la ville* (voir document annexe) ; Documents iconographiques : Un marché au Moyen Âge, peinture sur parchemin, *Manuscrit du Chevalier errant*, fin du XIVe siècle ; Une rue au Moyen Âge, peinture sur parchemin du *Livre du gouvernement des Princes*, XIVe siècle.

Fiche de rédaction de la trace écrite

Je travaille comme un historien



Annexes

Texte 1: Seigneurs et paysans

Les terres appartiennent aux seigneurs, qui font construire des châteaux forts, d'abord en bois puis en pierre. Sous la protection du château, les maisons se groupent autour de l'église et du cimetière. Aux XIe et XIIe siècles la domination des seigneurs est très forte surtout dans la moitié nord de la France. Les habitants des campagnes n'ont aucune liberté : ils sont contraints de cultiver les terres seigneuriales, de verser des redevances sous la forme de produits (céréales, animaux, tissus) ou de travail (corvées). On les appelle les serfs. Mais la situation des paysans s'améliore aux XIIe et XIIIe siècles. Les corvées diminuent, certains vilains deviennent propriétaires d'une partie des terres qu'ils cultivent. Le village est le cadre d'une vie en commun, de fêtes religieuses et familiales. Les paysans vivent au rythme des saisons et des activités agricoles. Pour se nourrir, il faut donc agrandir les surfaces cultivables en défrichant. Il faut également produire davantage en utilisant des outils comme la charrue ou la herse. Texte extrait d'un manuel.

Texte 2 : Les bourgeois administrent leur ville.

Contre le pouvoir des seigneurs les habitants des villes ou bourgeois ont rapidement pris l'habitude d'administrer eux-mêmes leur ville. Ils forment une commune. Les plus riches participent à une sorte de conseil municipal. La population des villes s'accroît rapidement du XIe au XIIIe siècle. Les villes médiévales sont protégées par de solides remparts. Les maisons, hautes et serrées, sont construites en bois ; le rez-de-chaussée est souvent une boutique ou un atelier. Les rues sont étroites et tortueuses, rarement pavées, sales et nauséabondes. Cette situation explique l'importance des incendies et des épidémies. Le commerce est une activité importante de la ville médiévale : boulangers, épiciers... Chaque semaine, se tiennent des marchés où les gens de la campagne viennent vendre leurs produits. Les citadins les plus riches sont les négociants qui se livrent au commerce international lors de foires annuelles. Dans chaque quartier les habitants constituent des groupes unis. Ils se retrouvent lors des cérémonies religieuses et lors de fêtes. Souvent, les artisans ou les commerçants qui font le même métier vivent dans la même rue. Il existe de grandes différences de richesses entre les citadins. Dans les périodes difficiles comme aux XIVe et XVe siècles, des émeutes opposent riches et pauvres. Ces derniers sont souvent réduits à mendier. Texte extrait d'un manuel.

Séance 2 : La problématique (2)

Objectifs

Amener l'élève à décliner les différents aspects d'une question en montrant l'insuffisance d'une réponse immédiate et incomplète.

Obstacles ou difficultés repérés

Les élèves répondent souvent à la problématique donnée en limitant la réponse à un des aspects.

Stratégie pour lever l'obstacle

À partir d'une problématique initiale, amener les élèves à formuler des hypothèses. Ensuite, les aider à prendre conscience des limites de leurs réponses en leur proposant un dossier documentaire permettant de prendre en compte les différents aspects de cette question.

Compétences

Être capable d'utiliser un corpus de connaissances pour mettre en place un questionnement sur un sujet donné.

Déroulement des activités

1. Rappel de la séance précédente et de la nécessité de prendre la posture de l'historien.

2. Une nouvelle problématique est proposée aux élèves. Ceux-ci répondent sans utiliser de documents, en faisant appel à leurs connaissances.

Question : Quelles sont les relations entre les seigneurs et les paysans ?

Quelques réponses des enfants :
– *Les paysans travaillent pour le seigneur en échange d'argent.* (Manon précise « c'est mon hypothèse »).
– Les seigneurs protègent les paysans lorsqu'ils sont attaqués.
– Les seigneurs dominent les paysans.
– Les seigneurs demandent de la nourriture, des choses, des outils.
– Le seigneur peut tuer les paysans en cas de révolte.
– Le seigneur échange avec le paysan.

3. On remarque que les élèves ne donnent chacun qu'une seule réponse à la question posée. Pourquoi ? *« Parce qu'on n'a pas cherché ! Parce qu'on n'avait pas vu le pluriel ! Parce qu'on n'a pas réfléchi aux autres réponses possibles ! Parce que la question n'était pas assez précise ! ».* On aurait donc pu formuler plusieurs questions à partir de la première…

4. Distribution d'un corpus documentaire qui aborde les différents aspects de la question. Consigne : à partir des documents, retrouver toutes les questions qu'on aurait pu formuler à partir de la première.

Question : Quelles sont les relations entre les seigneurs et les paysans ?

Quelques réponses des élèves *:*
– *Que demandent les seigneurs aux paysans ?*
– *Que donne le seigneur aux paysans ?*
– *Est-ce que les seigneurs ont des droits sur les paysans ?*
– *Comment le seigneur arrive-t-il à se faire obéir ?*
– *Que doit le paysan contre la protection de seigneur ?*
– *Le seigneur prête-t-il des terres aux paysans ?*
– *Le seigneur a-t-il le droit de juger les paysans ?*

5. Les élèves complètent le deuxième cadre de la fiche « Je travaille comme un historien ». Ils y indiquent la nécessité de décliner la problématique en plusieurs autres questions susceptibles d'aborder les différents aspects de la thématique.

Évaluation

Reprenons la question travaillée lors de la séance 1 : « Qu'est-ce qu'un bourgeois ? ».

Consigne : vous devez décliner cette première question en deux ou trois questions plus précises qui vont nous aider à répondre à la première ?

Quelques réponses des enfants :
– *Comment est-il habillé ?*
– *Est-il riche ?*
– *Que mange-t-il ?*
– *Où habite-t-il ?*

Les élèves sont ensuite capables de proposer plusieurs hypothèses.

Annexes

Document iconographique présentant un paysan attaché au pilori accompagné du texte suivant « Un matin, au mois des récoltes, Jehan, un vilain de la tenure du bas de la rivière, vint se plaindre à notre seigneur de son voisin qui lui aurait dérobé plusieurs gerbes de seigle durant la nuit. Après avoir fait venir et interroger le voisinage notre maître jugea le larcin et condamna le larron à rendre le seigle volé et à être exposé au pilori durant trois jours et trois nuits, sans boire ni manger, au centre du village. Afin que tous puissent savoir ce qu'il en coûta d'enfreindre les lois de la seigneurie ». Warock de Wilbur, moine, « La seigneurie de Mont Vermeil ».

Document iconographique présentant les travaux des champs accompagné des textes suivants

Texte 1 : Les vilains et les serfs
Au moyen Âge, tous les paysans vivent et travaillent sur la terre du seigneur. Celle-ci comporte la tenure et la réserve. Certains paysans sont libres. Ce sont les vilains. Le seigneur leur prête des terres de la tenure qu'ils cultivent. En échange, ils paient au seigneur une redevance : ils lui donnent de l'argent, une partie de leur récolte et effectuent des corvées. D'autres paysans appartiennent au seigneur. Ce sont les serfs. Ils travaillent gratuitement sur la réserve. Le seigneur peut les vendre. Texte de composition.

Texte 2 : Ceux qui prient, ceux qui combattent, ceux qui travaillent
On ordonne aux clercs d'enseigner la vraie foi et de plonger ceux qu'ils ont instruits dans l'eau du baptême. Les nobles sont les protecteurs des églises, les défenseurs du peuple,

des grands comme des petits. Les serfs fournissent tout à tout le monde : argent, vêtements, nourriture. La maison de Dieu que l'on croit une, est donc divisée en trois : les uns prient, les autres combattent, les autres enfin travaillent. Ces trois ordres sont indispensables l'un à l'autre, l'activité de l'un permet aux autres de vivre. Adalbéron de Laon évêque*. Poème au roi Robert,* 1025-1027.

Texte 3 : Les paysans vivent presque comme des esclaves dans l'ombre du château. La seule chose qu'ils possèdent est leur personne. Le reste ils le doivent au seigneur. Pauvrement habillés, on les appelle les vilains. Ils passent leur journée à travailler pour le seigneur. Ils vivent au rythme des saisons, exploitent les terres du mieux qu'ils peuvent avec les outils rudimentaires dont ils disposent. Le vilain doit au seigneur de multiples corvées, comme faire le guet au château ou désherber les douves, mais il lui paie aussi des impôts toujours plus écrasants. Christine Sagnier, *Les châteaux forts,* Éditions Fleurus.

Séance 3 : Étape de recherche active

Objectifs

– Repérer au sein d'un ensemble documentaire les documents puis les informations susceptibles d'être utiles pour répondre à la problématique choisie.
– Mettre en œuvre les étapes précédentes de la démarche scientifique.

Obstacles ou difficultés repérés

Face à un ensemble documentaire les élèves semblent noyés sous le flot d'informations. Par quel document commencer la recherche (souvent par le premier) ? Tous ces documents sont-ils utiles ? Doit-on lire tous les textes ? Un tableau, un croquis, une photo peuvent-ils apporter des réponses ?

Stratégie pour lever les obstacles

Il s'agit ici de laisser les élèves se confronter aux difficultés de la recherche puis d'établir avec eux une démarche d'approche du dossier documentaire. Apprendre à lire les titres qui sont souvent porteurs d'idées, à prendre en compte l'iconographie, la nature du document, être capable d'écarter rapidement tout document qui ne permet pas de répondre à la question posée…

Compétences

– Être capable de rechercher l'information dans un support spécifique.
– Argumenter.
– Sélectionner et analyser un document.
– Exposer et argumenter.

Déroulement des activités

1. Rappel des séances précédentes, rappel des 2 règles déjà établies sur la fiche « Je travaille comme un historien ».

2. Lecture de la question proposée aujourd'hui : « Qu'est-ce qu'un moine ? » On applique la démarche :

Règle 1 : On se projette dans l'histoire (Le moine dont on parle ne vit pas parmi nous).
Règle 2 : Je décline la question générale en plusieurs petites questions. Les élèves formulent individuellement quelques réponses.
Exemples de réponses : *Comment est-il vêtu ? Où travaille-t-il ? Est-il noble ? Où vit-il ? Quels sont ses outils ? Comment vit-il ?*
Les élèves sont ensuite amenés à formuler des hypothèses à ces différentes questions. Ils ont bien compris qu'une hypothèse doit être confirmée par un travail de recherche.

3. Recherche

L'enseignant distribue 3 pages de documents. Tous ne sont pas utiles pour répondre à la question. Au signal du maître, les élèves sont invités à mettre un document non utile de côté. Pourquoi avez-vous retiré le document 1 ?

Parce que les images nous montrent qu'on n'est pas au Moyen Âge, parce qu'il y a une montgolfière, parce que les habits ne correspondent pas à la période, il y a des objets qui n'existaient pas au Moyen Âge comme la longue vue, on voit Napoléon, parce qu'au Moyen Âge on ne dessinait pas comme ça…

Même consigne : il s'agit d'ôter un document non utile.

Les photos ne nous aident pas car il y a des églises et des bâtiments sur les deux pages. On a utilisé les titres, l'un d'eux portait le mot « moine ».

A partir du texte « les moines », les élèves valident leurs hypothèses.

Les élèves complètent le troisième cadre de la fiche « Je travaille comme un historien ». Ils y indiquent la nécessité de prendre des repères visuels (iconographies, objets, personnages…), de lire les titres puis de lire complètement les textes sélectionnés.

Évaluation

1. L'enseignant propose une nouvelle problématique et les questions associées. « Qui était Jeanne d'Arc ? ». Questions associées : « Où est-elle née ? Comment a-t-elle aidé le royaume de France ? Sous le règne de quel roi de France a-t-elle vécu ? »

2. Distribution d'un dossier documentaire. Les élèves sont invités à repérer les indices (iconographiques, titres…) permettant d'écarter deux des documents. Les élèves composent une petite phrase justifiant la raison de leur choix « Je ne l'ai pas gardé parce que… »

3. Dans le document final, les élèves sont invités à lire et répondre aux questions posées.

4. Pour rendre le travail plus difficile, les documents évoquaient, tous, des dames. Aucun enfant ne s'est trompé dans le choix du document. Tout au plus, le maître a fait préciser certaines réponses.

Annexes

<u>Corpus documentaire 1 soumis aux élèves</u> : Ensemble de documents iconographiques – présentant une montgolfière, Napoléon à cheval, Napoléon à Austerlitz – accompagnés des textes suivants :

Texte 1 : La revanche des royalistes
Le retour des Bourbons à peine connu, mon père se hâta de fuir. Quand les royalistes vinrent à la maison pour l'obliger à détacher de dessus de l'horloge [du clocher] le drapeau tricolore qu'il avait placé, et à lui substituer le blanc, il n'était plus là. À son défaut on alla chercher son beau-frère, le maçon […] Le drapeau se renverse, fend les airs et tombe lourdement sur le pavé. La rue était encombrée de toute la population royaliste qui grouillait, s'agitait. Dix hommes s'en emparent, en hurlant, le foulent aux pieds, le mettent en lambeaux. Agricol Perdiguier, *Mémoires d'un compagnon*, 1943.

Texte 2 : Napoléon 1er se retire à Fontainebleau le 31 mars 1814 avec ses troupes. Paris a capitulé et les royalistes, avec l'aide de maréchaux et de généraux de la Grande Armée, tentent d'écarter l'empereur pour permettre à Louis XVIII de s'asseoir sur le trône. Le souverain déchu sort de ses appartements le 20 avril 1814 et dit : « Adieu mes enfants je voudrais tous vous presser sur mon cœur, que j'embrasse au moins votre drapeau ». Brisés par l'émotion, les soldats qui l'ont suivi jusqu'au bout lui répondirent : « Ce ne sont pas vos soldats qui vous ont trahi, mais vos généraux ». Le 29 avril, Napoléon atteint Fréjus, où, sous escorte, il part pour l'île d'Elbe. Texte extrait d'un manuel.

Corpus documentaire 2 soumis aux élèves : Ensemble de documents iconographiques – présentant l'intérieur d'une cathédrale, un vitrail, une scène de construction de cathédrale – accompagnés des textes suivants :

Texte 1 : Au Moyen Âge, la plupart des paysans vivent sous la domination des seigneurs qui habitent des châteaux. Les villes s'enrichissent du commerce et de l'artisanat. On y construit de grands monuments comme les cathédrales. Texte de composition.

Texte 2 : Églises et cathédrales

Dans chaque village, tout le monde vit et travaille au rythme de l'église. On n'a pas d'horloge, et on écoute les cloches qui sonnent les moments importants de la journée. Les fêtes religieuses sont nombreuses et ces jours-là, les cloches carillonnent pour les réjouissances. Dans les villes, les habitants se regroupent pour faire construire de belles et grandes églises : les cathédrales. La maison de Dieu est l'œuvre de tous. On y prie, on s'y rassemble, on vient s'y abriter des dangers. Partout on vénère les saints et leurs reliques. Malgré les dangers des voyages, on n'hésite pas à entreprendre des pèlerinages lointains et des expéditions vers Jérusalem, où se trouve le tombeau du Christ. Ces voyages en Terre Sainte s'appellent les Croisades. Texte de composition.

Corpus documentaire 3 soumis aux élèves : Ensemble de documents iconographiques – présentant deux abbayes – accompagnés des textes suivants :

Texte 1 : Les moines
Au temps des chevaliers, chacun a son rôle dans la société : les seigneurs combattent, les paysans travaillent la terre, les moines prient et se consacrent à l'étude. Les moines vivent dans des monastères ou abbayes, qui sont de plus en plus nombreux au fil des siècles. En échange de prières, ils reçoivent en dons des terres souvent étendues, sur lesquelles ils entreprennent de grands défrichements. Grâce à eux, les techniques agricoles progressent. Dans chaque monastère, les moines les plus instruits travaillent à recopier les textes anciens sur des parchemins. C'est une tâche lente et difficile. Texte de composition.

Texte 2 : Les monastères sont des lieux de prière et d'étude. Les moines sont aussi à l'origine de progrès importants, ils ouvrent des écoles et cultivent leurs terres, ils entreprennent de grands défrichements. Texte de composition.

Évaluation

Corpus 1 : iconographie – représentant Jeanne d'Arc en armure – accompagnée du texte suivant

Jeanne d'Arc jeune paysanne de Lorraine

Vers la fin de l'époque féodale, les Anglais avaient envahi une grande partie du pays et les Français étaient malheureux. Plusieurs villes de France étaient occupées par l'ennemi. À Domrémy, dans un village de Lorraine vivait Jeanne d'Arc. Depuis son enfance, la jeune fille aidait les pauvres, les recueillait et souvent préférait se coucher sous le manteau de la cheminée pour laisser son lit à un malade. Elle passait tout son temps aux travaux du ménage ou des champs. Depuis l'âge de treize ans, elle disait que des voix lui commandaient de partir pour faire sacrer le dauphin Charles. Texte de composition

Corpus 2 : iconographie – représentant un repas dans un château (le seigneur et sa dame) – accompagnée du texte suivant

La vie d'un seigneur et de sa dame

Comme le seigneur faisait souvent la guerre, il passait une bonne partie de son temps à s'exercer aux armes dans la cour du château fort avec ses écuyers et ses chevaliers. Dans le château fort, sombre et froid, les soirées étaient longues. Le seigneur aimait recevoir les troubadours, les ménestrels et les jongleurs qui racontaient des histoires, jouaient de la musique ou faisaient des tours. Dans les grandes occasions, un mariage par exemple, le seigneur organisait des tournois où l'on se battait pendant plusieurs jours pour désigner le vainqueur. On organisait des festins où l'on mangeait beaucoup.

Séance 4 : Recherche active (2)

Objectifs

- Prise de recul face au document.
- Développer l'esprit critique.

Obstacles ou difficultés repérés

Face à un ensemble documentaire, les élèves considèrent souvent que tout écrit est gage de vérité. Or, pour une même thématique, les avis peuvent être divergents ; il peut y avoir plusieurs vérités.

Stratégie pour lever l'obstacle

Proposer aux élèves d'appliquer les étapes de la démarche historique mises en place durant les séances précédentes à partir d'un dossier documentaire qui propose plusieurs réponses différentes à la problématique retenue.

Compétences

- Développer l'esprit critique.
- Mettre en œuvre la démarche hypothético-déductive.
- Être capable de sélectionner des informations dans un texte.

Déroulement des activités

1. Rappel des principales étapes de la démarche historique.
2. Problématique proposée ce jour : « Comment vivent les habitants des villes ? »

   – **Phase 1** : Je me plonge dans le contexte ; il s'agit bien ici des villes du Moyen Âge.
   – **Phase 2** : J'envisage d'autres questions susceptibles d'éclairer la première. Les élèves travaillent individuellement à la formulation d'au moins trois questions. Proposition des élèves *: Où vivent-ils ? Que fabriquent-ils ? Que mangent-ils ? Ont-ils des esclaves ? Comment appelle-t-on les habitants des villes ? Pratiquent-ils des arts ? Sont-ils croyants ? Que vend-on dans les villes ? Sont-ils riches ?etc.*
   – **Phase 3** : Les élèves écrivent leurs hypothèses puis les énoncent.
   – **Phase 4** : Recherche. La classe est divisée en 2 groupes qui travaillent sur des documents différents (Groupe 1 : document iconographique + texte « La vie dans notre bonne ville de Douay » ; groupe 2 : texte « À l'ombre des murailles »)
3. Correction de l'activité. Les élèves se rendent compte que, pour une même question, ils apportent des réponses différentes. Exemple : Sont-ils riches ? Un groupe argumente pour attester de la richesse, l'autre pour attester de la pauvreté. On remarque que les deux documents datent de la même époque, concernent la même ville mais ne sont pas du même auteur. Il semble bien qu'il faille prendre en compte différents points de vue pour répondre correctement à la problématique.
4. Les élèves complètent le quatrième cadre de la fiche « Je travaille comme un historien ». Ils y indiquent la possibilité de présenter différentes réponses possibles à la question posée donc la nécessité de prendre en compte plusieurs documents.

Évaluation

Même approche à partir de trois documents proposés sur une autre thématique « La prise de Jérusalem ». Chaque élève dispose cette fois des trois documents. Il s'agit de repérer les différences et les similitudes entre les deux écrits.

Annexes

Texte 1 : « Comme tous les seconds jours de la semaine, nous frères Chartreux allons porter assistance aux plus démunis […] Le long de ces murailles, sous des abris de fortune, s'entassent les plus pauvres. Au milieu des rats et de la vermine ces pauvres hères essayent de survivre. Ils sont pour la plupart, apprentis ou ouvriers dans l'échoppe d'un riche maître drapier qui leur laisse juste de quoi survivre. Dans de telles conditions de vie, de très nombreux enfants ne voient pas leur cinquième anniversaire et succombent facilement aux épidémies qui frappent ces quartiers pauvres de notre bonne ville. Nous allons à pied parmi les déchets qui sont jetés à même le sol, pour leur porter le pain qu'ils ne peuvent parfois même pas se payer».
À l'ombre des murailles.

Texte 2 : « Depuis que notre seigneur, le très noble comte de Flandre a ceint la ville de murailles hautes et solides, notre bonne ville de Douay n'a cessé de se développer. La vie y est douée et agréable, nous ne manquons de rien, et les maîtres artisans de notre quartier ont tous échoppes ouvertes sur la rue. Chaque samedi, un grand marché est organisé au pied de notre beffroi. On y trouve toutes sortes de marchandises, denrées, étoffes qui pour la plupart voyagent grâce au fleuve qui traverse notre cité. Dans mon échoppe de tisserand,

j'emploie deux ouvriers et plusieurs apprentis. Le travail ne manque pas et je compte bientôt en ouvrir une seconde ou je vendrai les draps que mes employés tissent pour moi. Je compte sur ta visite dans un proche avenir ». *La vie dans notre bonne ville de Douay.*

Évaluation

Document iconographique représentant un affrontement entre chrétiens et musulmans – (exemple miniature du Roman de Godefroi de Bouillon) – accompagné des textes suivants :

La prise de Jérusalem (15 juillet 1099)

Vue par les Francs :

« Le vendredi 15 juillet, de grand matin, nous donnâmes un assaut général à la ville sans pouvoir lui nuire et nous étions dans la stupéfaction et dans une grande crainte.

Nos chevaliers postés sur le château (tour roulante) se battaient avec ardeur, entre autre le duc Godefroi et le comte Eustache son frère. À ce moment, l'un de nos chevaliers escalada le mur de la ville. Bientôt dès qu'il fut monté, tous les défenseurs de la ville s'enfuirent des murs à travers la cité et les nôtres les suivirent et les pourchassèrent jusqu'au temple de Salomon, où il y eut un tel carnage que les nôtres marchaient dans leur sang jusqu'aux chevilles […)]; Puis tout heureux et pleurant de joie les nôtres allèrent adorer le Sépulcre de notre sauveur Jésus et s'acquittèrent de leur dette envers lui (leur vœu de prendre la croix). » *Histoire anonyme de la première croisade*, trad. L. Bréhier, 1924.

Vue par les Arabes :

« La population fut passée au fil de l'épée et les Francs massacrèrent les Musulmans de la ville pendant une semaine. Sur le Rocher ils dérobèrent un énorme butin. Les Syriens fugitifs arrivèrent à Bagdad dans le mois de ramadan. Le vendredi ils vinrent à la Grande mosquée et implorèrent du secours en pleurant, en faisant pleurer, en racontant tout ce que les Musulmans avaient souffert dans la Cité sainte : hommes massacrés, femmes et enfants prisonniers, biens pillés. En raison des graves malheurs qu'ils avaient supportés, ils en arrivèrent à rompre le jeûne. Les divers princes musulmans d'alors ne s'accordaient pas, comme nous le dirons, et les Francs purent ainsi s'emparer du pays ». *Chroniques arabes des croisades.*

Séance 5 : Évaluation de la démarche

Objectif

Apprécier la compréhension par les élèves de la démarche d'historien.

Obstacles ou difficultés repérés

Difficulté de maîtriser toutes les étapes d'une démarche.

Compétences

- Être capable de sélectionner des documents en fonction de ses hypothèses.
- Être capable de trouver des réponses dans des documents historiques.

– Être capable de rédiger un petit résumé à partir des réponses trouvées.
– Être capable de poser des hypothèses réalistes dans le domaine historique.

Déroulement des activités : Il s'agit d'une évaluation.

1re phase : Les élèves sont amenés à rappeler la démarche.

« Face à une question portant sur l'histoire, quelles sont les différentes étapes à respecter pour mettre en œuvre la démarche d'historien ? »

2e phase : Correction de la première étape.

Face à une question :
– Je me plonge dans mes connaissances et dans le passé.
– Je divise la question en plusieurs autres questions.
– Je fais des hypothèses.
– Je cherche des réponses dans les documents.
– Il ne faut pas se contenter d'un seul document.
– Je vérifie mes hypothèses et j'écris un résumé.

3e phase : Mise en œuvre de la démarche à partir de documents.

– La problématique « Qui était le roi soleil ? » est proposée aux élèves qui réalisent les trois premières phases de la démarche. Exemples de questions déclinées par les élèves :
- *Où vit-il ?*
- *Avait-il du pouvoir ?*
- *Était-il un grand roi ?*
- *Faisait-il la guerre ?*
- *Était-il aimé ?*
- *Était-il riche ?*

– Un dossier documentaire est proposé aux élèves. Parmi les trois fiches documentaires une seule concerne Louis XIV.

Évaluation

– 90 % des élèves ont réussi la première phase.
– Tous les élèves sont capables de décliner la problématique. Mais 25% d'entre eux parviennent difficilement à approcher des aspects différents de la question et restent focalisés sur la personne même du roi (Où vit-il ? Comment est-il habillé ? etc).
– Certaines productions présentent de réelles qualités :
Exemples :
- *Il s'appelle Louis XIV, il a été roi à partir de 1661.*
- *Il a fait la guerre à ses voisins et a souvent gagné.*
- *Il appelle près de lui des écrivains, des savants, des musiciens, des architectes.*
- *Il veut dominer l'Europe.*

– Bien entendu, les élèves se rendent compte que toutes les questions qu'ils ont posées ne trouvent pas forcément de réponses dans les documents proposés. D'où nécessité de chercher encore dans d'autres documents.

Annexes : Documents fournis lors de l'évaluation

Grille 1

Nom : Prénom : CM1 Histoire				
Compétences	*	+	-	0
Est capable de distinguer de grandes périodes historiques.				
A compris les rôles des groupes sociaux de la Renaissance et les situe dans leur contexte.				
Est capable d'utiliser un vocabulaire spécifique de l'histoire.				
Est capable de repérer les différents éléments qui composent la démarche d'historien.				
Est capable de mettre en œuvre une démarche d'historien.				
1. Face à une question portant sur l'histoire, quels sont les différents moments qui composent la démarche d'historien ? – – – – –				

Grille 2

2. Voici la question générale : Qui était le « Roi Soleil » ?
3. Décomposition de la question – – – –
4. Mise en place des hypothèses – – – –

Grille 3

5. Recherche de documents. Le bon document est le n°
6. Les résultats de ma recherche – – – – –
7. Mon résumé – – –

<u>Corpus documentaire 1</u> comprenant 2 documents iconographiques (Louis XIV entouré de ses conseillers, Louis XIV en majesté) et 3 textes

Texte 1 : Un roi glorieux

Le Roi-Soleil veut dominer les nations d'Europe. Aussi, dès le début de son règne, il fait la guerre à ses voisins. À l'intérieur du royaume, il se fait obéir de tous, y compris des écrivains, des peintres, des musiciens, des savants et des architectes, qui doivent honorer la gloire du roi. Texte de composition extrait d'un manuel.

Texte 2 : Un roi tout puissant

Le roi fait des lois nouvelles pour réglementer l'utilisation des eaux et forêts, le commerce des marchandises et des esclaves. Il enferme les mendiants et pourchasse farouchement les bandits de grand chemin en appliquant la règle « pris, pendus ». Les intendants du roi s'occupent des impôts, surveillent les juges et contrôlent la tranquillité du pays. Grâce à eux, le roi est partout représenté dans toutes les provinces. Texte de composition extrait d'un manuel.

Texte 3 : Un roi qui gouverne

En mars 1661, Louis XIV prend en charge lui-même les affaires de l'État. Il assiste deux fois par semaine au Conseil. Il est aidé par des ministres qu'il choisit pour leurs compétences et non pas pour leur rang dans la noblesse. Le roi ne supporte pas de reproche, même de la part de ses ministres. Texte de composition extrait d'un manuel.

Corpus documentaire 2 comprenant 3 documents iconographiques (campement paléolithique (huttes de chasseurs de rennes), chasseur lançant une sagaie avec un propulseur, chasseur tirant à l'arc) et 2 textes

Texte 1 : Un nomade saisonnier

À cause des changements saisonniers, les troupeaux d'animaux sauvages se déplacent beaucoup. Les hommes vivent en groupes. Ils suivent les troupeaux et installent des campements provisoires comme celui de Pincevent au bord de la Seine. Ils restent quelque temps au même endroit puis repartent. Ils vivent aussi dans des abris-sous-roche ou à l'entrée des grottes, dans lesquels ils peuvent construire des huttes. Texte de composition extrait d'un manuel.

Texte 2 : Un habile chasseur

Les derniers chasseurs du paléolithique entre 30 000 et 10 000 av. J-C. vivent en France sous un climat froid, ils côtoient les rennes et les mammouths. L'homme fabrique ses outils et ses armes en pierre, souvent en silex. Il travaille également l'os et l'ivoire. Il a appris à utiliser les éclats de pierre et d'os pour fabriquer des outils, ce sont des grattoirs, des lames et des pointes qui servent à racler, percer, couper. Pour chasser le renne il utilise la sagaie lancée par un propulseur, pour pêcher il façonne harpons et hameçons. Texte de composition extrait d'un manuel.

Corpus documentaire 3 comprenant 2 documents iconographiques (salamandre emblème de François 1er, portrait de François 1er) et 4 textes

Texte 1 : Un roi administrateur

François 1er entreprend de grandes réformes. En 1539 par ordonnance de Villers-Cotterets, il oblige les juges à écrire les jugements en français et non plus en latin, pour que tout le monde puisse les comprendre. On est sous ses ordres par les mots : « car tel est notre bon plaisir ». Texte de composition extrait d'un manuel.

Texte 2 : Un roi guerrier

Le roi de France François 1er règne de 1515 à 1547. Dès le début de son règne en octobre 1515, il remporte contre les Suisses la victoire de Marignan. Puis il livre de nombreuses guerres contre l'empereur Charles Quint, qui domine l'Europe. Texte de composition extrait d'un manuel.

Texte 3 : Un roi de la Renaissance

Il fait bâtir les châteaux de Blois, de Fontainebleau et de Chambord. Il est l'ami des peintres et des poètes. Il encourage l'art nouveau de son temps : c'est l'art de la Renaissance. Texte de composition extrait d'un manuel.

Texte 4 : La France au début du XVIe siècle

À la fin du Moyen Âge la France était puissante et riche. Le roi François 1er poursuit l'organisation du pouvoir royal, il impose d'utiliser le français plutôt que le latin dans les textes officiels (ordonnance de Villers-Cotterets 1539). Il s'oppose à l'empereur germanique Charles Quint pendant les guerres d'Italie. Au cours de ce conflit, les Français découvrent l'art de la Renaissance italienne. François 1er encourage les lettres et les arts et attire à la cour poètes et peintres. Texte de composition extrait d'un manuel.

Critique interne et externe du document

Stéphanie DAUPHIN
Professeure certifiée d'histoire-géographie
IUFM Nord-Pas de Calais

Karine DECORTE
Enseignant maître-formateur
École La Fontaine, Arras

L'enseignement du fait religieux au CM2
Protestants et catholiques au XVI^{e} siècle

Objectifs généraux

En relevant les divergences entre les catholiques et les protestants, comprendre que l'intolérance religieuse a mené à la guerre civile et a finalement abouti à la paix retrouvée grâce à l'Édit de Nantes.

Séance 1

À partir de l'exposé du maître et de la lecture de textes opposant les deux camps, répondre à des questions mettant en évidence les divergences de point de vue entre les protestants et les catholiques en vue d'une confrontation lors de la séance suivante.

Objectif spécifique

Ancrer le contexte historique dans les esprits par un atelier de lecture de textes historiques afin de pouvoir argumenter face à des points de vue différents lors de la prochaine séance.

Matériel

– Textes pour le camp des catholiques : *Les lois fondamentales du royaume de France* et *Conseils donnés au souverain* par Ignace de Loyola
– Textes pour le camp des protestants : *Thèses* de Martin Luther et *condamnation des abus de l'Église de France* par Érasme

Compétences visées

– Écouter.
– Se représenter les événements et anticiper par rapport à la suite.
– Noter les points importants.
– Lire pour comprendre un récit historique en relation avec le programme.
– Trouver des réponses à des questions simples.
– Analyser et confronter des documents vers une première forme d'esprit critique : *Documents d'application des programmes Histoire et géographie, cycle 3*, p. 8 : « L'élève doit pouvoir commencer à comprendre le travail de l'historien, rassembler des documents, en donner la nature, la date et l'auteur. L'enseignant initie à la méthode du

questionnement et apprend progressivement à émettre des hypothèses, à privilégier la recherche du sens, à justifier par des arguments. ».
– Savoir adopter une attitude réflexive face au travail (retour en arrière, relire…).

Déroulement

1. Les représentations des élèves

Pour vous, que signifie être chrétiens au Moyen Âge ? Qui est le chef ?
Rappel de ce qui a été vu au CM1 : les sacrements, messages de paix et d'amour, rôle du pape.
Quelle forme de chrétienté connaissez-vous ? Rappel : chrétiens catholiques et orthodoxes.
Que signifie protester ? Comment nomme-t-on quelqu'un qui proteste ?

2. Situer le contexte historique

Exposé magistral du maître : Les chrétiens ont connu une longue guerre (la guerre de Cent ans) avec ses morts, ses épidémies, ses douleurs (= fléaux). Les chrétiens redoutent la mort. Pourquoi ? Crainte du jugement dernier : Paradis / Enfer. Ils craignent pour leur salut.

Au XVI^{e} siècle (rappel des dates), les chrétiens vont se diviser.

Certains vont critiquer ce que fait l'Église (rappel de ce qu'est l'Église). Ils sont en désaccord, donc ils vont se séparer (= un schisme). Deux camps vont apparaître en France et dans toute l'Europe occidentale :
– D'un côté : les catholiques, que nous avons déjà rencontrés au Moyen Âge.
– Qu'est-ce qu'être catholique ? Rappel : Pape pour chef, les 7 sacrements, ils croient en Dieu et Jésus, message de paix et d'amour.
– De l'autre : un nouveau camp chrétien : les protestants. Les protestants croient aussi en Dieu et en Jésus, mais ils vont avoir d'autres manières de pratiquer leur religion.
Nous allons essayer de comprendre pourquoi les chrétiens se sont divisés, quelles ont été les conséquences de leur opposition et comment on va réussir à sortir de ces difficultés.

3. Lecture de textes

Vous allez être séparés. Une partie de la classe va représenter les idées des catholiques et l'autre partie représentera les idées des protestants.

Lecture des documents et questionnaire :

– Critique externe
– Analyse des documents

Séance 2

En s'appuyant sur les textes de la séance précédente, les élèves vont se confronter aux autres groupes afin de comprendre pourquoi les protestants se sont séparés des catholiques et quelle a été la réaction des catholiques face à la remise en question de leur suprématie.

Objectifs spécifiques

– Mettre en évidence le fait que la religion catholique reste la religion du royaume et qu'elle n'en tolère aucune autre.

– Confronter les concepts des deux camps et développer des arguments pour les défendre.

Compétences visées

– Exposer à l'oral devant les autres.
– Tenir compte du point de vue des autres.
– S'organiser dans le groupe.
– Écouter – Argumenter.
– Prendre la parole à bon escient.
– Développer l'esprit critique par la confrontation aux autres.
– Rédiger collectivement un court résumé à partir de l'expérience vécue.

Matériel

– Textes pour le camp des catholiques : *Les lois fondamentales du royaume de France* et *Conseils donnés au souverain* par Ignace de Loyola
– Textes pour le camp des protestants : *Thèses* de Martin Luther et *condamnation des abus de l'Église de France* par Érasme

Déroulement

1. **Présentation des textes**
   Chaque groupe expose le résultat de ses recherches et répond à la question finale demandée.
   Les Protestants : Finalement, quels sont les reproches faits aux catholiques ?
   Les Catholiques : Que réclament les catholiques ? Pourquoi ?

2. **Débat libre**
   Vous représentez le camp que vous avez étudié. Répondez aux groupes opposés en expliquant pourquoi vous n'êtes pas d'accord avec eux. Les élèves prennent la parole librement. Le maître est là pour réguler les échanges, mettre l'accent sur les remarques intéressantes et recadrer le débat en évitant les dérapages.

3. **Synthèse**
   Comment avez-vous ressenti cet échange ? Étiez-vous d'accord avec le groupe que vous défendiez ? Les Catholiques acceptent-ils les critiques et tolèrent-ils une autre religion que la leur ? Pourquoi ? Que risque-t-il d'arriver en France ?

   Incapable de répondre à l'inquiétude des fidèles et aux questions des croyants, le clergé est remis en question. Les hommes de l'Église sont accusés de cumuler les honneurs et les bénéfices (revenu attaché à une fonction religieuse). Les évêques semblent plus se comporter en grands seigneurs qu'en successeurs des apôtres. Les moines sont critiqués, on les accuse de boire, de vivre avec des femmes, au lieu de consacrer leur vie à la prière. Les abbés et les évêques ne pensent qu'à s'enrichir et même le pape (Léon X) vit comme un roi. Ce dernier a besoin d'argent pour faire construire la basilique Saint Pierre. Il fait donc vendre des indulgences qui garantissent le paradis à ceux qui les achètent. Martin Luther, un moine allemand, dénonce ces pratiques et les méthodes du pape. En 1517, dans un texte retentissant connu sous le nom de *95 thèses*, il proteste. Il affirme qu'on ne peut effacer ses fautes avec de l'argent. Luther est déclaré hérétique et excommunié, mais il brûle la lettre qui le condamne.

   Les catholiques n'acceptent pas la critique : la religion catholique est la seule et l'unique

retenue dans le royaume. Elle trouve sa légitimité dans la tradition (lois fondamentales) et condamne d'autres formes de religion / d'autres pratiques. Conséquence : cette opposition mène à une véritable rupture.

Critique des textes

1. Camp des protestants

Avant de lire les documents, présente la carte d'identité de chacun des textes. Lis les textes pour répondre aux questions.

Questions (doc. 1) : Que reproche-t-on aux évêques ? Que reproche-t-on aux cardinaux ?

Document 1 : Condamnation des abus de l'Église, Érasme, 1509
« De nombreux évêques ne sont jamais allés dans leur ville, n'ont jamais vu leur église. Je les appelle des mercenaires étrangers parce qu'ils ne recherchent pas le salut des fidèles, mais seulement l'accroissement de leurs revenus [...] Quant aux cardinaux, ils ont le cœur si fier, les paroles si arrogantes, les gestes si insolents que, si un imagier voulait représenter l'orgueil, il ne pourrait pas mieux faire qu'en mettant devant les yeux l'image d'un cardinal ».

Questions (doc. 2) : Avec quoi certains catholiques espèrent-ils avoir le salut ? Pourquoi, en donnant de l'argent à un pauvre, provoque-t-on l'indignation de Dieu ? Par quel moyen le pape fait-il construire la Basilique Saint Pierre de Rome?

Document 2 : *95 Thèses*, Martin Luther, 1517
« Ceux qui pensent que des lettres d'indulgence leur permettront de gagner leur salut seront éternellement damnés. Celui qui voit un pauvre et qui, sans se soucier de lui, donne de l'argent simplement pour obtenir le pardon de ses fautes s'attire l'indignation de Dieu. Pourquoi le pape, dont la fortune est aujourd'hui plus grosse que celle des plus gros richards, ne construit-il pas cette basilique Saint-Pierre avec son argent plutôt qu'avec celui des pauvres fidèles ? »

Finalement, quels sont les reproches faits aux catholiques ?

2. Camp des catholiques

Avant de lire les documents, présente la carte d'identité de chacun des textes. Lis les textes pour répondre aux questions.

Questions (doc.1) : À votre avis, qu'est-ce qu'une loi fondamentale ? Que signifie « pas tolérable » ? Qu'est-ce qui n'est pas tolérable ?

Document 1 : Lois fondamentales du royaume de France
« Au XVI^{e} siècle, il n'est pas tolérable pour un souverain que ses sujets pratiquent une autre religion que la sienne ».

Questions (doc. 2) : D'après vous, que signifie « être hérétique » ? Que risque un hérétique ? Pourquoi faut-il traiter les hérétiques de cette manière ?

Document 2 : Conseils donnés aux souverains, Ignace de Loyola (1491-1556)
« Dès qu'on aura la preuve que quelqu'un est hérétique ou sera fortement suspect, il n'aura droit à aucun honneur ni à aucune richesse : on devrait au contraire les lui enlever. Si

l'on faisait quelques exemples en en condamnant quelques-uns à la mort ou à l'exil avec confiscation de leurs biens, cela montrerait qu'on prend au sérieux les affaires religieuses, et ce remède serait efficace ».

À votre avis, pourquoi le roi de France soutient-il le camp catholique ? (Réfléchissez à ce qui a été étudié en CM1 et utilisez ce que vous venez de chercher).

Séance 3 : Naissance d'une Église nouvelle. Le Concile de Trente

À partir de documents iconographiques et de textes d'époque, définir les caractéristiques du protestantisme et analyser en quoi l'Église catholique s'est remise en cause par le biais du Concile de Trente.

Déroulement

1. Travail par groupes sur des documents différents

Au sein des groupes, les élèves se répartissent les tâches et chacun travaille sur un document différent.

Groupe des protestants

Les élèves cherchent à définir les caractéristiques du protestantisme.

Groupe des catholiques

Les évêques réunis en Concile de Trente, en Italie, de 1545 à 1563, condamnent les réformes protestantes et affirment les croyances catholiques. Ils déclarent que le salut s'obtient non seulement par la foi, mais aussi par de bonnes actions et par l'intervention de la Vierge et des Saints. Les 7 sacrements sont maintenus. Le Pape demeure le chef de l'Église. Le Concile de Trente essaie de supprimer les abus du clergé et de renforcer la discipline. Les évêques doivent résider dans leur diocèse. Les prêtres sont mieux formés dans les séminaires. Des catéchismes les aident à instruire les fidèles.

2. Mise en commun

Les élèves exposent le résultat de leurs recherches et le tableau est complété au fur et à mesure.

Tableau comparatif des deux Églises

Catholiques	Protestants
• 7 sacrements • Le salut assuré par la foi et les bonnes actions • Le pape, chef de l'Église • Les prêtres célibataires	• 2 sacrements • Le salut par la foi • L'autorité du pape est rejetée • Les pasteurs peuvent se marier

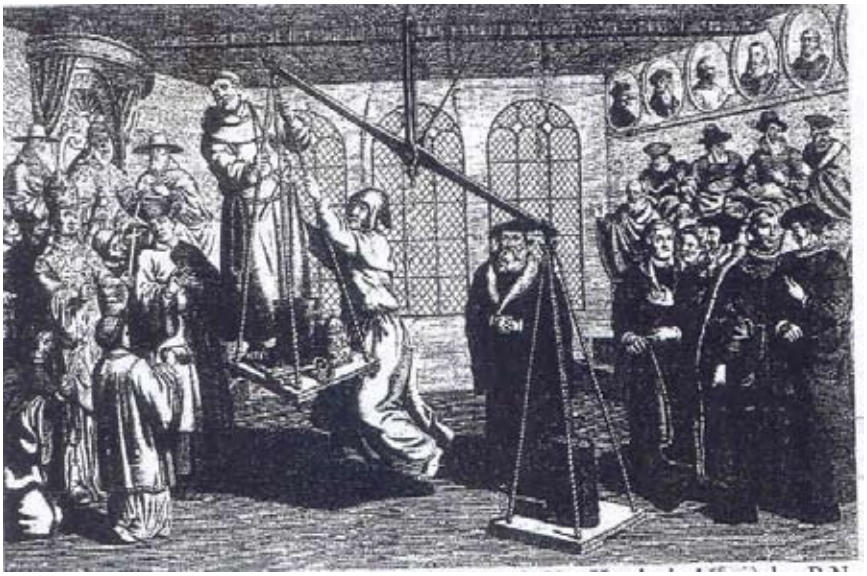
L'Église catholique réaffirme ses principes et lutte contre les abus constatés. Pourquoi ? Pour répondre aux critiques faites par l'autre camp et redorer le blason de l'Église catholique qui a souffert de cette remise en cause.

Critique des documents

1. Groupe des protestants

Dressez la carte d'identité des documents.

Document 1 : La Bible pèse plus lourd que les symboles papistes.



Gravure protestante de Van Hoyde du XVI[e] siècle, Bibliothèque Nationale

Consignes-Questions : Décrivez ce qui se trouve sur le plateau de droite ; sur le plateau de gauche. Quel livre fait pencher la balance à droite ? Qui sont les personnes à droite ? Qui sont les personnes à gauche ? Décrivez-les. Quel est le message de cette gravure ? (Attention à qui l'a réalisée)

Questions (doc. 2) : A quoi correspond le fait de s'asperger d'eau bénite ? Pourquoi est-ce inutile ? Qu'est-ce qu'une relique ? Quelle est la relique la plus importante ?

Document 2 : *Manuel du chevalier chrétien*, 1500-1506, Érasme
« Tu t'asperges d'eau bénite. À quoi bon, aussi longtemps que tu n'enlèves pas de ton esprit les souillures du dedans ? Tu vénères les Saints, tu te réjouis de toucher leurs reliques. Mais tu méprises ce qu'ils ont laissé comme relique : l'exemple d'une vie pure ».

Questions (doc. 3) : Que signifie : « Si tu crois, tu obtiendras, si tu ne crois pas, tu n'obtiendras pas » ? Croire ou pas en quoi ? Qu'est-ce qui permet le salut des fidèles ?

Document 3 : *De la liberté du chrétien*, 1520, Luther
« C'est la foi seule, sans aucun concours des œuvres, qui confère la justice, la liberté, la félicité. Si tu crois, tu obtiendras, si tu ne crois pas, tu n'obtiendras pas. Tu dois t'abandonner avec une foi robuste et lui faire hardiment confiance, alors, à cause de cette foi, tous tes péchés seront pardonnés ».

2. Groupe des catholiques

Dressez la carte d'identité des documents.

Questions (doc. 1) : Qu'est-ce que l'Église reproche et interdit ? Que veut-elle conserver ? Que demande le Concile pour les évêques ?

Document 1 : *Les Actes du Concile de Trente*, 1545-1563.

« Le Concile condamne ceux qui prétendent que les indulgences sont inutiles, ou qui nient que l'Église a le pouvoir de les accorder. [...] Toutefois, le Concile ordonne que soient complètement abolis tous les déplorables trafics d'argent qui ont été une cause de nombreux abus dans le peuple chrétien. […] Les évêques doivent être irréprochables: qu'en tous actes, ils montrent de l'honnêteté comme doit se comporter un homme de Dieu ».

Questions (doc. 2) : Pourquoi les évêques réunis précisent-ils ce qu'il faut garder à l'intérieur des églises ?

Document 2 : *Histoire des Conciles*; Charles-Joseph Héfèle, 1912-1915.
« On doit avoir et conserver principalement dans les églises, les images de Jésus-Christ, de la Vierge mère de Dieu, et des autres saints ».

Questions (doc. 3) : Que signifie « être excommunié » ? Selon vous, est-ce grave ? Pourquoi ? À cause de quoi risque-t-on d'être excommunié ?

Document 3 : Décrets de 1563
« Si quelqu'un dit que tous les chrétiens ont le pouvoir d'annoncer la Parole de Dieu et d'administrer les sacrements, qu'il soit anathème (excommunié). Si quelqu'un dit que dans l'Église catholique, il n'y pas de hiérarchie instituée par une disposition divine qui se compose d'évêques, de prêtres et de ministres, qu'il soit anathème ».

Pourquoi l'Église catholique a-t-elle organisé ce Concile?

Séance 4 : La Saint-Barthélémy

A partir de l'analyse détaillée du tableau de Dubois « La Saint-Barthélemy », observer la cruauté des catholiques envers ce qu'ils appellent des « hérétiques », encouragée par le Pape lui-même et anticiper sur la suite : face à de tels massacres comment réconcilier les Français ?

Objectifs

Interpréter un document iconographique et le mettre en relation avec des textes afin de conforter son point de vue sur l'événement : le massacre de la Saint-Barthélemy.

Compétences visées

– Émettre des hypothèses qui seront validées ou non par les textes.
– Analyser et confronter des documents vers une première forme d'esprit critique.
– Donner la nature, la date et l'auteur des documents étudiés.
– Saisir le contenu du document.
– Mettre en relation les textes avec les images ou autres documents (cartes, textes, iconographies) qui leur sont associés.
– Tenir compte du point de vue des autres.
– Rédiger collectivement un court résumé à partir de l'expérience vécue.

Déroulement

1. Tableau de Dubois[150]

Dites ce que vous voyez. Imaginez ce qui a pu se passer et où cela s'est passé ? Qui

150 Nous ne reproduisons pas ce tableau car il est disponible dans la plupart des manuels.

massacre qui ? Pourquoi ?

Dans la nuit du 23 au 24 août 1572, l'assassinat de Coligny et des chefs huguenots (qu'est-ce qu'un huguenot ?) mené par les Guise et les troupes royales, dégénère quand la milice bourgeoise et le peuple fanatisé s'attaquent à l'ensemble des protestants présents à Paris. En une nuit et une matinée, deux mille personnes sont massacrées.

Le tableau est une œuvre de François Dubois, un protestant qui a échappé de peu au massacre et qui s'est exilé en Suisse (présent lors du massacre et témoin direct des événements). Ce tableau illustre le point de vue des protestants. Parmi les assassins, la garde royale, cuirassée, se mêle à la milice bourgeoise coiffée d'un chapeau noir.

En noir : Catherine de Médicis devant les cadavres. La « propagande » protestante rend la reine mère responsable du massacre. En réalité Catherine ne quitte pas le Louvre pendant les troubles. Il est vrai qu'à l'intérieur même du palais se déroule l'assassinat systématique des nobles huguenots, à l'exception du roi de Navarre et du prince de Condé.

Massacre sur le Pont-Neuf : Le décor est anachronique, car le pont sera construit après 1578. La frénésie est en revanche bien réelle. Les gardes du Duc d'Anjou, qui devaient arrêter les émeutiers, se joignent aux tueries et aux pillages. Les corps meurtris sont jetés à la Seine. Les troubles, renouvelés jusqu'au 29 août, échappent complètement aux autorités royales et municipales.

La furie meurtrière : les massacreurs n'admettent aucune distinction d'âge ou de sexe. Les rares rescapés ont bénéficié de la complicité d'un ami ou ont acheté la connivence ou le silence d'un catholique.

Pendus au gibet : Certaines victimes sont pendues, mortes ou vives.

L'assassinat de Coligny : Henri de Guise et ses hommes font irruption chez l'Amiral, rue de Béthizy au petit matin du 24 août. Coligny est poignardé par un serviteur des Guise, Besme, puis son cadavre jeté par la fenêtre. On voit en bas son cadavre décapité et mutilé par les gardes, tandis que Guise brandit sa tête en guise de trophée (détail sans doute rajouté). La foule s'empare du mort, le traîne dans la boue, le jette à la Seine, le repêche et pour finir le pend au gibet.

2. Lecture des textes

Critique externe du document : Protestant ou Catholique. Lecture silencieuse. Commentaire sur le texte : Qu'avez-vous compris ?

3. Mise en commun

Compte rendu des groupes sur les textes étudiés.
Faire ressortir la barbarie (encore) des catholiques contre d'autres hommes, la décision qui vient de très haut : la reine mère aidée par les troupes royales et le pape
et revenir sur les questions posées en début de séquence :
– Pourquoi la séparation en 2 camps ?
– Quelle conséquence ?
– Comment y remédier et réconcilier ?

4. Traces

A partir des remarques faites par les élèves et des notes prises lors des recherches

sur les textes.

Critique des textes

Document 1 : La Saint Barthélemy vue par Sully (Cherchez qui était Sully)
« Je m'étais couché la veille de bonne heure. Je fus réveillé vers trois heures du matin, par le son de toutes les cloches, et par les hurlements de la foule. Mon gouverneur sortit précipitamment avec mon valet de chambre pour savoir la cause de ces cris. Depuis je n'ai jamais revu ces deux hommes. Ils comptent sûrement parmi les premiers morts de cette nuit tragique. Je résolus de rejoindre le collège de Bourgogne où je faisais mes études. En entrant dans la rue, je fus saisi d'horreur. Des tueurs, déchaînés, enfonçaient les portes des maisons en criant « Tue, tue, massacre les huguenots. » Je portais sous la main un livre de prières catholiques, qui me sauva la vie, lorsque les assassins m'arrêtent pour me demander si je n'étais pas un huguenot ». D'après *les mémoires* de Sully.

Document 2 : Témoignage d'après Agrippa d'Aubigné (écrivain protestant) *Histoire universelle*, 1616-1620
(Le chef du parti catholique) Besme entre dans la chambre. Il trouve l'Amiral, sa robe de nuit sur lui, à qui il demande: « Es-tu l'Amiral ? » La réponse fut : « Jeune homme respecte ma vieillesse [...] » Besme lui passa l'épée au travers du corps et, la retirant lui met le visage en deux. Le duc de Guise demandant si la besogne était faite et Besme ayant répondu que oui, on lui commanda de jeter le corps par la fenêtre, ce qu'il fit.

Pour enchaîner sur la séance suivante : Comment sortir de cette situation ? Quel est le roi qui va nous apporter la paix religieuse ?

Séance 5 : Henri IV

À partir de l'étude de documents retraçant les différentes étapes de son ascension, étudier la manière dont Henri IV a réussi à imposer son autorité royale et à pacifier le pays.

Objectifs

– Étudier de quelle manière les guerres de religion vont cesser.
– Analyser la manière dont Henri IV va s'imposer en réaffirmant la religion catholique comme religion du royaume et en tolérant le protestantisme.
– Découvrir un texte historique qui fait partie du patrimoine culturel français : l'Édit de Nantes.

Compétences visées

– Se représenter les événements et anticiper par rapport à la suite.
– Noter les points importants.
– Donner la nature, la date et l'auteur des documents étudiés.
– Lire pour comprendre un récit historique en relation avec le programme.
– Trouver des réponses à des questions simples.
– Saisir le contenu du document.
– Mettre en relation les textes et autres documents qui leur sont associés.
– Savoir douter et cerner ce que l'on ne sait pas.
– Rédiger un court résumé à partir de l'expérience vécue.

***Documents d'application des programmes*[151] :**

« Chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs. […]. L'élève à la fin de l'école primaire devra déjà en connaître quelques-uns, constituant un premier « panthéon » culturel qui sera poursuivi au collège.

Déroulement

1. Rappel de la séance précédente

Qu'avons-nous étudié ? Que peut-il se passer maintenant ?

Hypothèses émises lors de la séance précédente : Les catholiques doivent respecter les autres. Ils font la paix. Les protestants vont quitter le pays.

2. Lectures de textes

Gr. 1 : la conversion
Gr. 2 : l'appel à la tolérance
Gr. 3 : l'Édit de Nantes
Gr. 4 : l'autorité royale

3. Mise en commun

Tous les élèves disposent de l'ensemble des documents, faire réagir l'ensemble de la classe sur ce qui vient d'être exposé.

Document 1 : Henri de Navarre, futur roi de France va-t-il être bien accueilli par les Français ? Pourquoi ? Que doit-il faire pour gagner la confiance de ses sujets ? »

Document 2 : Pourquoi appelle-t-on ce texte « l'appel à la tolérance » ? Tolérance envers qui ? Faire remarquer la date du document : avant la Saint-Barthélemy.

Henri III meurt sans enfant (dernier fils de Catherine de Médicis). C'est son plus proche parent, Henri de Navarre, un protestant, qui doit lui succéder. Les catholiques n'acceptent pas qu'un protestant règne en France, ce qui provoque d'autres guerres de religion en France. Henri IV, devenu roi (1589 – 1610), doit se battre contre les troupes catholiques qu'il bat définitivement en 1593. Pour donner satisfaction à ses sujets, Henri IV se convertit au catholicisme en 1593. Il est sacré à Reims en 1594.

Document 3 : Qui a écrit ce texte ? Va-t-il être obéi ?

Les tensions religieuses s'apaisent. L'Édit de Nantes rétablit partout le catholicisme mais donne aux protestants le droit de pratiquer leur culte.

Doc. 4 : Pensez-vous qu'il a été obéi ? A qui s'adresse-t-il ?

Henri IV est comme ses prédécesseurs, il doit obtenir l'accord des magistrats des parlements pour que ses édits soient appliqués. Majoritairement, les catholiques refusent d'accepter l'édit de Nantes. En janvier 1599, Henri IV convoque le parlement le plus important, celui de Paris. L'autorité royale s'impose aux parlements. Avec l'aide de son ministre Sully, Henri IV encourage l'essor de l'agriculture et ramène la prospérité économique dans le royaume de France. L'autorité monarchique est désormais rétablie.

4. Analyse du tableau : l'arrivée d'Henri IV dans Paris[152]

151 *Documents d'application….., op. cit.* p. 8-9.

152 Disponible dans bon nombre de manuels de collège.

Question finale : « Comment faire cesser cette guerre civile et religieuse ? ». Description et interprétation du tableau : Henri IV est perçu comme un sauveur.

5. Trace

Compléter la frise et faire un court résumé en liaison avec les réponses aux questions : Henri IV vu comme un réconciliateur.

Critique des textes

Questions (doc.1) : Qui a écrit ce pamphlet? Quel roi reconnaissent-ils? Que n'acceptent-ils pas?

Document 1
« S'il plaît à Dieu de nous donner un roi de la nation française, son nom soit béni. S'il est de Lorraine, son nom soit béni. S'il est allemand, son nom soit béni. De quelque nation qu'il soit, s'il est catholique, cela nous est indifférent. Nous ne regardons pas à la nation, mais à la religion ».
Pamphlet du parti catholique

Questions (doc. 2) : Qui a écrit ce texte ? Quand ? Quelles sont les seules armes à utiliser en cas de désaccord religieux ? Pourquoi parle-t-il de chrétien ? Qui sont les chrétiens ? A-t-il été entendu ? (Observez la date du document)

Document 2
« Il nous faut dorénavant assaillir les protestants avec les armes de la charité : prières, persuasion, parole de Dieu, qui sont propres à tel combat. Le couteau vaut peu contre l'esprit, si ce n'est à perdre l'âme ensemble avec le corps. Otons ces mots diaboliques : luthériens, huguenots, papistes. Ne changeons pas le nom de chrétien ».
D'après Michel de l'Hospital, le 13 décembre 1560, Ministre de la justice.

Questions (doc.3) : Qu'est-ce qu'un édit ? Qui l'a écrit ? Quand ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui est accordé aux catholiques ? Qu'est-ce qui est accordé aux protestants ? Les protestants ont-ils les mêmes droits que les catholiques ? Précisez votre réponse.

Document 3
L'Édit, précédé d'un préambule, comprend 92 articles.

Préambule. « Nous avons jugé nécessaire de donner maintenant à nos sujets une loi générale, claire, nette et absolue qui règle tous ces désaccords qui sont survenus entre eux.

Article 1 : Défendons à tous nos sujets de se provoquer l'un l'autre sur ce qui s'est passé.

Article 3 : Ordonnons que la religion catholique soit rétablie en tous lieux et endroits de notre royaume pour y être paisiblement et librement exercée, sans aucun trouble ou empêchement.

Article 6 : Avons permis et permettons à ceux de la religion prétendue réformée de vivre partout dans notre royaume sans être vexés, brutalisés, ni astreints à faire quelque chose contre leur conscience.

Article 9: Nous permettons à ceux de la religion prétendue réformée de continuer l'exercice de leur religion là où il existait en 1597.

Article 11 : Davantage, nous ordonnons que dans les faubourgs d'une ville de chaque baillage, en plus de celles déjà accordées, l'exercice de la religion prétendue réformée

puisse se faire publiquement.

Article 22 : Ordonnons qu'il ne sera fait ni différence, ni distinction entre les religions pour être admis dans les universités, collèges et écoles, dans les hôpitaux et les léproseries.

Fait par le Roy étant en son conseil à Nantes, le 2 mai 1598 ».

Questions (doc. 4) : Pensez-vous qu'Henri IV a été obéi ? A qui s'adresse-t-il ?

Document 4

« Ce que j'ai fait est pour le bien de la paix. Vous me devez obéir compte tenu de ma qualité et de l'obligation qu'ont tous mes sujets envers moi, et particulièrement vous tous de mon parlement. Si l'obéissance était due à mes prédécesseurs, elle m'est due autant et plus parce que j'ai rétabli l'État, Dieu m'ayant choisi pour me placer à la tête du royaume qui est mien par héritage et acquisition. Je couperai la racine à toutes les prédications de révolte et je ferai raccourcir tous ceux qui les provoqueront. J'ai sauté sur des murailles de ville; je sauterai bien sur des barricades qui ne sont pas si hautes. Ne me dites pas la religion catholique; je l'aime plus que vous, je suis plus catholique que vous; je suis fils aîné de l'Église; nul de vous ne l'est ni ne le peut être. Vous vous trompez si vous pensez être bien avec le Pape; j'y suis mieux que vous. Je vous ferai tous déclarer hérétiques pour ne vouloir pas obéir. Vous avez beau faire, je saurai ce que chacun dira. Je sais tout ce qu'il y a en vos maisons, je sais tout ce que vous faites, tout ce que vous dites. J'ai un petit démon qui me le révèle. Je suis roi maintenant et parle en roi, je veux être obéi. » D'après Berger de Xivrey, *Lettres missives de Henri IV*; Paris, 1850.

RECOMMANDATIONS

Séance 1

Il s'agit avant tout d'une remise en perspective des représentations des élèves. Cette séance permet de faire le lien entre les éléments historiques abordés l'année précédente et les nouvelles problématiques qui attendent les élèves. Cette séance est essentielle car elle permet de dresser le contexte historique avant la mise en situation de chaque groupe. Le maître doit orienter la réflexion vers la diversité de la chrétienté. Les élèves n'évoquent pas d'emblée les orthodoxes, il faut insister pour qu'ils resituent les byzantins dans le contexte des croisades. Certains élèves ont des difficultés à s'exprimer sur le terme protester. Il y a donc nécessité de mettre ce terme en situation par le truchement de questions : « Quand on vous dit quelque chose et que vous protestez, ça veut dire quoi ? ». Il est important que les élèves perçoivent que les protestants sont des chrétiens comme les orthodoxes, que la chrétienté est divisée en plusieurs familles avec des pratiques bien distinctes. Les premières questions de fond apparaissent : Pourquoi les chrétiens se sont divisés, quelles ont été les conséquences de leur opposition et comment va-t-on réussir à sortir de ces difficultés ? On débouche alors sur le schéma simple : division → crise → solution.

Séance 2

La critique interne et externe des documents est ici essentielle : qui parle, pourquoi, quel est son propos ? La présentation des questions avant les textes permet aux élèves d'anticiper par rapport aux documents et donc de connaître réellement ce qu'ils recherchent dans le texte. Cette manière de procéder a pour objectif de faciliter leur compréhension. Toutefois les textes retenus pour cette séance sont difficiles d'accès : problème de vocabulaire, référence à la hiérarchie de l'Église et à ses pratiques avec les fidèles. Les hommes qui ont écrit ces textes d'époque sont méconnus de nos élèves. C'est par le texte qu'ils vont découvrir leur

point de vue. Notre démarche a pour objectif de faire en sorte que les élèves appréhendent les raisons pour lesquelles des chrétiens ont choisi de quitter l'Église pour de nouvelles pratiques. De la critique des auteurs contemporains à propos de l'Église en tant qu'institution et de ses abus découle une meilleure compréhension de la religion protestante dans ses pratiques et sa philosophie. Les grandes lignes du protestantisme sont inscrites implicitement dans ces textes. La fiche d'identité des documents 1 et 2 du camp des protestants ne pose pas problème. Il en va autrement du contenu et notamment du vocabulaire : mercenaires, arrogantes, insolents, imagier, lettres d'indulgence. Dans le document 1 la motivation des évêques est bien sentie par les élèves mais pas toujours bien formulée. Il faut donc leur demander de retourner au texte, de relire et d'expliciter la phrase : « ils ne cherchent pas le salut des fidèles mais seulement l'accroissement de leur revenus ». Dans le document 2 il est nécessaire de faire expliciter un à un les éléments de la phrase « Celui qui voit un pauvre et qui, sans se soucier de lui, lui donne de l'argent simplement pour obtenir le pardon de ses fautes s'attire l'indignation de Dieu ». La question de synthèse : « Quels sont les reproches faits aux catholiques » permet aux élèves de saisir globalement tous les points cruciaux. Cette synthèse est nécessaire pour le débat qui sera l'étape suivante. Les textes proposés au camp des catholiques illustrent l'intolérance religieuse et le refus d'une autre forme de chrétienté par respect à la tradition. La critique externe ne pose aucun problème mais, comme précédemment, les auteurs sont inconnus des élèves. Le document 1 a été compris par la plupart des élèves. Le vocabulaire du document 2, notamment le terme hérétique, a engendré quelques difficultés. Il faut remettre ce terme dans le texte et faire le lien avec les autres phrases par le truchement de questions fermées (Qui veut-on faire mourir ? Pourquoi ?...). La question finale à propos de la monarchie « Pourquoi le roi de France soutient-il le camp catholique ? » fait référence aux notions abordées durant le CM1 (baptême et sacre de Clovis). Bien sûr, l'idée d'intolérance religieuse n'est pas explicitement formulée par les élèves mais ceux-ci énoncent l'idée d'accepter et de ne pas accepter. Ce travail de « décorticage » des textes est inévitable : il permet d'organiser la confrontation entre les deux camps. Lors du débat, il y a lieu de veiller à l'utilisation de toute l'argumentation des protestants afin d'éviter la circularité de la confrontation.

Séance 3

La fiche d'identité des documents du camp des protestants ne pose pas de problème, car les sources sont bien visibles (datation, titre, auteur). Les questions sur l'iconographie facilitent la compréhension de l'image. Par contre l'interprétation est beaucoup plus délicate. Il faut faire saisir aux élèves que la Bible est la référence essentielle des protestants. Notons que cette gravure est très riche et que beaucoup d'éléments caractéristiques de la religion protestante sont révélés par son analyse. Le vocabulaire des documents 2 et 3 est d'un accès difficile : souillures, vénérer, reliques, vie pure, félicité, robuste, hardiment. En intervenant dans les groupes on arrive à guider la réflexion et on obtient une meilleure compréhension. À ce propos, il est recommandé de toujours inciter les élèves à relire l'extrait intégralement, puis phrase par phrase et enfin de poser des questions d'explicitation (Tu connais l'eau bénite ? À quoi ça sert ?...). Notons par ailleurs que c'est le contexte général qui aide à la compréhension. Il faut que les élèves prennent plus l'habitude de bien relier toutes les parties du texte pour mieux avoir accès à une compréhension globale du texte et donner sens à des mots difficiles. C'est en cours d'acquisition. Pour le camp des catholiques, à propos du document 1, le sens du mot concile n'est pas tout de suite donné. On essaie, à travers l'analyse des textes, de mettre les élèves sur la voie. Les extraits des actes du concile ont été bien compris. Le document 2 n'a pas posé de problème. Par contre le dernier document est plus difficile. Le mot excommunié, on s'en doute, n'a pas de sens pour les

élèves. C'est bien sûr l'ensemble du texte, et les éléments déjà vus en classe qui permettent une meilleure compréhension. Après cette étude on fait intervenir chaque camp pour remplir méthodiquement chaque colonne du tableau. Ce dernier permet de mettre en évidence les divergences des pratiques des uns et des autres.

Séance 4

Le tableau de Dubois évoque à lui seul toutes les atrocités du massacre de la Saint-Barthélémy mais ce sont les propos d'un protestant. Ce point de départ est approfondi par des textes et des témoignages de protestants et de catholiques. On demande un commentaire des textes assez ouvert pour avoir un maximum d'éléments utiles à l'analyse complète du tableau. Document 1 : Procéder à l'analyse fine du texte « Je portais sous la main un livre de prières catholiques qui me sauva la vie ». Rechercher dans le dictionnaire qui était Sully. Expliciter le terme huguenot. Le document 2 illustre parfaitement l'événement. Après cette analyse globale, on revient au tableau et on identifie les personnages, le lieu et l'auteur. Les élèves proposent des solutions (hypothèses) pour sortir de cette guerre de religion.

Séance 5

On reprend les hypothèses des élèves pour démarrer la séance. On ne constate aucune difficulté pour l'analyse du document 1. Le document 2 est plus subtil et nécessite une relecture. Les élèves comprennent bien que le document 3 est un texte de lois et malgré sa longueur, ils en perçoivent les grandes mesures à condition de se livrer avec eux à un commentaire des articles. Le nom de l'auteur du document 4 n'évoque rien pour les élèves. Le texte n'est pas difficile mais long.

Remarques à propos de la critique documentaire

La critique interne et la critique externe des documents sont des automatismes pour nos élèves qui ont bien compris la nécessité de connaître les origines d'un texte, ou d'une iconographie ; les points de vue qui apparaissent et qui sont mis en lumière grâce à une analyse plus ou moins fine et la mise en perspective historique. L'obstacle majeur est, bien sûr, le souci (parfois) du vocabulaire. Mais, nous l'avons vu , ce problème s'évacue grâce à la lecture globale du texte, du contexte historique rappelé et bien sûr de cette première critique externe qui donne des indices précieux à la bonne compréhension des idées présentées.

Le passage du temps vécu au temps historique

André JANSON
Professeur agrégé d'histoire-géographie
IUFM Nord-Pas de Calais

Dominique MONTUELLE
Enseignant maître-formateur
École d'application Fontellaye, Douai

Séance 1 : L'Antiquité, la Gaule celtique

Notions abordées

Celtes, Gaulois.

Objectifs de la séance

Localiser le territoire appelé la Gaule, identifier et nommer les différents peuples qui la composent.

Compétences

– Capacité à répondre à un questionnement en mobilisant ses connaissances et en utilisant un texte pour placer sur une carte des informations.
– Caractériser une grande période historique.
– Lire et retirer des informations d'une carte.

Matériel

– Carte du bassin méditerranéen élargi à la Gaule (les États de l'Antiquité)
– Document de travail et son transparent.
– Carte de France actuelle.
– Manuel : Histoire - Géographie - Ateliers Hachette - CE2 - livre de l'élève page 40.
– Un carton: « Arrivée des Celtes en Gaule » pour placer sur la frise de la classe.

Déroulement

1. Rappel

Le rappel de la leçon précédente se fera en complétant la carte (localiser les différents états et rappeler le type d'organisation politique pratiquée).

2. Apport du sujet de la recherche

Nous avons étudié l'organisation de ces pays.
Nous allons nous intéresser à ce qui se passait là où nous habitons.
Comment s'appelait ce territoire ? (Réponse attendue : la Gaule)
Ce territoire correspondait-il exactement à la France ?
Qui y habitait ?

3. Localisation

Les élèves reçoivent chacun un document mais peuvent s'entraider.
Une correction grâce au transparent est effectuée. (La fiche sert de trace écrite)

4. Composition de la population

Les enfants ont à leur disposition le manuel d'histoire.
L'observation de la carte permettra de noter :
– la pluralité des peuples de la Gaule (certains noms sont connus, comme les Belges)
– l'origine de ces peuples (pays à l'est de la France : les Celtes ; pays au sud de la France : la Grèce)
La frise permettra de situer l'arrivée des Celtes.

5. Synthèse

Écriture d'un texte court reprenant les remarques de la partie 4.

Texte : « Le pays que nous appelons la Gaule a pour limites les monts Pyrénées au Sud, l'océan qui va de l'extrémité des monts Pyrénées aux bouches du Rhin, la mer intérieure entre l'autre extrémité des monts Pyrénées et les Alpes, les Alpes et le cours du Rhin ». Strabon, géographe né vers 58 av. J.-C. mort vers 25 ap. J.-C.

Questions – Consignes : Qui a écrit ce texte ? À quelle période appartient-il ? De quoi parle son texte ? Replace sur la carte les lieux dont il parle et colorie en marron l'espace occupé par la Gaule.

Obstacles ou difficultés repérés durant la séance

Ils sont de plusieurs natures:

– Les élèves ont des difficultés à comprendre les questions posées.
– Ils maîtrisent mal les localisations : la Gaule par rapport à la France actuelle, dans le bassin méditerranéen.
– Ils utilisent difficilement les cartes de natures et d'échelles différentes.

Recommandations

– Mieux définir le questionnement qui doit être progressif et éviter le recours systématique au dictionnaire.
– Les questions trop générales ou trop ouvertes doivent être déclinées en plusieurs questions plus précises.
– Organiser de manière plus structurée les progressions d'histoire et de géographie, ici, pour les localisations des peuples celtes, il fallait déjà avoir abordé la carte du bassin méditerranéen et de la France.

Séance 2 : La population de la Gaule celtique

Notions abordées

Celtes, Gaulois, chevaliers, druides, esclaves.

Objectifs de la séance

– Appréhender la diversité des peuples gaulois, les caractériser (description, comportement, organisation).
– Amener les élèves à dépasser les premières hypothèses pour permettre de distinguer la fiction de la réalité historique en exploitant un corpus documentaire.

Compétences

– Être capable de mobiliser ses connaissances et faire preuve d'esprit critique pour dépasser ses représentations.
– Caractériser une grande période historique.
– Lire et retirer des informations d'une carte.

Matériel

– Carte du bassin méditerranéen élargi à la Gaule (les États de l'Antiquité)
– Documents de travail et transparents
– Carte de France actuelle
– Un carton : « Arrivée des Celtes en Gaule » pour placer sur la frise de la classe.

Déroulement

1. Rappel

Durant le rappel, on coloriera sur la carte le territoire de la Gaule et on placera sur la frise la date d'arrivée des Celtes en Gaule.

2. Apport du sujet de la recherche

Avoir une meilleure connaissance des personnes qui habitaient la Gaule:
– leur nom
– leur caractère
– leur organisation

3. Travaux de groupes

Répartition de la classe en 6 groupes sur 3 types de travail.
– Travail 1 : répartition sur le territoire
– Travail 2 : description et attitude
– Travail 3 : organisation politique
Chaque groupe est invité à produire une phrase ou deux pour résumer ce qu'il a appris.

4. Restitution et synthèse

Les documents de chaque groupe sont reproduits sur transparents.
Les groupes présentent leur travail.
Une phrase synthèse est rédigée collectivement à la fin de chaque restitution.

Texte : « L'ensemble que forme la Gaule se décompose en trois parties : la première est habitée par les Belges, la seconde par les Aquitains, la troisième par ceux qui portent le nom de Celtes dans leur propre langue, de Gaulois dans la nôtre. »

Jules César – né à Rome en 100 avant Jésus Christ, mort à Rome en 44 avant Jésus Christ

Questions – Consignes : Qui a écrit ce texte ? Où est-il né ? Replace sur la frise la naissance et la mort de l'auteur du texte (fournir aux élèves une frise à découpage séculaire de - 500 à + 200). Sur la carte, marque d'un point l'endroit où tu habites. Quel était le nom du peuple qui habitait ta région ? En lisant le texte et en regardant la carte, retrouve le nom de quelques peuples.

Barre ce qui te paraît faux :

– La Gaule était constituée de nombreux peuples.
– La Gaule formait un peuple uni.

Documents 1

– Photographie d'une statue d'un paysan gaulois, moulage de l'original en bronze, découvert à Vileron (Vaucluse), 1er siècle. Document iconographique accompagné de la légende suivante : « La plupart des Gaulois s'habillaient avec des braies (pantalon), une tunique et une saie (cape en peau ou en tissu) ou un pénuel (manteau à capuchon) ».
– Dessin d'Obélix (extrait de la bande dessinée *Astérix et Obélix*)

Questions – consignes : Que représente le document 1 ? Où l'a-t-on découvert ? Décris le personnage. Compare-le avec le dessin d'Obélix : est-ce ressemblant ? Pourquoi ? Laquelle de ces deux représentations te paraît-elle la plus réelle ? Pourquoi ?

Document 2

Récit d'un voyageur romain. « Les Gaulois sont passionnés par la guerre, ils se mettent vite en colère et aiment se battre. Si on les excite, ils se ruent tous ensemble à la bataille, sans se cacher et sans regarder à droite ni à gauche. Ils sont simples et très irréfléchis, vantards, barbares et sauvages. La victoire les rend insupportables mais la défaite les plonge dans la stupeur. Strabon, 58 av. J.-C. – 25 ap. J.-C.

Questions – Consignes : Lis le document 2. Qui a écrit ce texte ? Où est-il né ? Replace sur la frise la naissance et la mort de l'auteur du texte (Fournir aux élèves une frise à découpage séculaire de – 500 à + 200). Relève les adjectifs du texte. Quelle est l'une des principales activités des Gaulois ? Quelle opinion l'auteur a-t-il des Gaulois ?

Document 3

Récit d'un général romain qui a voyagé en Gaule. « En Gaule, il y a deux classes d'hommes importantes : celle des druides et celle des chevaliers. Les druides s'occupent des affaires religieuses. Ils instruisent les jeunes. Si un meurtre est commis, s'il y a une dispute au sujet d'un héritage ou des limites d'un terrain, ils jugent et fixent les amendes. Les druides ne vont pas à la guerre et ne paient pas d'impôts. Les chevaliers participent à la guerre. Chacun, en fonction de sa richesse, rassemble autour de lui un nombre plus ou moins grand de compagnons. Les gens du peuple sont presque des esclaves. On ne leur demande jamais leur avis. Ils sont parfois écrasés par leurs dettes ou par les impôts ». D'après Jules César, né à Rome en 100 avant J.-C., mort à Rome en 44 avant J.-C.

Questions – consignes : Qui a écrit ce texte ? Où est-il né ? Replace sur la frise la naissance et la mort de l'auteur du texte (Fournir aux élèves une frise à découpage séculaire de –500 à + 200). Quelles étaient les différentes catégories d'hommes dans la société gauloise?

Barre ce qui te paraît faux :
Les druides font la guerre - instruisent les jeunes.
Les chevaliers sont souvent esclaves - rendent les jugements.
Les gens du peuple s'occupent de la religion - ne peuvent pas donner leur avis.
Quelles sont les catégories les plus importantes ?

Obstacles ou difficultés repérés durant la séance

– Les élèves tentent de répondre à la problématique en s'appuyant sur leurs représentations issues des BD ou des films sans faire preuve d'esprit critique.

– Le dossier proposé aux différents groupes était trop fourni et sollicitait trop de compétences différentes.

Recommandations

– À partir de la problématique initiale amener les enfants à dépasser leurs représentations en les confrontant à des documents de nature et de statuts différents.
– Modifier le questionnement, il comportait trop de questions ouvertes et n'insistait pas suffisamment sur le statut des différents documents proposés.

Séance 3 : La Gaule celtique, les modes de vie

Notions abordées

Artisanat – agriculture – habitat

Objectifs de la séance

– Amener l'élève à dépasser ses représentations pour découvrir les modes de vie des Gaulois à partir de documents de natures et de statuts différents.
– Connaître la façon de vivre des Celtes (habitat - activités)
– Comprendre la richesse de ces peuples.

Compétences

– Être capable de mobiliser ses connaissances et faire preuve d'esprit critique pour dépasser ses représentations.
– Caractériser une grande période historique.

Matériel

– Documents de travail et transparents
– Carte de France actuelle.

Déroulement

1. Rappel

La dernière séance nous a appris certaines choses sur les Gaulois (leur composition en nombreux peuples, leur comportement souvent guerrier, l'organisation avec l'importance des druides et des chevaliers).

2. Apport du sujet de la recherche

Aujourd'hui, nous allons nous intéresser à leur façon de vivre (où ils vivaient, les métiers qu'ils exerçaient).

3. Travaux de groupes

Répartition de la classe en 6 groupes sur 3 types de travail.
– Travail 1 : l'habitat
– Travail 2 : l'artisanat
– Travail 3 : l'agriculture

Chaque groupe est invité à produire une phrase ou deux pour résumer ce qu'il a appris.

4. Restitution et synthèse

Les documents de chaque groupe sont reproduits sur transparents.
Les groupes présentent leur travail.
On en déduira que la Gaule était un pays riche.
Une phrase synthèse est rédigée collectivement à la fin de chaque restitution.

Les maisons gauloises

Documents

Photographie d'une maison gauloise d'un archéosite accompagnée du texte suivant : « En utilisant les résultats des fouilles, les archéologues ont reconstitué une maison de l'époque gauloise. Il faut remarquer que, par rapport à d'autres peuples (comme les Romains, les Grecs ou les Égyptiens), les Gaulois étaient en retard dans la construction des habitations car ils n'utilisaient que des matériaux légers et fragiles (paille, bois…) ». *Histoire au cycle 3* – Éditions SED

Texte : « La maison gauloise. De plan rectangulaire, elle est édifiée en rondins jusqu'au départ du toit. La charpente, plus dégrossie, comporte des poutres où sont attachés des chevrons avec des cordes, celles-ci remplaçant les fiches de fer ou les clous trop onéreux. La couverture est faite de branches feuillues, bien régulières, et de gerbes de roseaux ou lit de paille épais. » (*La vie privée des hommes - Au temps des Gaulois* - Éditions Hachette)

Photographie d'une construction en rondins accompagnée du texte suivant : « Le charpentier encoche chacune des extrémités des rondins. La coche ainsi obtenue s'ajuste parfaitement dans cet autre rondin. Les murs de la maison peuvent être bâtis. Un aide colmate les joints avec de l'argile et de la paille. » (*La vie privée des hommes - Au temps des Gaulois* - Éditions Hachette)

Photographie d'une construction en branches accompagnée du texte suivant: « On a préféré construire les murs avec de menues branches maintenues verticales par des liens d'osier. Ils seront enduits d'argile paillée. » (*La vie privée des hommes - Au temps des Gaulois*- Éditions Hachette)

Questions : Quand a été construite la maison présentée sur le document 1 ? Grâce à qui cette maison a-t-elle pu être bâtie ? Lis tous les textes et recherche les matériaux utilisés par les Gaulois pour bâtir leurs maisons. Ces maisons te paraissent-elles fragiles ou solides ? Pourquoi ?

Les métiers de l'artisanat

Très inventifs, les Gaulois savaient déjà pratiquer de nombreuses activités dans le domaine de l'artisanat.

Documents

Photographies de fibules, bijoux, épées, tonneaux, poteries, pièces de monnaie émaillées, bas relief, vases en verre, accompagnées de textes.

Texte 1 : Les bronziers

« Les bronziers mêlaient dans leurs œuvres plusieurs métaux dont l'étain, le cuivre ou les minerais contenant du zinc. Le résultat de ces alliages avait souvent l'aspect de l'or.

L'atelier des bronziers était divisé en deux parties : l'une comprenant les fours utiles à la fonte du métal, l'autre servait à la finition des objets de bronze, ainsi qu'à la vente. Les bronziers fabriquaient des fibules qui étaient des bijoux très courants chez les Celtes, ainsi que de la vaisselle, des casques, des fourreaux d'épée, des ornements de cuirasses, de harnachement de chevaux. Texte de composition.

Texte 2 : Les forgerons

Les Gaulois étaient également appelés « peuple du fer ». Le fer provenait des « mines du centre » et était généralement travaillé pour l'outillage agricole et pour l'armement. Les forgerons jouaient un rôle très important dans la vie gauloise. Ils utilisaient du feu pour fondre le métal. Ils confectionnaient des socs de charrue, des épées à pointe émoussée, des clous de 30 centimètres, des clés et des serrures pour le « murus gallicus ». Texte de composition.

Texte 3 : Les tonneliers

Habiles artisans du bois, les Celtes inventèrent le tonneau. Les tonneliers assemblaient des planches pour les confectionner. Texte de composition.

Texte 4 : Les potiers

Les potiers utilisaient la terre cuite pour façonner leurs créations. Ils s'aidaient le plus généralement de leurs mains et du tour pour former les objets, et modelaient des vases, des jarres et tout autre objet en terre cuite. Texte de composition.

Texte 5 : Les émailleurs

Les émailleurs décoraient les pièces en bronze ou en fer avec de l'émail rouge. Il existait des ateliers d'orfèvre et des ateliers monétaires. Dans ce dernier, les émailleurs y frappaient les monnaies de bronze ou d'argent. Texte de composition.

Consignes – questions

En vous aidant des différents documents, remplissez un tableau à trois colonnes, colonne 1 : les métiers, colonne 2 : les matériaux travaillés, colonne 3 : les objets fabriqués. Après avoir lu ces documents et regardé les objets présentés, pensez-vous que les Gaulois étaient de bons artisans ?

L'agriculture

Texte 1

Posidonius (135 avant J.-C. - 51 avant J.-C.), lors d'un de ses voyages, rapporte ce qui suit :
« Les Celtes mangent assis par terre, sur des bottes de foin, ayant devant eux des tables fort basses. Leur nourriture est du pain, en très petite quantité avec beaucoup de viande, soit bouillie soit rôtie, soit grillée. Ces mets sont servis proprement dans des plats en argent ou de cuivre chez les riches, de terre et de bois chez les pauvres ; au lieu de plats, il en est qui se servent de corbeilles séchées en osier. Chacun saisit avec les mains des membres entiers et les déchire à belles dents. Le morceau est-il trop dur ou trop volumineux, ils le coupent avec un petit couteau dont la gaine est liée au fourreau du sabre. Leurs rivières et leurs deux mers qui les environnent leur fournissent aussi du poisson, qu'ils assaisonnent avec du cumin et du vinaigre, car ils utilisent peu d'huile, parce qu'elle est rare chez eux. La boisson des riches est le vin qu'ils tirent d'Italie ou de la région de Marseille. »

Texte 2

« Dans les vastes domaines de la Gaule, une grande caisse, dont le bord est garni de dents, est conduite à travers le champ de blé par un bœuf qui la pousse devant lui, si bien que les épis arrachés par les dents tombent dans la caisse. » Pline, 23 ap. J.-C., 79 ap. J.-C.

Texte 3

« Les Gaulois ont inventé le tonneau pour transporter leur boisson favorite, la cervoise, et le vin dont ils sont grands amateurs. Le vin vieillissait mal dans les amphores des Grecs et des Romains qui, de plus, étaient lourdes. *(Histoire au cycle 3* - Éditions SED*)*

Document 4

Photographie d'un bas-relief gaulois représentant une moissonneuse, accompagnée de sa légende : L'âne pousse la moissonneuse. La moissonneuse roule sur deux roues. Le réservoir recueille les épis coupés. Les dents coupent les épis. Le paysan recule en redressant les épis.

Document 5

Photographie d'un bas-relief gallo-romain représentant une barque transportant des tonneaux.

Questions - consignes : Qui a écrit le texte 1 ? Qui a écrit le texte 2 ? Place leur date de naissance sur la frise (remettre aux élèves une frise à découpage séculaire de – 500 à + 200). En quoi le texte 3 est-il différent des deux autres ? Que mangeaient les Gaulois ? Que buvaient les Gaulois ? Comment s'appelle la machine que l'on voit sur le document 4 ? Essayez d'expliquer son fonctionnement. Qu'y a-t-il dans la barque représentée sur le document 5 ? Pourquoi ces objets sont-ils dans cette barque ? Pourquoi l'invention de cet objet est-elle importante ? Après avoir lu ces documents et regardé les objets présentés, pensez-vous que les Gaulois étaient de bons artisans ?

Obstacles ou difficultés repérés durant la séance

– Difficultés à utiliser les différents documents en leur attribuant le statut correspondant.
– Élaboration de la trace écrite qui n'est une nouvelle fois qu'évoquée.

Recommandations

– Insister davantage sur la diversité de la nature et du statut des documents. Chacun ne peut être utilisé avec la même objectivité.
– La trace écrite doit être élaborée progressivement au cours de la séance.

L'enseignement du fait religieux au CE2, quelle faisabilité ?

Isabelle LOUAGE
Enseignant maître-formateur
École d'application Pasteur, Montigny-en-Gohelle

Emmanuelle VINCENT
Professeure certifiée d'histoire-géographie
IUFM Nord-Pas de Calais

Les temps préhistoriques

Séance 1

Objectifs

– Commencer à connaître pour la préhistoire, les groupes sociaux et quelques productions techniques et artistiques.
– Connaître les croyances religieuses des hommes au paléolithique, puis au néolithique.

Compétences

– Rappeler de manière claire et intelligible des exposés et des discours passés.
– Participer à l'examen collectif d'un document historique.
– Comprendre un document historique simple.
– Comprendre un texte sans contresens grave.
– Rédiger une courte synthèse.

Matériel

– Tableau à compléter, tableau comparatif réalisé lors des séances précédentes comportant 5 rubriques : nourriture, vêtements, habitat, outils, croyances
– Texte décrivant des tombes d'enfants du paléolithique de P. Chambon (Numéro spécial de *Sciences et vie*)
– Photographie d'une tombe : chef retrouvé en Bulgarie datant du V^{e} millénaire
– Rétroprojecteur et les transparents

Déroulement

1. Mise en route

Rappel collectif et oral de la séance précédente.
Consigne : rechercher des caractéristiques des temps préhistoriques.
Présentation du travail du jour. Consigne : Rendre le tableau corrigé et soulever le problème de la case vide (case des croyances).
Questions : Ont-ils des croyances ? Lesquelles ?

2. Recherche

Travail sur le texte : discussion collective

Consigne : rechercher les dates 1994 : date d'écriture de l'article, 20000 ans avant J.C. : date de la double sépulture.
Travail différencié :
12 élèves bons lecteurs travaillent en individuel et en autonomie sur 3 questions.
Les 10 autres travaillent avec la maîtresse sur un document iconographique.

3. Synthèse

Définition collective d'une sépulture
Réponse attendue : synonyme de tombe, endroit où sont enterrés les morts.
Discussion autour de cette pratique, seules les traces de l'archéologie peuvent nous renseigner.
Questions : Ce rituel existait au paléolithique, existait-il avant ? À quoi sert ce rituel ?
Réponses souhaitées : espoir de se retrouver dans un autre monde, croire en une vie après la mort.
Lecture oralisée de la fin du texte : pas de certitude.

Texte lu : Elle révèle une vie sociale et culturelle très élaborée mais qui garde ses mystères : ces quelques vestiges ne suffisent pas pour comprendre l'organisation de cette société, ses religions, sa hiérarchie. En comparant plusieurs tombes, on remarque que certains corps sont ensevelis avec des parures, des armes, des outils, d'autres sans, mais rien ne prouve que les premiers étaient ceux de personnages importants. La présence d'objets dans les tombes ne renseigne pas plus sur la nature des croyances qui entouraient la mort. La position des corps doit avoir une signification. Certains objets, comme les bois de renne disposés toujours de la même façon, ont probablement une fonction rituelle.

Trace écrite élaborée collectivement :

La maîtresse note sur le transparent, les élèves notent sur leur tableau : Ils commencent à enterrer leurs morts. Dans ces tombes, on a retrouvé des objets qui nous laissent à penser que ces hommes croyaient en une vie après la mort.

Commentaires

Le choix des documents a suscité intérêt et curiosité des élèves ce qui leur a permis d'entrer rapidement dans les documents, de rechercher la signification du vocabulaire afin de donner du sens à ces documents et donc d'en faire l'analyse.

Des éléments essentiels ont été trouvés par les enfants : on enterre les morts avec des armes et des bijoux. On fabrique des objets d'art, des figurines et des peintures. Une réflexion a été menée sur les rites funéraires par comparaison avec leur vécu, ainsi que sur l'éternité, la vie après la mort. Certaines réflexions des élèves peuvent nous laisser penser que certains d'entre eux ont une perception plus nette du passé, notamment à propos d'un des six aspects du concept de temps développés par Micheline Johnson, le changement, c'est-à-dire l'habileté à identifier les transformations du monde depuis les origines. De fait des élèves ont dit : « …n'existait pas dans la préhistoire ». Outre une trace écrite individuelle rédigée par certains élèves, une trace écrite collective a l'avantage de donner de la cohérence à la séance.

Séance 2

Objectifs

– Commencer à connaître, pour la préhistoire, les groupes sociaux et quelques productions techniques et artistiques.
– Connaître les croyances religieuses des hommes au paléolithique, puis au néolithique.

Compétences

– Rappeler de manière claire et intelligible les exposés et les discours passés.
– Comprendre un document historique simple.
– Noter les informations dégagées pendant l'examen des documents.
– Rédiger une courte synthèse.

Matériel

– Tableau à compléter, tableau comparatif réalisé lors des séances précédentes comportant 5 rubriques : nourriture, vêtements, habitat, outils, croyances.
– Manuel scolaire : photographie de la Roche aux fées (Locmariaquer, Bretagne)
– Extraits textuels de l'ouvrage : J. et C. Bord, *Les hauts lieux et leurs mystères*, 1987[153].
– Schémas de cromlechs avec légende et titre.
– Carte de l'Europe.

Déroulement

Cette séance s'inscrit dans la continuité de la séance précédente sur les croyances des hommes au paléolithique et au néolithique.
Pour faire le lien avec la séance précédente, le groupe d'élèves le plus en difficulté présente le document analysé en atelier guidé. (document « tombe d'un chef » Bulgarie). Cela permet de valoriser ce groupe d'élèves et d'approcher le temps long : au néolithique, les hommes continuent à enterrer leurs morts. À partir d'une carte de l'Europe comportant un titre, les sites archéologiques de la Roche aux Fées (Locmariaquer en Bretagne), d'Avebury (Irlande) et de New Grange (Irlande) sont localisés pour permettre le démarrage d'une activité de groupes.
Un petit corpus documentaire de ces sites permet dans chaque groupe de répondre à des questions selon une démarche hypothético-déductive.
La maîtresse introduit 2 types de médiation afin de permettre aux élèves d'aller au bout de la tâche :
– Elle lit le texte lorsque celui-ci apparaît trop difficile.
– Elle réduit le degré de liberté par un questionnement fermé afin de permettre aux élèves de répondre aux questions plus ouvertes à l'écrit.

La séance se déroule de la manière suivante :

1. Mise en route

Rappel de la séance précédente, collectivement et oralement
Consigne : laisser une trace écrite pour le paléolithique dans le tableau.
Présentation du travail du jour : finir le travail pour le néolithique
Consignes : les élèves présentent leurs documents iconographiques. (Avec la date on

153 . Fournis en annexe.

a déjà une réponse).

2. Recherche

Au tableau noir sont affichés les sites et les groupes.
Question : Où se trouvent ces sites ? (situer l'URSS et la Bulgarie).
Travail différencié par groupes de niveaux de lecture : la maîtresse se déplace d'un groupe à l'autre.

3. Synthèse

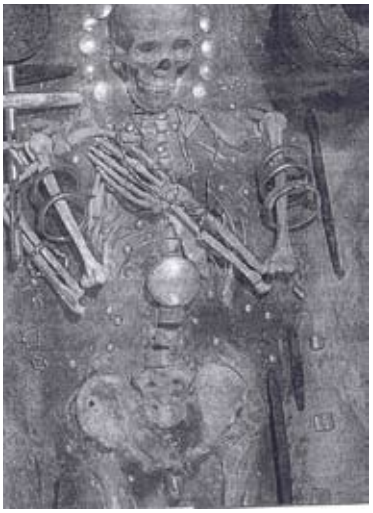
Correction collective des questions. Les groupes interviennent en fonction de la question qu'ils avaient à traiter. Les autres donnent également leur avis. Discussion autour de cette pratique : Ce ne sont que des hypothèses.
Trace écrite élaborée collectivement.
La maîtresse note sur le transparent, les élèves notent sur le tableau : Au néolithique, les hommes continuent d'enterrer leurs morts dans des tombes appelées tumulus. Ils élèvent des constructions de pierres (dolmens, menhirs) sans doute destinées au culte des morts. Certains mégalithes sont disposés en cercle et font penser à un culte lunaire ou solaire.

Commentaires

Les élèves en difficulté qui ont travaillé sur le site de la Roche aux Fées (Locmariaquer, Bretagne), ont retrouvé le mot « menhir ». Mais ceux-ci n'ont pu établir de liens de causalité entre le document proposé et le manuel scolaire sensé les aider. On peut penser que les élèves ne se représentent pas la tâche à réaliser et ne trouvent pas de stratégies.
Les difficultés sont moins importantes pour le site d'Avebury et de New Grange. L'aspect circulaire du site d'Avebury est repéré par les élèves, mais à nouveau, les élèves ne font pas le lien de causalité entre le texte et le document iconographique. Du vocabulaire est acquis : menhir, dolmen, tumulus.
L'émergence du rapport au sacré chez les élèves est limitée par l'absence de représentation mentale du culte religieux. Les élèves s'interrogent davantage sur les conditions matérielles de vie, sur la communication entre ces hommes qui n'écrivent pas.

Documents fournis aux élèves

– Tombe d'un chef (Bulgarie, V^{e} millénaire avant J.-C.)



– Mégalithe de Locmariaquer (Bretagne) surnommé la Roche aux fées

- Premier groupe

Texte 1 : Avebury faisait-il partie d'un grand complexe religieux ?
La campagne environnant le site est jonchée de vestiges préhistoriques. La concentration en est particulièrement forte près du village même. Le talus et le fossé du cromlech comportent quatre entrées. De la porte Sud, une double allée de pierres dressées, l'avenue Kennet, s'étendait à l'origine sur 2,4 kilomètres; elle aboutissait à deux petits cercles de pierres ainsi qu'à plusieurs bâtiments circulaires en bois. Une autre entrée donnait sur l'avenue Beckhampton, longue de 2 kilomètres et formée de près de deux cents pierres dont une seule se dresse encore aujourd'hui. D'autres sites importants se trouvent à proximité, notamment Windmill Hill (le mont du Moulin à Vent), un camp retranché édifié en 3350 av. J.-C., avant la mise en chantier d'Avebury ; Silbury Hill, la plus haute butte artificielle d'Europe, dont on ignore d'ailleurs la fonction ; enfin la plus grande tombe préhistorique d'Angleterre, le tumulus de West Kennet, long de 104 mètres. Avebury constituait probablement le centre religieux de la région mais la nature de ce culte demeure une énigme. J. et C. Bord, *Les hauts lieux et leurs mystères,* 1987.

Texte 2
Le monument néolithique d'Avebury a été désigné comme le plus grand cromlech du monde. Cet ouvrage en terre grossièrement circulaire est bordé d'un profond fossé renforcé d'un haut talus. Il renferme deux cercles de pierres. Le long du périmètre intérieur se dressaient cent menhirs : il n'en reste que vingt-sept. Avec leurs simples pioches en bois de cerf et leurs pelles en omoplate de bœuf, les constructeurs de l'âge de la pierre parvinrent à surélever le rebord extérieur de plus de 15 mètres au-dessus du fond du fossé. J. et C. Bord, *Les hauts lieux et leurs mystères,* 1987.

Site d'Avebury

Questions
1. Comment sont disposées les pierres ? À ton avis, pourquoi ?
2. Sait-on si Avebury était un centre religieux ?

- Deuxième groupe

Photographie du mégalithe de Locmariaquer (Bretagne) surnommé la Roche aux fées accompagnée de la légende suivante : « Le pouvoir magique des pierres était invoqué pour guérir les maladies des animaux. Des restes de bétail ont été trouvés dans des sépultures préhistoriques voisines ».

Texte 1

Les menhirs et les immenses tumulus que la préhistoire vit se dresser à Carnac, en Bretagne,

témoignent du caractère sacré de cette région. C'est là, en pleine campagne bretonne, au cœur du plus grand des centres mégalithiques, que se trouvent certaines des plus anciennes constructions humaines. Les alignements ne sont pas rectilignes, ils dessinent une courbe douce orientée vers le nord-est et aboutissent à un autre enclos de pierres, à quelque huit cents mètres de là. J. et C. Bord, *Les hauts lieux et leurs mystères,* 1987.

Texte 2

Le plus grand mégalithe d'Europe gît en plusieurs morceaux aux environs de Locmariaquer, en Bretagne. Surnommé la Roche aux fées, ce monolithe mesurait à l'origine 20 mètres de haut; il fut renversé, croit-on, par la foudre ou par un tremblement de terre. De récentes études d'astro-archéologie sont arrivées à la conclusion qu'il s'agissait d'un point central pour l'étude des mouvements lunaires. Pourtant, le fait que les morceaux de la Roche aux fées gisent au bout d'un énorme tumulus néolithique suggère qu'elle servait plutôt à veiller sur les morts. J. et C. Bord, *Les hauts lieux et leurs mystères,* 1987.

Questions-consignes

1. À l'aide des photographies, donner un autre nom au plus grand mégalithe d'Europe.
2. À quoi servait ce mégalithe ?
3. Que faisaient donc les hommes du néolithique ?

- Troisième groupe

Texte 1

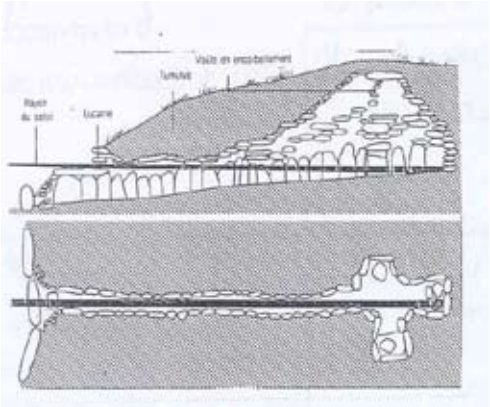
Tout près de la Boyne, en Irlande, là où les eaux du fleuve dessinent une large courbe, un cimetière préhistorique abrite plus de vingt-cinq tombes à couloir. Connue sous le nom de « Bend of the Boyne » (la courbe de la Boyne), cette nécropole semble avoir été implantée à dessein sur une colline de telle façon que ses trois plus belles tombes – Newgrange, Knowth et Dowth – puissent dominer la vallée fertile qui s'étend à leurs pieds. La tombe à couloir de Newgrange constitue ainsi le plus beau site préhistorique d'Irlande, non seulement par son extraordinaire structure, mais également par ses exceptionnelles gravures sur pierre. Newgrange n'était-elle qu'une simple sépulture, ou avait-elle une finalité plus riche ? Pillée et ruinée, la tombe fut redécouverte en 1699 et l'armateur gallois Edward Lluyd (1660-1708) fut l'un des premiers à y pénétrer. « En entrant, écrit-il, nous fûmes au premier abord obligés de ramper ; mais les piliers de part et d'autre s'élevaient toujours plus haut ; en pénétrant dans la grotte, nous découvrîmes qu'elle mesurait environ vingt pieds de haut. De chaque côté se trouvaient une cellule ou appartement, et une autre qui se prolongeait jusqu'à l'entrée. » Le couloir par lequel Lluyd était entré mesure plus de 18 mètres et aboutit à trois petites salles renfermant d'énormes vasques de pierre. Les prêtres ont peut-être placé à l'intérieur des bassins de pierre les restes incinérés d'ancêtres vénérés dans les salles où la lumière du soleil pénétrerait jusqu'à eux au solstice d'hiver, affirmant ainsi de façon symbolique que leur lignée se poursuivrait. Newgrange ne constitue cependant qu'une partie du site de Bend of the Boyne. Prises comme un ensemble, les tombes principales constituent peut-être des archives scientifiques qui, cinq mille ans plus tard, commencent seulement à être déchiffrées. Les découvertes montrent que l'homme du néolithique était doué d'un savoir et d'une technique dépassant notre imagination. J. et C. Bord, *Les hauts lieux et leurs mystères,* 1987.

Texte 2

La tombe à couloir de Newgrange était à l'origine recouverte d'un vaste tertre en forme

d'œuf haut de près de 14 mètres (9 mètres actuellement) pour un diamètre de 76 mètres. Ce tumulus de plus de 0,5 hectare est composé de près de 200 000 pierres provenant du lit du fleuve voisin. Il a été ensuite recouvert de quartz blanc éclatant. 97 pierres couchées sont enchâssées dans le bord extérieur du tertre, et un cercle de pierres entoure la tombe. Il comportait à l'origine 35 menhirs : il en reste 12. Les tombes à couloir de Newgrange, Knowth et Dowth font partie du site appelé « Bend of the Boyne », l'un des plus grands cimetières préhistoriques d'Europe. J. et C. Bord, *Les hauts lieux et leurs mystères,* 1987.

Site de Newgrange



Questions

1. Sait-on si Newgrange était une simple sépulture ?
2. Qu'est-ce qui entoure la tombe ?
3. Que font donc les hommes du néolithique ?

Tableau de synthèse élaboré à l'issue des 2 séances

	Hommes du paléolithique	**Hommes du néolithique**
Comment se nourrissent-ils ?	Ils chassent des animaux.	Ils vivent de la culture et de l'élevage.
Comment s'habillent-ils ?	Ils s'habillent avec des peaux d'animaux.	Ils s'habillent avec des tissus.
Où habitent-ils ?	Ils habitent dans des huttes (abris sous roche, entrée des grottes).	Ils habitent dans des maisons en bois (village).
Quels outils utilisent-ils ?	Ils utilisent des pointes, des grattoirs, des harpons.	Ils utilisent des haches, des faucilles.
Ont-ils des croyances particulières ?	Les hommes commencent à enterrer leurs morts. Dans ces tombes, on a retrouvé des objets qui nous laissent à penser que ces hommes croyaient en une vie après la mort.	Les hommes continuent d'enterrer leurs morts dans des tombes appelées tumulus. Ils élèvent des constructions de pierres (dolmens, menhirs) sans doute destinées au culte des morts. Certains mégalithes sont disposés en cercle et font penser à un culte lunaire ou solaire.

Séance 3

Objectifs

– Distinguer l'Antiquité et la caractériser.
– Construction du temps long à partir de la frise chronologique.
– Notion de siècle.
– Connaître les chiffres romains.
– Mise en place d'une grille d'analyse de documents.

Compétences

– Rappeler de manière claire et intelligible les exposés et les discours passés.
– Avoir retenu les dates de la conquête de la Gaule.
– Savoir classer les documents selon leurs dates.
– Savoir utiliser le vocabulaire spécifique.

Matériel

– Frise chronologique de l'Antiquité
– Documents textuels et iconographiques :
  • 2 photographies de statuettes représentant les Dieux Taranis et Epona (II^e^ et fin II^e^ siècle après J.-C.)
  • Un extrait[154] de « la guerre des Gaules » de Jules César sur les druides (1^er^ siècle avant J.-C.)
  • Une gravure du XIX^e^ siècle représentant la cueillette du gui
– Une grille d'analyse documentaire à renseigner[155] : nature du document (image ou texte), époque, date, auteur, idée principale, interprétation

Pré-requis

– Connaissance de la frise séculaire
– Notion de siècle
– Chiffres romains
– Avant et après J.-C.

Déroulement

1. Mise en route

Rappel des séances précédentes, collectivement et oralement.
Présentation du travail sur la frise.
Questions : Qui étaient les Gaulois ? (Gaule indépendante). Que s'est-il passé ? (conquête par Jules César). Et après ? (période gallo-romaine).

2. Travail sur la frise

Présentation de la frise collectivement.
Consigne : situer la période gallo-romaine sur la frise de la classe.
Travail individuel et constat collectif oral.
Consigne : Colorier les 3 périodes de couleurs différentes (vert, rouge, jaune), 527 ans de Gaule Romaine.

154 Fourni en annexe.
155 Fournie en annexe de la séance 4.

3. Travail sur les traces

Analyse collective et orale des documents : 4 sur la religion des Gaulois, 3 images et 1 texte. Comment les placer sur la frise ? (référence aux dates).
Travail individuel différencié : aide aux enfants des groupes 1 et 2.
Synthèse : pas de traces de la Gaule indépendante, donc nécessité d'analyser.
Travail autour du tableau : il est rempli collectivement pour le document 1.

Commentaires

Les élèves mettent en évidence qu'aucun document ne date de la période gauloise, qu'il est donc difficile de connaître la religion gauloise et d'interpréter ces documents. La maîtresse montre l'importance de connaître la date lorsqu'on étudie un document mettant en avant le doute historique. Enfin, les élèves commencent à compléter la grille d'analyse documentaire relative aux clés de lecture par des croix, ce qui constitue le premier degré de difficulté. On peut penser que par la suite, les élèves puissent être plus précis.

Annexe

Les druides. Il est d'usage que les druides n'aillent point à la guerre et ne paient pas d'impôts comme les autres : ils sont dispensés du service militaire et exempts de toute charge. […] Le point essentiel de leur enseignement, c'est que les âmes ne périssent pas, mais qu'après la mort, elles passent d'un corps dans un autre ; ils pensent que cette croyance est le meilleur stimulant du courage, parce qu'on n'a plus peur de la mort. Jules César, *La Guerre des Gaules*, Livre VI, 51 av. J.-C.

Séance 4

Objectifs

– Distinguer l'Antiquité et la caractériser.
– À partir d'une grille d'analyse de documents, connaître la religion des Gaulois.

Compétences

– Rappeler de manière claire et intelligible les exposés et discours passés.
– Participer à l'examen collectif d'un document historique.
– Comprendre un document historique simple.
– Classer des documents selon leurs dates.
– Rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon.

Matériel

– Documents et tableau de la séance précédente
– Gravure supplémentaire datant du XIX^{e} siècle représentant une cérémonie religieuse célébrée dans la forêt

Déroulement

1. Mise en route

Rappel de la séance 3, collectivement et oralement.

Présentation du travail du jour : la religion des Gaulois
Consignes : Trouver les dates des 4 documents, les placer sur la frise, renseigner la grille d'analyse documentaire.

2. Analyse documentaire

Rappel collectif oral du contenu du document 1 (Déesse Epona).

Analyse collective du document 5 : la cérémonie religieuse, émettre des hypothèses.

Analyse des documents et renseignement de la grille d'analyse. La classe est divisée en groupes de tailles différentes selon le niveau des élèves. Les plus avancés travaillent en autonomie, puis peuvent procéder à une vérification de leurs réponses par deux (interactions entre pairs), ils travaillent sur le texte de J. César. Les deux autres groupes travaillent sur un document iconographique. L'un des deux groupes est dirigé par la maîtresse. Les supports sont différents, mais la tâche est identique : il s'agit de compléter la grille d'analyse en vue de connaître la religion des Gaulois.

Synthèse collective et orale. Élaboration d'une trace écrite avec les mots écrits pendant la synthèse : Les Gaulois vénèrent de nombreux dieux. Ils ont des lieux sacrés. Lors des cérémonies, les druides font des offrandes sur un autel. Le culte des morts a une grande importance pour les Gaulois.

Commentaires

Les connaissances sont en cours de construction car émergent :

– l'idée que les Gaulois croyaient en plusieurs dieux.
– les mots dolmen et offrande (réinvestissement des séances précédentes sur les croyances des hommes de la préhistoire).
– l'hypothèse de la croyance en la vie après la mort (voir séance sur les croyances des hommes préhistoriques).
– l'importance de la nature et en particulier de la forêt.

Enfin une trace écrite est élaborée par les élèves grâce aux mots écrits au tableau tout au long de cette correction. Les élèves commencent à formuler des liens avec leur religion (autel de l'église catholique) mais cela n'est pas encore systématique (druide/prêtre/imam).

Grille d'analyse des documents

	Images	Textes
Nature du document		
De l'époque dont on parle (contemporain)		
	Date	Date
Plus tardif (postérieur)		
	Date	Date
Auteurs		
Idées principales Interprétation		

Séance 5

Objectifs. Remarques préliminaires

Cette cinquième séance a pour objectifs :
– de savoir différencier un fait historique d'une croyance,
– de connaître le christianisme.
Elle s'inscrit juste après une séance sur la romanisation de la Gaule. La transition n'est pas aisée mais facilitée par la mise en relation d'une carte du bassin méditerranéen présentant les conquêtes romaines (dont la Palestine) et les connaissances des élèves. Par ailleurs, les élèves ont eu à réaliser une recherche concernant Abraham et Moïse. Le déballage de cette recherche a permis de dégager quelques notions concernant les Hébreux, l'étude de ce peuple n'étant pas dans les programmes de cycle 3 :

« *Les Hébreux sont un peuple. Abraham les conduit au pays de Canaan. Les Hébreux partent ensuite en Égypte et Moïse les ramène au pays de Canaan, c'est-à-dire la Palestine* ». Ces récits sont écrits entre les X^e^ et II^e^ siècles avant JC.

Compétences

– Rappeler de manière claire et intelligible les exposés et les discours passés.
– Participer à l'examen collectif d'un document.
– Comprendre des documents historiques en leur donnant le statut de document.
– Connaître le travail de l'historien.

Matériel

– Carte du bassin méditerranéen présentant des conquêtes romaines
– Carte de la Palestine au temps de Jésus
– Extraits de la Bible (Genèse XVII-7 *La Bible de Jérusalem*)
– Texte de Luc, 2 et de Matthieu, 22 d'après *la Bible*
– Texte de Flavius Josèphe, *Antiquités judaïques*, 1^er^ siècle

Déroulement

1. Mise en route

Rappel des leçons précédentes : la romanisation de la Gaule.
La religion dans l'empire romain : Quelle est-elle ?

2. Le judaïsme

Mise en relation d'une carte du bassin méditerranéen présentant les conquêtes romaines (dont la Palestine) et les connaissances des élèves On apprend que la religion des Hébreux est le judaïsme.

Étude d'un document concernant Abraham.

Transition : Au 1^er^ siècle, les Hébreux attendent un messie. Un juif, Jésus de Nazareth se dit le messie.

Carte de la Palestine, pour aider les enfants à se situer.

3. Le christianisme

Question : Qui est Jésus ?

Lecture individuelle du texte de Flavius Josèphe, critique externe et interne du

document.

Comparaison avec le texte de Luc.

Consignes : répondre individuellement et par écrit aux questions posées (avec aide aux enfants en difficultés). La correction est faite collectivement.

4. Évaluation

Proposer 3 phrases au tableau, retrouver celles dites par un historien et les recopier.

Commentaires

L'analyse d'un second document à l'écrit de manière individuelle (extrait de la Bible, Luc, 2) permet d'aller un peu plus loin :

– Doute historique concernant les sources (pas de date).
– Le recensement de la population par le gouverneur romain est un instrument de contrôle de la population.
– Les parents dont on parle dans le texte sont Marie et Joseph, ils entreprennent ce voyage vers Bethléem pour être recensés dans leur ville natale.
– La séance se termine par un bilan général présenté par la maîtresse :
– « Nous avons travaillé sur les sources des documents, d'où ils proviennent, ce qu'ils nous apportent. »
– « Ces sources ne disent pas la même chose et nos connaissances sur le sujet sont imparfaites. »
Enfin les élèves doivent déterminer quelles sont les 2 phrases écrites au tableau émanant d'historiens et laisser de côté celle écrite par un chrétien. Cela sert d'évaluation.

Documents fournis aux élèves

Texte 1 : Un homme sage nommé Jésus

« À cette époque-là, il y eut un homme sage nommé Jésus dont la conduite était bonne. Et beaucoup de Juifs et des gens d'autres nations se firent ses disciples. Pilate (1) le condamna à être crucifié et à mourir. Mais ceux qui s'étaient faits ses disciples prêchèrent sa doctrine. Ils racontèrent qu'il leur était apparu trois jours après sa crucifixion et qu'il était vivant. Peut-être était-il le Messie au sujet duquel les prophètes avaient dit des prodiges ? » D'après Flavius Josèphe, *Antiquités judaïques*, 1er siècle.

(1) Gouverneur romain de Judée

Texte 2

Jésus lui répondit : « Tu aimeras le Seigneur, ton Dieu, de tout ton cœur, de toute ton âme et de tout ton esprit. Voilà le grand, le premier commandement. Et voici le second, qui est semblable : tu aimeras ton prochain comme toi-même. » D'après *la Bible*, Matthieu, 22.

Texte 3 : L'Alliance

Dieu dit à Abraham : « J'établirai mon alliance entre Moi, toi et tes descendants après toi. Cette alliance fera de Moi ton dieu et celui de tes descendants. » D'après « Genèse », XVII-7, *La Bible de Jérusalem*.

Texte 4 : La naissance de Jésus

« Alors que Quirinus est gouverneur, l'empereur ordonne le recensement de la population. Tous doivent aller se faire inscrire dans la ville de leur famille. Joseph quitte Nazareth en

Galilée et monte à Bethléem. Il emmène avec lui Marie, sa femme, qui est enceinte. Pendant qu'ils sont dans la ville, elle met au monde son fils premier-né, Jésus : elle le couche dans une crèche (1), car il n'y a pas de place pour eux à l'hôtellerie. » D'après *la Bible*, Luc, 2.

(1) Mangeoire pour les animaux.

Questions : Pourquoi recense-t-on la population ? Qui sont les parents dont on parle ? Pourquoi font-ils ce voyage ?

Mise en perspective des documents historiques et argumentation dans le cadre du débat Reconstitution logique des faits (causalité)

Stéphanie SAINT-LÉGER
Enseignant maître-formateur
École d'application Pasteur, Montigny-en-Gohelle

Marc LOISON
Maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire
IUFM Nord-Pas de Calais
PROFÉOR, université de Lille III

Deuxième guerre mondiale et extermination des juifs

Descriptif

Par l'étude de textes historiques (documents d'époque), de documents d'historien (extrait de manuels, tableaux de nombres, d'un film historique *La chute*) il s'agit, dans un premier temps, de faire comprendre aux élèves la réalité du deuxième conflit mondial du XX^{e} siècle : intensité, durée, mondialisation du conflit, domination nazie, pertes humaines, occupation, libération, collaboration et résistance puis de leur faire appréhender la violence du siècle et la notion de crime contre l'humanité. Les notions majeures abordées dans cette seconde partie seront les suivantes : extermination, génocide, violence, atteinte aux droits de l'homme et camps de concentration,

La place dans les programmes

Dans le document d'application des programmes, on peut lire pour les points forts de la période du XX^{e} siècle :

« ***La planète en guerre : l'extrême violence du siècle***. La première guerre mondiale marque le siècle ; communisme, fascisme, nazisme en sont en grande partie issus ainsi que la seconde guerre mondiale. […] Elle annonce l'extrême violence du siècle marqué par la guerre totale, les génocides et le goulag.

L'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité.
Pour la première fois dans l'histoire du monde, des hommes, des femmes et des enfants doivent mourir pour la seule raison qu'ils appartiennent à une culture et à une religion considérées comme une race. C'est ainsi que plus de cinq millions de juifs vont disparaître dans les camps d'extermination nazis. Les Tsiganes subissent le même sort. En France, la collaboration du gouvernement de Vichy facilite grandement les déportations vers les camps de la mort tandis que la résistance civile et militaire permet à de nombreux juifs d'être sauvés. Les actes de barbarie dans une Europe autrefois sûre de ses valeurs morales et humaines engendrent le doute et l'angoisse ; ils conduisent à rechercher une nouvelle définition et affirmation des droits universels de l'homme. »

Vocabulaire à retenir

Guerre mondiale, fascisme, nazisme, déportation, camps d'extermination, résistance, débarquement, libération»

Personnages et groupes significatifs

Résistantes et résistants

Notions

Hitler et l'antisémitisme.

Les termes employés

1. Le génocide : il signifie l'extermination volontaire d'un peuple.
2. Le terme holocauste est employé pour signifier le massacre des juifs par les nazis.
3. Le terme Shoah en hébreu signifie catastrophe.

Éléments de connaissance[156]

Hitler et l'antisémitisme. En 1925, Hitler publie dans *Mein Kampf* ses idées racistes qui serviront de fondement à la doctrine national-socialiste. Pour Hitler, la lutte des peuples peut se comparer à « la lutte pour la vie » analysée par Darwin pour le monde animal. À ses yeux, les Germains sont les plus dignes descendants des Aryens. Ils constituent la race supérieure appelée à dominer le monde. Hitler donne alors une nouvelle définition du peuple allemand où le terme Volk désigne « une communauté raciale fondée sur le sang et le sol ainsi que sur la langue et la culture ». En tête des « parasites nuisant à la pureté de la race aryenne », Hitler désigne les juifs qu'il accuse, par leur esprit critique, leur individualisme, leur « intellectualisme dissolvant » et leur caractère apatride, de dénaturer l'Allemagne. Cet antisémitisme obsessionnel va conduire Hitler à affirmer dans *Mein Kampf* que l'extermination des juifs est absolument nécessaire si l'on veut favoriser la domination du peuple allemand et l'institution du Troisième Reich « pour mille ans ». C'est ainsi que dès 1933 va s'engager une politique antisémite qui des persécutions va déboucher sur l'holocauste et la solution finale.

Politique antisémite : des persécutions à l'holocauste et la solution finale
Avec la prise de pouvoir par Hitler le 30 janvier 1933, en Allemagne nazie, commencent les persécutions systématiques des juifs : brimades, campagne de boycott des boutiques juives, exclusion des « non-aryens » de la fonction publique et des professions libérales, perte de nationalité des Allemands d'origine juive, interdiction des mariages entre aryens et juifs. La nuit de cristal du 9 novembre 1938 est synonyme d'une aggravation de la politique antisémite. Ce pogrom organisé par Goebbels voit le saccage de plusieurs milliers de magasins juifs, l'incendie des synagogues, l'arrestation, l'emprisonnement et l'assassinat de juifs. Avec la guerre déclenchée en septembre 1939 la persécution antisémite devient de plus ne plus violente dans toute l'Europe occupée par l'armée allemande. La Pologne, envahie par l'Allemagne, compte un nombre important de juifs qu'Hitler décide d'enfermer dans des ghettos. La France est touchée dès juillet 1940, par les mesures anti-juives. Le gouvernement de Vichy collabore alors au recensement des juifs français. Une propagande antisémite se met en place. Avec la conquête de l'URSS lancé en 1941, Hitler décide de mettre

156 D'après Marc Loison, *Histoire-Géographie. Composante majeure*, Vuibert, 2006, p. 218-223.

en œuvre des solutions plus radicales contre les juifs fort nombreux dans ce pays : fusillade, gazage avec gaz d'échappement des véhicules. La solution finale qui vise à exterminer les juifs est décidée au cours de l'été 1941 et commence dès 1942. Les nazis font appel aux chimistes nazis pour mettre au point un nouveau gaz qui servira au plan d'extermination finale. La solution finale du problème juif en Europe devra être appliquée à 11 millions de personnes. Au printemps 1942 commence la déportation massive des juifs mais aussi de nombreux Slaves et Tsiganes vers les camps de concentration et d'extermination.

Le bilan. Sur les huit millions de juifs vivant en Europe en 1939, pratiquement 70 % ont péri dans le système concentrationnaire nazi. Ces pourcentages atteignent plus de 90 % en Pologne, Allemagne et Autriche.

Objectifs de la séquence

1. Construire les notions historiques suivantes : intensité, durée, mondialisation du conflit, domination nazie, pertes humaines, occupation, libération, collaboration et résistance. Violence du siècle et notion de crime contre l'humanité : extermination, génocide, violence, atteinte aux droits de l'homme et camps de concentration.

2. Lire et comprendre des documents historiques ou des documents d'historien (document écrit et filmé, photographies) en relation avec la période étudiée.

3. Comprendre un récit historique en relation au programme, en lui donnant son statut de récit historique (le journal d'Anne Frank).

4. Rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon.

5. Rédiger la légende d'un document iconographique ou donner un titre à un récit historique.

Plan de la séquence

Séance 1 et séance 2

Représentations des élèves sur la deuxième guerre mondiale. Hypothèses et questions recensées sur une affiche qui servira de fil rouge tout au long de la séquence.

Étude de documents divers par groupe de niveau pour comprendre l'intensité, la durée, la mondialisation du conflit, la domination nazie, les pertes humaines, l'occupation, la libération, la collaboration et la résistance

Séance 3 :

Il s'agit de faire appréhender aux élèves la violence du siècle et la notion de crime contre l'humanité. Les notions majeures abordées dans cette seconde partie seront les suivantes : extermination, génocide, violence, atteinte aux droits de l'homme et camps de concentration.

Représentations sur le personnage d'Hitler, visionnage des premières minutes du film *La chute*. Première discussion par rapport aux représentations.

Séance 4 :

Lecture d'un extrait du journal d'Anne Frank plus autres documents allant crescendo jusqu'à la solution finale avec un extrait de « Mein Kampf »

Retour sur les représentations et l'extrait du film. Discussion.

Compétences évaluées (voir objectifs précédents)

Nous ne développons ci-après que la séance 4 qui permet d'aborder avec des élèves de CM2 la délicate question de l'extermination juive et de « voir jusqu'où l'on peut aller lorsque l'on évoque la Shoah à l'école élémentaire ? »

Séance 4

Objectifs opérationnels

– Lire et présenter des documents historiques.
– Répondre aux interrogations formulées durant la séance précédente et faire évoluer les représentations des élèves.
– Sélectionner les informations les plus importantes pour l'élaboration de la trace écrite.

Objectifs pédagogiques

– Comprendre la Shoah : des interdictions faites aux juifs jusqu'à la solution finale.
– Lire des documents historiques.
– Noter les informations dégagées suite à l'étude des documents.
– Donner un titre ou une légende à un document.

Documents[157]

– Document 1 : Extrait du journal d'Anne Frank
– Document 2 : Photo de déportés dans un camp de concentration, manuel de la classe
– Document 3 : Huitième ordonnance du 29 mai 1942
– Document 4 : Témoignage de Claudine Burinovici au lycée Edgar Quinet à Paris en 2003
– Document 5 : Le sort des juifs en France, note d'un officier SS en 1942
– Document 6 : La rafle du Vel'D'Hiv
– Document 7 : Les camps de concentration et d'extermination, témoignage de R. Hosz, commandant du camp de concentration et d'extermination d'Auschwitz au procès des dirigeants nazis à Nuremberg en avril 1946
– Document 8 : Tableau de l'extermination des juifs
– Document 9 : Extraits de *Mein Kampf*

Déroulement

- **Étape 1**

Lecture d'un extrait du Journal d'Anne Frank

157 Fournis en annexe.

1. Lecture orale magistrale par le maître. Après cette lecture, le maître fait identifier le document (témoignage, document d'époque édition de 1986), laisse les élèves s'exprimer sur ce qu'ils ont compris du document.

2. Par groupes homogènes par rapport aux capacités de lecture, distribution de l'extrait et relecture du document.

Groupe A : Pas de difficultés de lecture. Travail autonome autour de la consigne : « Repérer les différents événements qui arrivent à cette famille ainsi que les dates correspondantes. Établir la liste de toutes les interdictions faites aux juifs. »

Groupe B : Lecteurs moyens. Travail autonome autour de la consigne « Repérer les différents événements qui arrivent à cette famille en 1933, en 1938 et en mai 1940. Établir la liste de toutes les interdictions faites aux juifs. »

Groupe C : Lecteurs qui ont des difficultés. Travail identique à celui du groupe B avec l'aide de la maîtresse.

3. Mise en commun : chaque groupe affiche sa production. Validation par l'ensemble de la classe. Discussion sur les interdictions faites aux juifs. Retour sur les représentations avec validation de certaines hypothèses.

4. Nous sommes en 1940. La situation pour les juifs va-t-elle s'arrêter là, s'améliorer ou au contraire s'empirer ? Il s'agit d'une relance pour l'étude des documents suivants et une première manière d'évoquer la gradation dans l'horreur.

- **Étape 2**

Lecture des documents. « Je vais vous donner différents documents afin de vérifier les hypothèses que vous avez données tout à l'heure ou de répondre à certaines de vos questions. Pour cela, vous serez en groupe, vous n'aurez pas tous les mêmes documents. A la fin, vous expliquerez votre document à la classe en disant s'il s'agit d'un document d'époque ou un texte d'historien et vous direz ce que vous en avez compris et les informations qu'il nous apporte sur le sort des juifs pendant la deuxième guerre mondiale. Vous donnerez également un titre ou une légende à votre document ».

Le travail se déroule par groupe de 4 ou 5, la maîtresse passe dans chaque groupe, vérifie qu'il n'y a pas de contresens, précise certains mots de vocabulaire. Ce sont les mêmes groupes que précédemment : Groupe C : doc 2 ; Groupe B : doc 3 et 4 ; Groupe A1 : doc 5 et 6 ; Groupe A 2 : doc 7.

Si un groupe termine avant, il peut étudier les documents d'un autre groupe.

Mise en commun : Chaque groupe vient présenter ses documents afin de valider ou non les hypothèses, répondre aux questions des élèves et apporter des éléments d'informations sur le sort des juifs pendant la deuxième guerre mondiale autour de la question « la situation pour les juifs a-t-elle évolué ? ». Faire la synthèse autour d'un axe fléché montrant l'évolution des événements jusqu'à la solution finale.

- **Étape 3**

Étude du document 8 : l'extermination des juifs en Europe

Faire calculer individuellement puis collectivement le nombre de morts, faire exprimer les pourcentages.

- **Étape 4**

Bilan. Pourquoi les nazis ont-ils mis en place la solution finale qui consiste à éliminer l'ensemble des juifs ? Étude du document 9 extrait de *Mein Kampf*

- **Synthèse**

Que devons-nous retenir de la séance ? Trace écrite individuelle dans le cahier de recherches qui servira d'évaluation pour le maître.

Documents fournis aux élèves

Document 1

« Il faut que je résume l'histoire de ma vie, quoi qu'il m'en coûte. Mon père, le plus chou des petits papas que j'aie jamais rencontrés, avait déjà trente-six ans quand il a épousé ma mère, qui en avait alors vingt-cinq. Ma sœur Margot est née en 1926, à Francfort-sur-le-Main en Allemagne. Le 12 juin 1929, c'était mon tour. J'ai habité Francfort jusqu'à l'âge de quatre ans. Comme nous sommes juifs à cent pour cent, mon père est venu en Hollande en 1933, où il a été nommé directeur de la société néerlandaise Opekta, spécialisée dans la préparation de confitures. Ma mère, Edith Frank-Hollander, est venue le rejoindre en Hollande en septembre. Margot et moi sommes allées à Aix-la-Chapelle, où habitait notre grand-mère. Margot est venue en Hollande en décembre et moi en février et on m'a mise sur la table, parmi les cadeaux d'anniversaire de Margot. Peu de temps après, je suis entrée à la maternelle de l'école Montessori, la sixième. J'y suis restée jusqu'à six ans, puis je suis allée au cours préparatoire. En CM2, je me suis retrouvée avec la directrice, Mme Kuperus, nous nous sommes fait des adieux déchirants à la fin de l'année scolaire et nous avons pleuré toutes les deux, parce que j'ai été admise au lycée juif où va aussi Margot. Notre vie a connu les tensions qu'on imagine, puisque les lois anti-juives de Hitler n'ont pas épargné les membres de la famille qui étaient restés en Allemagne. En 1938, après les pogroms (1), mes deux oncles, les frères de maman, ont pris la fuite et se sont retrouvés sains et saufs en Amérique du Nord, ma grand-mère est venue s'installer chez nous, elle avait alors soixante-treize ans. À partir de mai 1940, c'en était fini du bon temps, d'abord la guerre, la capitulation, l'entrée des Allemands, et nos misères, à nous les juifs, ont commencé. Les lois anti-juives se sont succédé sans interruption et notre liberté de mouvement fut de plus en plus restreinte. Les juifs doivent porter l'étoile jaune ; les juifs doivent rendre leurs vélos, les juifs n'ont pas le droit de prendre le tram ; les juifs n'ont pas le droit de circuler en autobus, ni même dans une voiture particulière ; les juifs ne peuvent faire leurs courses que de trois heures à cinq heures, les juifs ne peuvent aller que chez un coiffeur juif ; les juifs n'ont pas le droit de sortir dans la rue de huit heures du soir à six heures du matin ; les juifs n'ont pas le droit de fréquenter les théâtres, les cinémas et autres lieux de divertissement ; les juifs n'ont pas le droit d'aller à la piscine, ou de jouer au tennis, au hockey ou à d'autres sports ; les juifs n'ont pas le droit de faire de l'aviron ; les juifs ne peuvent pratiquer aucune sorte de sport en public. Les juifs n'ont plus le droit de se tenir dans un jardin chez eux ou chez des amis après huit heures du soir ; les juifs n'ont pas le droit d'entrer chez des chrétiens ; les juifs doivent fréquenter des écoles juives, et ainsi de suite, voilà comment nous vivotions et il nous était interdit de faire ceci ou de faire cela. Jacques me disait toujours : Je n'ose plus rien faire, j'ai peur que ce soit interdit. » Anne Frank, *Journal*, édition de 1986.

(1) les pogroms : un pogrom est une manifestation de violence raciste contre les juifs. Ici, il s'agit de la Nuit de Cristal, en novembre 1938, en Allemagne, au cours de laquelle toutes les synagogues d'Allemagne furent détruites et des milliers de juifs arrêtés ou molestés.

Document 2 : Photo de déportés dans un camp de concentration (disponible dans la plupart des manuels)

Document 3 : Huitième ordonnance du 29 mai 1942 concernant les mesures contre les juifs

« […] Il est interdit aux juifs, dès l'âge de six ans révolus, de paraître en public sans porter l'étoile juive. […] Les infractions à la présente ordonnance seront punies d'emprisonnement et d'amende ou d'une de ces peines. Des mesures de police, telles que l'internement dans un camp de juifs, pourront s'ajouter ou être substituées à ces peines. »

Document 4

« Un matin, j'entends crier mon nom par la fenêtre; c'est une amie qui nous prévient qu'une rafle a commencé. Prise de panique, je supplie ma mère de partir, mais elle me dit qu'elle doit préparer des biberons pour le bébé, alors je lui arrache mon petit frère des bras et je descends l'escalier ; je rencontre trois miliciens : je remonte ou je continue ? Et malgré moi une force me pousse à continuer, les miliciens heureusement n'ont pas pensé que nous étions juifs. J'ai treize ans, je vais errer pendant trois ans. » Témoignage de Claudine Burinovici au lycée Edgar Quinet à Paris en 2003.

Document 5 : Le sort des juifs de France

« Les négociations avec le gouvernement français ont donné les résultats suivants. L'ensemble des juifs de France sont tenus prêts à notre disposition en vue de leur évacuation. Le président Laval a proposé que, lors de l'évacuation des familles juives de la zone non occupée, les enfants de moins de 16 ans soient emmenés eux aussi. Quant aux enfants juifs de la zone occupée, la question ne l'intéresse pas. » Note d'un officier S.S. au gouvernement de Berlin, 1942.

Document 6

Le 16 juillet, à l'aube, la police parisienne arrête, dans tous les quartiers de Paris et dans sa banlieue près de treize mille juifs. C'est une sauvage chasse au juif : on arrête hommes, femmes et enfants à partir de l'âge de deux ans, on enfonce les portes, on fait des descentes dans les écoles. Les familles sont enfermées au vélodrome d'Hiver. Rien n'était préparé pour les accueillir : tous étaient parqués dans les gradins sans aucun moyen de couchage, presque sans nourriture, sévèrement rationnés en eau, avec des toilettes rapidement bouchées. Tous ces malheureux ont vécu cinq jours épouvantables dans un vacarme assourdissant fait de cris et de pleurs. D'après le témoignage d'un déporté de la rafle du Vel'd'Hiv, 16 juillet 1942, cité par G. Weller, *L'Étoile jaune à l'heure de Vichy,* Fayard, 1973.

Document 7

« Je dirigeais Auschwitz jusqu'au 1er décembre 1943, et estime qu'au moins deux millions cinq cent mille victimes furent exécutées et exterminées par les gaz, puis incinérées ; un demi million au moins moururent de faim ou de maladie, soit un chiffre total minimum de trois millions de morts. Ce qui représente environ 70 à 80 % de tous les déportés envoyés à Auschwitz. Les autres furent sélectionnés et employés au travail forcé dans les industries dépendant du camp. Nous apportâmes une amélioration en aménageant des chambres à gaz pouvant contenir deux mille personnes à la fois. À Auschwitz, nous nous efforçâmes de faire croire aux victimes qu'elles allaient subir une désinfection. À Auschwitz, nous avions

des médecins SS chargés d'examiner chaque livraison nouvelle de déportés. Ceux qui paraissaient aptes au travail étaient envoyés dans le camp. Les autres étaient aussitôt dirigés vers les bâtiments d'extermination. Les enfants en bas âge étaient systématiquement exterminés, puisqu'ils étaient inaptes au travail. » Témoignage de R. Hosz, commandant du camp de concentration et d'extermination d'Auschwitz au procès des dirigeants nazis à Nuremberg en avril 1946.

Document 8 : Extermination des juifs

PAYS	Population d'origine juive		
	estimée en 1939	exterminée de 1939 à 1945	exterminée de 1939 à 1945 (en %)
Autriche-Hongrie	280 000	260 000	92,8
Pologne	3 300 000	3 000 000	90,9
Hollande	120 000	105 000	87,5
Grèce	70 000	60 000	85,7
Roumanie	600 000	300 000	50,0
URSS	4 000 000	1 500 000	37,5
France	350 000	80 000	22,8

Source : Marc Loison, *Enseigner l'histoire…, op. cit.*

Document 9 : Extraits de *Mein Kampf* (1924)

« Un État qui, à une époque de contamination des races, veille jalousement à la conservation des meilleurs éléments de la sienne doit devenir un jour maître de la terre. […] Il appartiendra aux conceptions racistes mises en œuvre dans l'État raciste de faire naître cet âge meilleur : les hommes ne s'attacheront plus alors à améliorer par l'élevage les espèces canines, chevalines ou félines ; ils chercheront à améliorer la race humaine. […] Le monde n'appartient qu'aux forts qui pratiquent des solutions totales, il n'appartient pas aux faibles, avec leurs demi-mesures. »

Commentaires - recommandations

- Lors de l'étape de recensement de toutes les interdictions dont ont été frappés les juifs, inviter les élèves à procéder à un classement (activités, déplacements, religion, habits…)

- Lors de l'étape 3, après le calcul de pourcentages, inviter les élèves à formuler des hypothèses (proximité des pays, rôle des Justes) à propos des écarts constatés. Éventuellement utiliser un atlas pour situer les pays.

- Les activités ici mises en place ont permis aux élèves de prendre conscience de la gradation des mesures prises contre les juifs : interdiction → internement → persécution → déportation → concentration → extermination. La situation sur la frise chronologique a permis de visualiser dans le temps cette montée dans l'horreur.

- Le terme extermination juive apparaît dans les programmes de 2002, mais comme le signale fort justement Éric Mesnard[158], en employant le terme extermination, on emprunte implicitement à l'idéologie nazie son vocabulaire. On extermine de la vermine, des microbes. Dès qu'il s'agit d'êtres humains, il convient d'utiliser des termes tels qu'assassinats,

158 Éric Mesnard, *L'éducation civique, une dominante transversale. Cycles 1, 2 et 3,* CRDP de l'académie de Créteil, 2003, p. 66.

meurtres.

- La question doit être posée : jusqu'où peut-on aller lorsque l'on évoque la Shoah à l'école ? Ce point fort inscrit dans les programmes de 2002 renvoie sans aucun doute au devoir de mémoire mais en sachant bien que le premier devoir est d'abord de faire de l'histoire. On invitera donc les élèves à réfléchir et à échanger sur les témoignages proposés dans le corpus documentaire. Il est essentiel de donner la parole aux témoins de ce drame et d'en mesurer toute la signification. Le journal d'Anne Frank s'avère être un bon document de mise en situation. Les élèves sont particulièrement sensibles aux témoignages, surtout lorsqu'ils proviennent d'enfants. À cet égard on pourra consulter l'ouvrage *Paroles d'étoiles. Mémoire d'enfants cachés. 1939-1945,* Librio, 2002 publié par Radio France avec le soutien du Mémorial de Caen. Cet ouvrage comporte un grand nombre de témoignages fort émouvants d'enfants juifs cachés par des Français entre 1935 et 1945.

Croissance et crise

Objectifs de la séquence

1. Construire les notions historiques suivantes : croissance économique, démographique (baisse de la mortalité)

2. Essor du secteur tertiaire, effondrement du secteur primaire, stagnation du secteur secondaire, progrès scientifique et technique, société de consommation (développement des loisirs et de la culture) automatisation des industries

3. Chômage, exclusion et grande pauvreté.

4. Lire et comprendre différents documents en relation avec la période étudiée : publicités, diagramme, courbes….

5. Comprendre la notion de causalité :

Périodes	Croissance économique	Causes	Conséquences	
1945 - 1973	↑	Après-guerre (période de reconstruction) Augmentation de la population	Secteur primaire ↓ Secteur secondaire ↑ Secteur tertiaire ↑	Période de PROSPERITE Amélioration des conditions de vie
1974 - 2006	↓	Choc pétrolier	Secteur primaire ↓ Secteur secondaire ↓ Secteur tertiaire ↑	Période de CRISE Chômage, restaurants du coeur

Plan de la séquence

Séance 1 : Définition des trois secteurs d'emploi à partir de classement sur des exemples de professions.

Séance 2 : La prospérité. À partir de publicités correspondant à l'époque des Trente Glorieuses, définition de la croissance économique. Étude différenciée de différents documents permettant de renseigner la première ligne du tableau donné pour le troisième objectif de la séquence qui permet de mettre en valeur les différents liens de causalité pour cette période d'expansion économique et démographique.

Séance 3 : La crise. Représentations des élèves: « Actuellement, vivons-nous une période croissance comme celle que nous venons d'étudier ? »

Étude d'une photographie (extraite du manuel *Histoire géographie éducation civique*, collection Gulliver, Nathan) représentant un SDF devant la vitrine de Cartier. Description et interprétation des élèves. Étude différenciée de différents documents permettant de répondre aux problèmes posés et de renseigner la deuxième ligne du tableau précédent.

Compétences évaluées: Ce sont celles qui correspondent aux objectifs de la séquence.

Séance 1

Objectifs opérationnels

– Lire et présenter divers documents d'historien (histogramme, diagramme, texte) et documents d'époque : publicités.
– Sélectionner les informations les plus importantes pour la constitution de la trace écrite et établir les liens de causalité.

Objectifs pédagogiques

– Comprendre la période des Trente Glorieuses : amélioration des conditions de vie (acquisition d'équipements, vacances, augmentation de l'espérance de vie), définition de la croissance, augmentation des emplois du tertiaire, diminution des emplois du secteur primaire et explications.
– Lire des documents historiques, des documents d'historien.
– Noter les informations dégagées suite à l'étude des documents et établir les relations de causalité entre les différents événements.

Matériel

– Document 1 : publicités diverses des années cinquante *Manuel histoire géographie,* Hatier, Collection Magellan, 2004 et publicité manuel d'histoire de la classe
– Document 2 : tableau de l'acquisition des biens de consommation de 1954 à 1975
– Document 3 : texte sur l'augmentation de la population et la construction de nouveaux logements
– Document 4 : diagramme de la répartition par secteurs d'activités de 1946 à 1968
– Document 5 : texte sur les raisons de la baisse du nombre d'exploitations agricoles
– Document 6 : histogrammes de l'évolution des conditions de vie des Français depuis 1900
– Document 7 : espérance de vie des femmes au XX^{e} siècle
– Document 8 : les progrès de la médecine
– Document 9 : création de la sécurité sociale

Déroulement

- **Étape 1 : Situation de départ, datation des publicités**

1. Distribution des publicités par groupe et identification des documents par les élèves « À votre avis, de quand datent ces différents documents, essayez d'argumenter vos réponses ? »

Bilan collectif, le maître note les propositions des élèves après un premier débat permettant de préciser les périodes historiques : les documents représentant les vacances sont postérieurs à 1936, les autres documents datent du XX^{e} siècle.

2. Par petits groupes, distribution des documents 2 et 3 afin de dater les publicités « voici des documents qui vont vous aider à dater les publicités. Quelle est la nature de ces documents ? »

3. À l'oral mise en commun et définition de la croissance comme l'augmentation du pouvoir d'achat des familles et l'amélioration des conditions de vie. Caractérisation de la période des Trente Glorieuses de 1945 à 1973 comme période de grande croissance.

- **Étape 2 : Première conséquence, baisse du secteur primaire et augmentation du secteur tertiaire**

1. Distribution des diagrammes sur la répartition de la population active. Collectivement, la maîtresse aide à la compréhension du document.

2. Les causes : « Comment à votre avis peut-on expliquer la baisse dans le secteur primaire et l'augmentation des emplois dans le secteur tertiaire ? » La maîtresse recense les hypothèses des élèves.

3. Puis les élèves travaillent par groupes, de manière différenciée. Deux groupes travaillent de manière autonome sur l'évolution dans les modes de vie et l'augmentation des activités liées aux services : loisirs, enseignement, transport. Deux autres groupes (un en autonomie et l'autre avec l'aide de la maîtresse) travaillent sur deux textes expliquant la modernisation de l'agriculture qui entraîne une augmentation de la production et une baisse de main d'œuvre. Si un groupe termine avant, il peut étudier les documents d'un autre groupe.

Mise en commun orale et collective : chaque groupe vient présenter ses documents afin de répondre aux questions précédentes. Faire la synthèse en reprenant l'affiche collective, qui sert de fil rouge, élaborée dès la première étape.

- **Étape 3 : Deuxième conséquence, augmentation de l'espérance de vie (qui rejoint l'augmentation de l'acquisition des biens de consommation pour expliquer l'amélioration des conditions de vie)**

1. Distribution des histogrammes sur l'augmentation de l'espérance de vie. Par groupes, les élèves répondent aux questions et collectivement, la maîtresse s'assure de la compréhension du document.

2. Les causes : « Comment à votre avis peut-on expliquer l'augmentation de l'espérance de vie ? » (question individuelle). La maîtresse recense les hypothèses des élèves, collectivement et oralement. Puis les élèves travaillent par groupes, de manière différenciée. Deux groupes travaillent de manière autonome sur le rôle de la sécurité sociale. Deux autres groupes (un en autonomie et l'autre avec l'aide la maîtresse) travaillent sur deux textes expliquant la modernisation de la médecine et les progrès dans le domaine des soins et de la recherche. Si un groupe a terminé il peut étudier les documents d'un autre groupe.

Mise en commun orale : chaque groupe vient présenter ses documents afin de répondre aux questions précédentes. Faire la synthèse en reprenant l'affiche collective, qui sert de fil rouge, élaborée aux étapes précédentes.

- **Étape 4 : Bilan**

Synthèse faite oralement : « Que devons-nous retenir de la séance ? »
Trace écrite réalisée collectivement en reprenant l'affiche et en mettant en valeur les relations de causalité.

Commentaires

- Les élèves ont éprouvé quelques difficultés à dater les affiches de publicité. Cet obstacle est lié à l'apprentissage de l'interprétation des images et à la spécificité de leurs codes. Pour lever en partie celui-ci, nous conseillons de fournir aux élèves des documents textuels afin d'y repérer des indices temporels permettant, par le biais d'une mise en relation texte-image, de dater les affiches. C'est ce qui a été proposé

dans un deuxième temps par la maîtresse.

- Lors de la synthèse, en raison de la pertinence des documents proposés, les élèves énoncent facilement quelques hypothèses de causalité : départ des ruraux à la ville vers les métiers de service (exode rural) car le travail est remplacé par des machines ; apparition de nouveaux services à cause de l'émergence de nouveaux produits (réparateur de télévision). Nécessité de faire formuler les causalités à l'oral et à l'écrit en utilisant des conjonctions de coordination ou de subordination.

Documents fournis aux élèves

Document 1 : se référer au manuel indiqué

Document 2 : Équipement des ménages

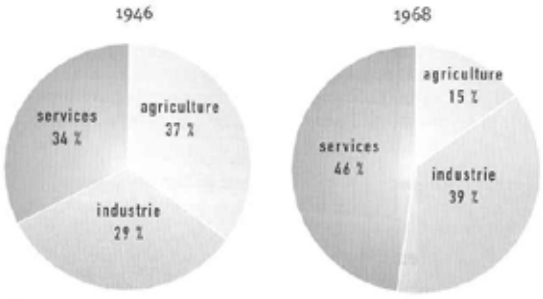
(% des ménages équipés)	**1954**	**1962**	**1975**
Eau courante	58,5	79	97
Baignoire/douche	10,5	30	70
WC intérieur	26,5	41	74
Automobile	24	36	68
Réfrigérateur	5	39	90
Machine à laver	9	28	72
Télévision	1	27	83

Document 3 : Croissance démographique

À partir des années 50, la *croissance démographique*, en particulier l'augmentation de la *population urbaine*, a entraîné une modification de l'habitat, avec la construction de petits immeubles de banlieue, puis de grands ensembles, et de lotissements. Texte de composition.

Vocabulaire
Croissance démographique : Augmentation de la population
Population urbaine : Population qui habite en ville (contraire : population rurale, qui habite les campagnes)

Document 4 : Évolution des secteurs d'activités



Document 5 : Modernisation de l'agriculture

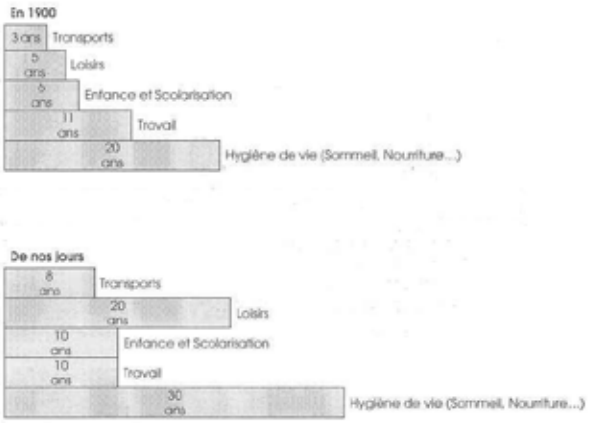
Depuis quarante ans, l'agriculture française s'est modernisée. On produit beaucoup plus avec beaucoup moins de personnes. L'augmentation de la production a été obtenue en utilisant de plus en plus d'engrais chimiques. En 1955, sur un hectare, on récoltait en moyenne 15 quintaux de blé. Aujourd'hui, on en récolte en moyenne plus de 50 ! L'agriculture s'est aussi beaucoup mécanisée et la main-d'œuvre a beaucoup diminué. Texte de composition.

En 1988, Pierre, agriculteur en Champagne raconte :

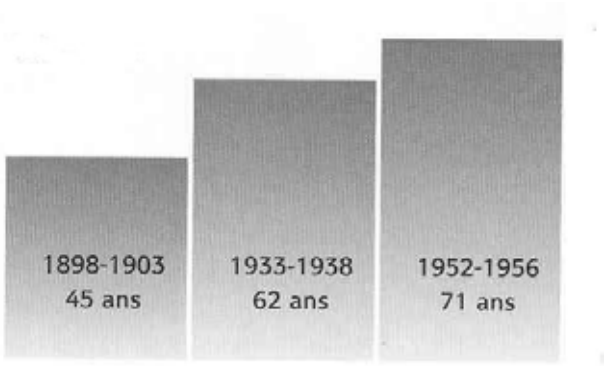
« J'ai 48 ans, mon entreprise fait 400 hectares. J'en possède 150 et je loue le reste à d'anciens agriculteurs qui ont arrêté. Je fais des céréales et les rendements sont très bons. Cela n'a pas toujours été le cas. « la Champagne pouilleuse » qu'on l'appelait notre région…

Mon grand-père ne pouvait pas prévoir qu'avec les engrais, la chimie, les désherbants, les insecticides et les machines on ferait de cette terre une nouvelle Beauce. Bien sûr il faut investir car les engrais coûtent cher et j'en utilise près de 300 kg par hectare. Les machines aussi coûtent cher. En tout j'en ai pour plus de 3 000 000F. Ma moissonneuse est une des plus modernes que l'on trouve sur le marché. Avec elle, je moissonne 50 hectares par jour. Il faut dire que je suis représentant dans la région d'une grande firme allemande de machines agricoles. Je suis aussi au conseil d'administration de la coopérative. Le résultat de cette mécanisation ? Avec 3 salariés agricoles à temps complet et quelques saisonniers, on fait tourner l'exploitation. Je fais aussi de la betterave et de la luzerne. Elle est envoyée à l'usine – il paraît que c'est la plus moderne d'Europe – elle est traitée et ça sert ensuite comme aliment pour le bétail. C'est mon fils cadet qui m'a conseillé de faire de la luzerne. Il est ingénieur agronome. J'ai trois autres enfants. Ma fille aînée est pharmacienne à Reims, mon autre fils a un très haut poste dans le négoce international des céréales. Quant à la dernière, elle fait des études de droit à Paris. Ma femme a un BTS de comptabilité dans l'exploitation. Depuis trois ans, j'ai tout informatisé. Comme cela, je sais exactement où j'en suis. Mais cela veut dire que je suis plus souvent dans mon bureau que sur un tracteur. L'exploitation me rapporte net 18 000F par mois. Mon travail n'a plus rien à voir avec ce que faisait mon grand-père : lui était paysan, moi je suis un vrai chef d'entreprise. »

Document 6 : Évolution des conditions de vie



Document 7 : Espérance de vie des femmes



Document 8

1. La médecine

Au début du XX^{e} siècle ont été découverts de nouveaux vaccins (BCG) et de nouveaux médicaments, comme la pénicilline (1928) qui est le premier antibiotique. Les chercheurs ont perfectionné leurs outils de recherche (microscope électronique en 1934) et fait de nouvelles découvertes : par exemple, en physique grâce à Albert Einstein. Texte de composition.

2. La recherche en médecine. Au XX^{e} siècle, la recherche scientifique s'est poursuivie et accélérée : les hommes ont réalisé plus d'innovations en cent ans qu'au cours des 3 millions d'années précédentes. De grands chercheurs, comme Albert Einstein, ont permis aux hommes de mieux comprendre l'Univers, depuis le monde microscopique jusqu'à l'espace infini. La médecine a réalisé de multiples progrès dans le domaine des connaissances (fonctionnement du corps humain, découverte de l'ADN), du diagnostic (radio, scanner, analyses médicales) et des traitements (antibiotiques, chirurgie, premières greffes…). Texte de composition.

Document 9 : La sécurité sociale

Ordonnance du 4 octobre 1945 créant la Sécurité sociale.

« Il est institué une organisation de la Sécurité sociale destinée à garantir les travailleurs et leur famille contre les risques de toute nature susceptibles de réduire ou de supprimer leur gain et à couvrir les charges financières de la maternité ou les charges de famille qu'ils supportent. »

La Sécurité sociale vue par son créateur

« D'abord, le sentiment de sécurité dont je parlais a été atteint. On a oublié la période où l'accident, la maladie, la vieillesse étaient synonymes de misère. Ensuite, la Sécurité sociale a très largement contribué à l'amélioration de l'état sanitaire du pays : sans elle, les récents progrès de la médecine auraient été inaccessibles à la masse de la population.[…]

D'autre part, la Sécurité sociale, par les allocations familiales, a contribué largement au redressement de la natalité.[…] Les allocations familiales ont été un élément essentiel d'une politique d'ensemble qui a marqué la volonté des pouvoirs publics de maintenir le niveau de vie des familles, notamment des familles nombreuses. » *Le Monde*, Dossiers et Documents n° 152, février 1988.

Séance 2

Objectifs opérationnels

– Lire et présenter divers documents d'historiens (histogramme, diagramme, texte) et documents d'époque : photographie.
– Sélectionner des informations les plus importantes pour rédiger la trace écrite et établir des liens de causalité.

Objectifs pédagogiques

– Comprendre la période de la crise : augmentation du chômage, augmentation des emplois du tertiaire, diminution des emplois du secteur primaire et secondaire, robotisation, délocalisation, hausse du prix du pétrole.
– Lire des documents historiques, des documents d'historien.
– Noter les informations dégagées suite à l'étude des documents et établir les relations de causalité entre différents événements.

Matériel

– Document 1 : photographie datant de 1985 (photo de SDF)
– Document 2 : graphique représentant la croissance économique en France en pourcentage entre 1973 et 2002
– Document 3 : graphique représentant l'évolution du prix du baril de pétrole entre 1970 et 2002
– Document 4 : diagramme de la répartition par secteurs d'activités de 1945 à 2001
– Document 5 : texte sur la révolution informatique
– Document 6 : textes sur la délocalisation
– Document 7 : tableau présentant l'évolution du nombre de chômeurs entre 1960 et 2000
– Document 8 : histogrammes présentant l'évolution du nombre de chômeurs en France entre 1960 et 2000 et la croissance économique en France durant la même période
– Document 9 : graphique représentant l'évolution du chômage en France entre 1973 et 2002

Déroulement

- **Étape 1 : situation de départ, les représentations des élèves**

1. Rappel de la séance précédente en collectif et à l'oral et question : « À votre avis, sommes nous encore aujourd'hui dans une période de croissance, justifiez votre réponse ». Bilan collectif, le maître note les propositions des élèves.

2. Distribution du document 1, par petits groupes : photo de SDF afin de confirmer ou non les hypothèses des élèves. « Voici un document. Quelle est sa nature et de quand date-t-il ? Que nous apprend-il ? Peut-on confirmer ou non vos hypothèses précédentes ? »

3. Mise en commun orale portant d'abord sur la description de la photographie, puis sur les représentations des élèves.

- **Étape 2 : les causes de la crise**

Travail différencié par groupes sur les différentes causes de la crise : la hausse du prix du baril de pétrole, les délocalisations, la révolution informatique.

Groupe 1 : document 2 et 3 ; Groupes 2 et 3 : document 6 ; Groupe 4 : document 7. Si un groupe a terminé, il peut étudier les documents d'un autre groupe.

Mise en commun orale : chaque groupe vient présenter ses documents et collectivement, le groupe classe en fait la synthèse. Se pose la question des conséquences. La maîtresse note les hypothèses des élèves.

- **Étape 3 : Première conséquence, baisse des secteurs secondaire et primaire et hausse du secteur tertiaire.**

1. Retour sur les diagrammes des années 1946 et 1973. Question : « Comment seront répartis les différents secteurs d'activités pour les années 2000 ? ». Consigne : utilisez les documents que nous venons d'étudier.

2. Distribution des diagrammes sur la répartition de la population active. Vérification des hypothèses des élèves, travail individuel et écrit. Synthèse sous la forme d'une prise de notes au tableau, travail collectif.

- **Étape 4 : Deuxième conséquence, augmentation du chômage**

Travaux de groupes : Groupes 1 et 2 : document 9 ; Groupe 3 : document 8 ; Groupe 4 : document 7.

Mise en commun : chaque groupe vient présenter ses documents et collectivement, le groupe classe en fait la synthèse.

Synthèse : « Que devons-nous retenir de la séance ? ». Trace écrite réalisée collectivement en reprenant l'affiche et en mettant en valeur les relations de causalité.

Commentaires

- La description objective de la photographie du SDF est relativement aisée L'interprétation par contre, sans doute en raison de la cohabitation sur la photographie d'un SDF et de la bijouterie Cartier, est beaucoup plus problématique. Les élèves éprouvent en effet des difficultés à indiquer si l'on est en période de crise ou non. Se pose ici encore une fois la question de l'apprentissage de l'interprétation des images et de la spécificité de leurs codes.

- Quelques difficultés surgissent également pour déterminer le sens causal entre les deux graphiques (croissance économique en France entre 1973 et 2002 et évolution du prix du baril de pétrole entre 1970 et 2002). Pour lever cet obstacle, nous conseillons de faire repérer sur les deux graphiques les pics et les creux et par le biais de leur juxtaposition, de faire découvrir que les phénomènes d'évolution sont contraires (un pic sur le graphique prix du baril de pétrole entraîne un creux sur le graphique de la croissance).

- À l'issue de cette séquence, une évaluation portant sur la reconstitution logique a été proposée aux élèves. Les éléments du tableau de la trace écrite (voir objectifs de la séquence) ont été fournis en vrac aux élèves qui devaient les replacer, non pas dans un tableau mais dans un organigramme présentant par période (1945-1973, 1974-2006) les causes et les conséquences. Parallèlement à ce travail de reconstitution, les élèves devaient produire un petit texte en utilisant des connecteurs logiques (car, parce que, donc, etc). Pour le premier exercice le pourcentage de réussite est de 79 %. Pour le second exercice il est de 68 %. Ces résultats semblent donc confirmer la pertinence des stratégies mises en œuvre dans le cadre de cette recherche pour

installer chez les élèves la perception de la causalité.

Documents fournis aux élèves

Document 1 : Photographie de SDF, non fournie, laissée à l'appréciation du maître

Documents 2, 3, 7, 8 et 9 in Marc Loison (dir), *Préparer à l'histoire, op. cit., Tome 3*, p. 138-141.

Document 4 : Voir diagramme de la séance précédente et rajouter en 2001 agriculture 4 %, industrie 24 % et services 72 %

Document 5 : La révolution informatique
Les premiers ordinateurs apparaissent en 1930. Ceux d'aujourd'hui permettent, avec très peu d'employés, d'établir la paie du personnel, de surveiller les stocks de marchandises, de faire des factures, de tenir les comptes, de réserver des places, de faire des calculs, etc. À la fin du siècle apparaissent des machines encore plus perfectionnées comme les robots. Ils sont capables d'accomplir les besognes les plus diverses, comme souder des pièces, peindre les voitures... Ils sont programmés par ordinateur. Cette troisième révolution industrielle dans la vie quotidienne, rend le travail moins pénible, et augmente considérablement la production. Ainsi s'élève le niveau de vie. L'équipement en machines électroniques des bureaux et des ateliers d'usines permettra à la longue de réserver aux travailleurs les tâches qui nécessitent de l'esprit d'initiative, car elles se chargeront de tous les travaux monotones et fastidieux. L'emploi systématique de machines électroniques et de robots peut cependant avoir des conséquences fâcheuses : le chômage risque de s'aggraver, et les travailleurs d'un certain âge ne peuvent pas toujours s'adapter à des méthodes de travail radicalement différentes. Marc Vincent, *La France au fil du temps de 1789 à nos jours*, Nathan, 1985.

Document 6 : Extraits du journal *Quotidien,* 19 avril 2006, David Renault d'Allonnes
En quelques mois, le constructeur français vient de lancer des productions dans deux usines d'Europe centrale : la 107 et la C1 en République tchèque, à Kolin, la 207 en Slovaquie, à Trnava. Tout un symbole : le modèle phare de Peugeot, destiné à relancer les ventes du groupe, ne sera pas produit à Ryton, mais à Madrid, Poissy et en Slovaquie. Cette dernière usine devrait sortir, en 2008, 300 000 voitures. Et le groupe vient de décider d'y ajouter une nouvelle unité, d'une capacité de 150 000 par an à partir de 2010. Le site tchèque, lui, devrait tourner, à 200 000 Peugeot et Citroën par an. Deux pays où les salaires sont bien moins élevés qu'en Europe occidentale et qui rivalisent pour attirer les implantations de constructeurs automobiles.

L'entreprise Ziva, sise 8, rue de la Barre, à Perpignan, écrivait, le 29 juillet, aux entreprises de la région pour leur proposer ses services en ces termes : « Nous allons créer une société de prestation de services à Madagascar. Entre autres services nous assurons la saisie informatique de tout document écrit, graphique ou photographique. » Suit l'essentiel, livré comme suit : « Le coût de la main-d'oeuvre est très favorable. Le salaire mensuel minimum est cinquante fois moins cher qu'en France (65.000 FMG, c'est-à-dire 100 francs français). Les conditions salariales en zone franche industrielle (ZFI) sont encore plus avantageuses. (...) Nous travaillons totalement en informatique et la livraison de nos travaux se fait exclusivement par ce circuit, ce qui garantit rapidité et fiabilité.

Percevoir les mentalités d'une époque révolue

Michelle ANDRÉANI
Professeure certifiée d'histoire-géographie
IUFM Nord-Pas de Calais

Marie-Christine CHEVALIER
Directrice d'école d'application
École Pasteur, Montigny-en-Gohelle

Stéphanie SAINT-LÉGER
Enseignant maître-formateur
École d'application Pasteur, Montigny-en-Gohelle

Rappel de la problématique et des hypothèses : Michelle Andréani et Marie-Christine Chevalier ont mis en place, durant l'année scolaire 2004-2005, une série de séances portant sur la société avant la Révolution française et durant le XIX^{e} siècle. Celles-ci avaient surtout pour objectif d'amener les élèves à s'interroger sur la place et le statut de la femme et à en débattre. M. Andréani et M.-C. Chevalier ont pointé chez la plupart des élèves une difficulté à appréhender l'inégalité entre l'homme et la femme, difficulté sans doute liée à leur incapacité à s'extraire du présent et à comprendre les mentalités d'une époque révolue. M. Andréani et M.-C. Chevalier ont formulé l'hypothèse du rôle majeur de l'iconographie dans les niveaux de conceptualisation y voyant là un moyen de lever cet obstacle. Cette hypothèse a été mise à l'épreuve la deuxième année de la recherche, en 2005-2006, dans la classe de Stéphanie Saint-Léger, dans le cadre d'une séquence d'apprentissage consacrée au suffrage universel et la place de la femme au XIX^{e} siècle. Contre toute attente, l'utilisation de documents iconographiques (tableaux et gravures d'époque) n'a pas facilité la compréhension des élèves. Par contre le passage par une situation vécue a permis de lever l'obstacle et les élèves ont globalement réussi à comprendre les mentalités d'une époque révolue. La séquence d'apprentissage s'est organisée de la manière suivante.

Suffrage universel et place de la femme au XIX^{e} siècle

Descriptif

Par l'étude de textes historiques (documents d'époque), il s'agit de faire appréhender aux élèves la notion de suffrage universel par opposition au suffrage censitaire et de leur faire vivre par le biais d'un vote concernant la vie de la classe l'inégalité entre hommes et femmes au XIX^{e} siècle : exclues du vote et inférieures juridiquement.

Place dans les programmes

Dans le document d'application des programmes, on peut lire pour les points forts de la période du XIX^{e} siècle :

« L'inégalité entre l'homme et la femme : exclue du vote et inférieure juridiquement. Les progrès de la démocratie rendent plus sensible la persistance de la situation inégalitaire des femmes, qui parfois, s'aggrave sur le plan juridique. Alors que certaines d'entre elles occupent une place significative sur les plans artistiques et scientifiques et qu'un grand

nombre croissant accède à l'éducation et aux activités salariées, elles sont le plus souvent considérées comme mineures sur le plan juridique et n'ont pas le droit de vote ».

Notions

- Le suffrage universel masculin

L'idée de suffrage universel est née avec la Révolution mais n'a pas été mise en application. La Constitution de 1795 a mis en place le suffrage censitaire (droit de vote limité aux plus riches). Sous la Restauration (1815-1830), la charte constitutionnelle garde le principe du suffrage censitaire. Le roi dispose du pouvoir exécutif, deux assemblées discutent les lois : Chambre des pairs (nommés par le roi), Chambre des députés (élue selon un suffrage censitaire). Avec la monarchie de juillet (1830-1848) une nouvelle charte élargit le corps électoral (abaissement du cens ou impôt direct pour être électeur ou élu). Sous la Seconde République (1848-1851) la loi du 2 mars 1848 instaure le suffrage universel masculin qui permet l'accession à la citoyenneté à plus de 9 millions de personnes. La constitution du 12 novembre 1848 instaure un régime présidentiel (élection d'un président de la République pour 4 ans au suffrage universel et assemblée législative unique élue pour trois ans au suffrage universel direct). Louis Napoléon Bonaparte est élu président de la république le 10 décembre 1848. Le 2 décembre 1851, le coup d'État met un terme à la République. Napoléon III rétablit l'Empire (rétablissement approuvé par plébiscite). Le suffrage universel est maintenu mais orienté par l'administration qui suscite le candidat officiel. Le lieu de vote est le chef-lieu ; les outils sont ceux que nous connaissons aujourd'hui : bulletins, listes électorales, urnes…

- La place de la femme au XIX^{e} siècle

L'appartenance des femmes au corps électoral n'a pas été chose évidente. Malgré le rôle que les femmes ont pu jouer durant les deux conflits mondiaux, la France a pris un retard considérable en la matière, à l'époque (en Finlande et en Norvège, le droit de vote des femmes est accordé en 1906).

Quelques repères :

1804 : Infériorité de la femme reconnue dans le code civil.
1850 : Loi Falloux obligeant les communes de plus de 800 habitants à créer une école de filles.
1907 : les femmes mariées qui travaillent peuvent disposer librement de leur salaire.
1919 : Baccalauréat féminin créé (programme semblable en 1924).
1938 : La puissance du mari est supprimée (devoir d'obéissance de la femme).
1944 : Les femmes obtiennent le droit de vote et l'éligibilité (elles votent en 1945 pour la première fois).
1967 : Contraception autorisée.
1970 : L'autorité paternelle est remplacée par l'autorité parentale.
1980 : Interdiction de licencier une femme en état de grossesse.
1983 : Loi sur l'égalité professionnelle entre homme et femme.
1985 : Double signature obligatoire sur la déclaration de revenus d'un couple marié.

Objectifs de la séquence

– Construire les notions historiques vues précédemment
– Lire et comprendre des documents historiques en relation avec la période étudiée

– Construire les concepts de citoyenneté, de pouvoir et d'égalité politique

Plan de la séquence

Séance 1

Présentation du problème : « Afin d'organiser la manière dont nous allons voter pour les responsables de la bibliothèque de classe, je souhaiterais que l'on réfléchisse sur le droit de vote ». Émergence des représentations des élèves.

« Pour vérifier ce que vous avez dit, je vous donne des documents historiques sur le sujet, vous aurez à choisir la constitution que nous allons respecter en classe pour organiser le vote ». Étude des extraits de constitution, choix de la constitution et débat sur suffrage universel et suffrage censitaire.

Vote selon la constitution de 1848. Exclusion des filles au vote. Débat sur le ressenti, le sens et l'explication de la séance pour les élèves. Hypothèses sur différences entre hommes et femmes au XIX^{e} siècle.

Séance 2

Étude de documents historiques sur la place de la femme pour vérification des hypothèses : extrait du code civil, lettre de Victor Hugo, extrait d'union ouvrière de Flora Tristan, Louise Michel dans *Mémoires* et extraits de manuels sur le thème.

Vérification des hypothèses des élèves et élaboration de la trace écrite.

Compétences évaluées

1. Comprendre :
• La notion de suffrage universel masculin (par opposition au suffrage censitaire)
• Le suffrage universel
• La place de la femme au XIX^{e} siècle

2. Comprendre un document historique simple en relation avec le droit de vote en lui donnant son statut de document

3. Rédiger la légende d'un document iconographique ou donner un titre à un récit historique

Commentaires

Situation problème : les élèves doivent être les délégués chargés de la bibliothèque de classe, les filles et les garçons candidats ont présenté leur programme et il s'agit, ensuite de passer au vote. Mais il faut d'abord choisir une constitution.

La maîtresse propose le choix entre deux constitutions, celle de 1795 appuyée par un discours de Guizot en 1842 qui prévoit un suffrage masculin censitaire, et la constitution de 1848 instituant le suffrage universel.

Chaque groupe d'élèves étudie les documents et présente son choix à la classe en expliquant les raisons de son choix. À la suite de cette présentation la classe vote pour

la constitution de 1848 à l'unanimité.

La maîtresse procède au vote, stupeur de la classe car les filles n'ont pas voté. Le débat s'engage à partir d'une relecture de la constitution de 1848 pour mettre en évidence la notion de suffrage universel masculin. Il est à noter qu'une partie des filles ne réagit pas et que seuls 3 garçons ont trouvé cela injuste, mais le débat s'engage : allusion à l'égalité prônée par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, aux luttes sociales pour obtenir des changements et à la date tardive de l'obtention du droit de vote par les femmes. Enfin les filles votent et la maîtresse procède au dépouillement, une fille est élue.

À la suite de cette situation concrète les mêmes documents iconographiques et textuels que ceux de l'année précédente – qui avaient posé problème aux élèves quant à leur interprétation – sont utilisés et les élèves comprennent facilement que même si les femmes bourgeoises bénéficient d'une vie confortable et luxueuse elles n'en sont pas moins soumises à leur mari et dépendantes dans les différents aspects de leur vie quotidienne. En conclusion, le passage par le vécu s'est avéré nécessaire pour permettre aux élèves de comprendre la séquence.

Autre possibilité : procéder à un jeu de rôle en demandant aux filles de se comporter selon les exigences du XIX^{e} siècle : ne pas courir, ne pas marcher à grandes enjambées, se tenir droite le dos collé au dossier de la chaise, grignoter pendant le repas « avoir un appétit d'oiseaux », garder une attitude modeste.

Au regard des résultats de cette stratégie et surtout du constat que le document iconographique, contrairement aux idées reçues, ne représente pas toujours une aide pour les élèves éprouvant des difficultés de lecture de documents textuels, un autre type de document a été utilisé : le document cinématographique. La capacité de ce dernier à lever les difficultés des élèves a été éprouvée dans le cadre d'une séquence consacrée à la Première Guerre mondiale.

La Première Guerre mondiale

Cette séquence permet d'utiliser les documents vidéo : film de fiction « Les Croix de Bois » et des documents d'archives d'actualité de l'époque et d'évoquer le cinéma muet en noir et blanc.

Le premier extrait visionné est tiré des *Mercredis de l'histoire* (FR3) et se rapporte à l'assassinat de François Ferdinand le 28 juin 1914 et à l'enchaînement des alliances qui aboutit aux déclarations de guerre. La durée de l'extrait est de 15 minutes et les élèves doivent répondre à la question : « Pourquoi le déclenchement de la guerre ? ». La réponse attendue est l'assassinat de François Ferdinand et la mise en œuvre du mécanisme des alliances.

L'extrait est passé sans autres questions précises, le commentaire est difficile et fait appel à des connaissances élaborées, de plus le commentaire et l'image ne sont pas synchronisés. Cette expérience a été un échec, le document ne correspondait pas aux connaissances, ni au niveau de conceptualisation des élèves. Le récit du maître appuyé sur une carte de l'Europe en 1914 et une photographie de l'attentat auraient été préférables.

Extrait des Croix de Bois, morceaux choisis, pour illustrer la vie au front et la guerre des tranchées. Le film est présenté : une fiction du début des années 30, mais des figurants qui

sont des anciens combattants, d'où malgré le récit et les personnages imaginaires, un film fidèle à la réalité vécue par les soldats.

La maîtresse distribue aux élèves un questionnaire précis qui est lu et expliqué avant le passage de l'extrait, d'une durée de 10 à 15 minutes. Les élèves répondent aux questions en regardant l'extrait, puis la maîtresse interroge un élève, les autres complétant ou corrigeant.

Cette séance a été réussie, les élèves ont ensuite apporté des documents personnels et certains ont incité leurs parents à la visite de Vimy.

On peut ici s'interroger sur les raisons de la réussite :

– Le choix d'extraits d'une durée raisonnable et dont le contenu est accessible aux élèves de cet âge.
– Le film de fiction met en scène des individus ; d'où un aspect concret des soldats et des conditions de vie.
– Le questionnaire permet de guider l'observation des élèves.

Par la suite les élèves ont visionné des images de propagande passées au cinéma en première partie, dans les actualités (donc des archives) et la comparaison a permis de comprendre le concept de propagande.

Annexe

Questionnaire fourni aux élèves à propos du film *Les Croix de Bois*

Premier extrait : La guerre

- Que représentent toutes les croix que l'on voit au début ?
- Quel est le moment de la guerre de cet extrait ?
- Quels sont, d'après les comportements des personnes, les sentiments qu'elles peuvent éprouver ?

Deuxième extrait : La tranchée

- Où se rendent les soldats ?
- Qui est, à ton avis, la dame de la photo et pourquoi le jeune soldat regarde-t-il cette photographie ?

Troisième extrait : La patrouille

- Pourquoi les soldats rampent-ils ?
- A ton avis où se trouvent les soldats allemands ?
- Les poilus sont-ils tous revenus ? Pourquoi ?
- Pourquoi un soldat dit-il au jeune « Ah tu croyais pas qu'c'était ça, hein, la guerre ! »

Quatrième extrait : la mine 1

- Pourquoi le bruit que l'on entend inquiète-t-il les soldats ? Que représente-t-il ?
- Le chef dit qu'il n'y a aucun danger. Est-ce la vérité ? Pourquoi ?

Cinquième extrait : La vie quotidienne dans les tranchées

- Comment les soldats font-ils pour se nourrir et recevoir leur courrier dans les tranchées ?

Sixième extrait : La mine 2

- Pourquoi l'arrêt du bruit de la pioche des Allemands inquiète-t-il les soldats français ?
- Comment comprends-tu les autres images que l'on voit (images qui ne représentent pas la guerre), qu'est-ce qu'elles signifient ?
- Pourquoi le jeune soldat crie-t-il et sort-il en courant de la tranchée ?

Septième extrait : La relève

- Que veut dire la relève ?
- Qui sont les soldats qui sont morts, combien étaient-ils ?
- Que penses-tu de la mort de ces soldats ?

Huitième extrait : La vie quotidienne dans le camp

- Quelles sont les activités des soldats au camp ?
- Qui est Véron ?
- Pourquoi le jeune soldat déchire-t-il la lettre sur la tombe ?

Neuvième extrait : La bataille

- Combien de temps a-t-elle duré ?
- Quelles sont les armes utilisées ?
- À un moment de cet extrait, le caméraman fait un gros plan. Que peut-on voir ?
- Qu'utilisent les soldats pour se protéger des balles ?
- Pourquoi leur copain est-il mort ?

Dixième extrait : Le défilé

- Repère tous les indices qui montrent que les soldats n'en peuvent plus.
- À ton avis pourquoi leur chef les oblige-t-il à défiler ?

Conclusion

Marc Loison

En ouvrant cette recherche nous affichions notre volonté certes d'identifier les difficultés récurrentes auxquelles sont confrontés les élèves et les maîtres lors de la mise en œuvre d'activités liées à la structuration du temps et à l'enseignement de l'histoire, mais aussi et surtout de réfléchir aux stratégies susceptibles de lever ces obstacles. Au terme de cette recherche quels enseignements majeurs, quels traits saillants en retirons-nous ? Essayons de les livrer, sans arrière-pensée dogmatique, avec le seul souci de fournir quelques pistes de réflexion pour la formation initiale et continue des enseignants.

L'analyse d'un nombre significatif d'entretiens et surtout de questionnaires[159] a clairement montré, que bien que le patrimoine et l'évocation du passé constituent un support didactique facilitateur des apprentissages, et alors que leur utilisation est fortement recommandée aux cycles 1 et 2 par les programmes de l'école primaire de 2002, bon nombre d'enseignants et notamment ceux du cycle 1, affichent pour ce type de démarche un désintérêt évident. Cette attitude tient essentiellement à deux raisons.

La première d'ordre épistémologique est liée à la structuration progressive de la temporalité qui d'après les instructions officielles de 2002 doit être nourrie par le récit d'événements du passé, les enseignants craignant que les récits historiques soient considérés par les élèves comme des histoires et non de l'histoire. Derrière cette remarque il faut effectivement voir toute la difficulté à faire percevoir aux élèves l'idée de fiction à opposer à celle de « probable » historique. La deuxième raison d'ordre didactique tient à la faisabilité des programmes, les enseignants estimant que les élèves du cycle 1 voire du cycle 2 sont trop jeunes pour percevoir la profondeur du passé et que la plupart d'entre eux éprouvent des difficultés à se situer dans le temps proche, et qu'il faut donc accorder la priorité « au vécu de l'enfant » et à l'organisation de son temps personnel, a fortiori lorsqu'il est issu d'un milieu défavorisé. L'identification de ces obstacles nous inspire deux recommandations essentielles à notre sens.

Tout d'abord, dans l'ouvrage *Préparer à l'histoire au cycle 2*[160], nous avons attiré l'attention sur le fait que pour favoriser les questionnements comparatifs, il est nécessaire que les élèves observent et interrogent « *des ressources patrimoniales en nette rupture avec leur milieu* ». Charles Heimberg[161] – après avoir transposé à l'histoire scolaire l'affirmation provocatrice de Robert Ferras d'un enseignement de la géographie de la maternelle à l'université – ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme que l'intérêt majeur d'un travail sur le terrain est de plonger les élèves « *dans un univers mental différent – relatif à un autre contexte ou à une autre époque que la leur – et de faire en sorte qu'ils s'en rendent compte pour en tirer du sens* ».

Nous partageons doublement ce point de vue car il renvoie au nécessaire sens à donner aux apprentissages. Par ailleurs, dans le cadre de nos recherches, nous avons bien

159 Rappelons que 60 entretiens (dont 30 au cycle 2 et autant au cycle 3) ont été menés dans la circonscription de Saint-Omer 2 et que nous avons analysé les réponses de 808 questionnaires (dont 443 pour les cycles 1 et 2) provenant de 14 circonscriptions primaires de l'académie de Lille.

160 Marc Loison (dir.), *Préparer à l'histoire…, op. cit,* p. 176.

161 Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Paris, ESF, 2002. p. 85-87.

souvent vu des élèves de l'école maternelle, submergés par le côté inhabituel pour ne pas dire « exotique » de certaines ressources[162], formuler bon nombre de questions voire d'hypothèses. Il serait surprenant que le conflit socio-cognitif ici généré ne facilite pas l'évolution et la mémorisation par les élèves de « *représentations de ce qui n'est plus*[163] ».

La seconde grande recommandation portera sur l'explicitation du capital historique. En son temps, M. Johnson[164] relevait que certains enfants ont le privilège de vivre, dans leurs familles, des expériences les mettant au contact des traces laissées par le passé et de se construire ainsi un capital historique, un stock d'images mentales ou de représentations, celui que nous qualifions d'implicite[165]. M. Johnson insistait alors sur le fait que « *la majorité des enfants n'ont pas cette chance* » et que *« c'est à l'école qu'ils doivent vivre des expériences analogues : visite des musées, notamment ceux qui sont consacrés aux objets de la vie quotidienne ; visite des sites historiques ; organisation d'expositions d'objets anciens apportés par les enfants eux-mêmes* ».

Dans la continuité de ce propos, nous estimons[166] par ailleurs que l'explicitation du capital historique à l'école maternelle passe par la mise en œuvre d'activités pédagogiques mêlant intimement évocations, découverte du patrimoine, maîtrise de la langue, activités physiques et plastiques, dans le cadre d'un projet transdisciplinaire de découverte du monde. À ce propos Jean-Pierre Astolfi[167] rappelle à juste titre que le domaine de la découverte du monde est un vaste champ d'activités possibles avec la classe que l'on choisit en raison de leur valeur formatrice pour les enfants mais aussi de l'intérêt et de l'adhésion qu'elles suscitent chez eux. C'est l'occasion de faire vivre aux élèves « *des moments d'action et de réflexion durant lesquels ils manipulent, construisent, décrivent, dessinent, comparent* ».

L'observation de séances au cycle 3 complétée par des entretiens a permis de mettre en lumière un certain nombre d'obstacles de force inégale. Nous retiendrons deux axes de réflexion que les formateurs et enseignants peuvent (doivent) envisager.

En premier lieu, mentionnons la question de la programmation des périodes historiques entre le CE2, le CM1 et le CM2. Cette question fait incontestablement débat et il est particulièrement délicat de vouloir y apporter une réponse définitive. À nouveau, afin de ne pas courir le risque d'être dogmatique, précisons tout d'abord que les éléments de réponse à cette question doivent être discutés et arrêtés en conseil de cycle à la lumière de cette recherche mais aussi des propositions faites dans le dernier rapport de l'Inspection générale[168]. À la croisée de ces deux sources, deux pistes semblent se dégager. La première s'appuie sur l'acquisition progressive des notions, concepts et éléments méthodologiques aussi bien propres à chaque séquence que transversaux. Les grandes périodes sont

162 Nous pensons ici plus spécialement aux fresques d'Hoffbauer de l'hôtel de ville d'Arras décrivant le cadre de vie urbain médiéval. Ces fresques monumentales d'inspiration bruegélienne, particulièrement foisonnantes et colorées, interpellent systématiquement les élèves, surtout les plus défavorisés, à tel point que nous les recommandons régulièrement, dans le cadre de nos cours de didactique de l'histoire, aux étudiants.

163 *« Horaires et programmes… », op. cit.,* p. 33 qui, rappelons-le, indiquent qu'il faut offrir aux élèves la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire.

164 Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée…, op. cit.,* p. 97.

165 Il faut entendre ici référentiel créé à partir de situations vécues à l'école par opposition à référentiel implicite que les élèves possèdent par le biais de leurs expériences personnelles vécues dans le cadre familial (voyages de vacances, médias…).

166 Marc Loison, *Repères temporels… op. cit.*, p. 104.

167 Jean-Pierre Astolfi, *Découverte du monde… op. cit.*

168 *« Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie », Rapport …, op. cit.,*

ainsi abordées chaque année du cycle par l'étude de thèmes différents. Cette manière de programmer l'enseignement de l'histoire peut être particulièrement intéressante à condition que la chronologie soit sans cesse rappelée par un travail sur la frise. La seconde consiste, après les nécessaires consolidation et réactivation des acquis des élèves de CE2 à propos de la succession des générations, à passer progressivement à la longue durée historique, – de la frise séculaire à la frise bi-séculaire puis pluriséculaire – par le biais de sujets d'étude diachronique pour enfin mettre en œuvre les activités de périodisation dans l'ordre chronologique, conformément aux instructions de 2002, dès la fin du CE2 (par exemple les temps préhistoriques au CE2, de l'Antiquité à la Révolution et l'Empire au CM1, l'année de CM2 étant alors consacrée à l'étude des XIX^{e} et XX^{e} siècles et à la mise en place d'un sujet de synthèse de tous les caractères historiques découverts durant les 3 années de cycle). À ce propos il n'est pas inutile de rappeler la remarque formulée par un directeur lors de nos entretiens : « […] *je pense […] que le CE2 devrait « installer » les 6 périodes en restant dans l'ordre général, mais en donnant des points de repères aux élèves (imagerie, personnages, dates) et que le CM devrait « traiter » les périodes, mais reste le problème de la préhistoire (période longue, qui captive les enfants, qui recoupe l'enseignement scientifique (évolution…) Traiter cette période au CE2 ou au début du CM1 pour respecter la chronologie ne change pas vraiment le problème. Je crois qu'elle pourrait être traitée en dernière période de CE2, avec opposition « très loin, très près » (mes parents, mes grands-parents)* ».

Le deuxième axe de réflexion concerne l'initiation des élèves aux formes de raisonnement qui gouvernent l'élaboration du récit de l'historien. Plusieurs formes de raisonnement ont été explorées dans le cadre de cette recherche : la démarche problématisée, la lecture et la critique des traces du passé, les régimes de temporalité, le façonnement des notions ou concepts, les régimes de causalité définis par l'historien et enfin le poids des représentations enfouies dans les traces et la mémoire du passé.

Cette exploration a permis de pointer trois grands types d'obstacles liés soit à la lecture des traces historiques et la difficulté de décentrement éprouvée par des élèves du cycle 3 en raison du langage technique véhiculé par les sources, de la prégnance de l'actualité, d'un manque d'information voire d'une incapacité à contextualiser les documents (critique interne notamment) ; soit à l'appréhension des niveaux de causalité qui structurent les intrigues historiques (prétexte, cause profonde occultée) et enfin à la perception des mentalités du passé et de leur dimension symbolique. Pour lever ces obstacles, quelques directions de travail semblent pouvoir être retenues : être attentif à la profusion des documents livrés aux élèves ; consentir aux détours cognitifs nécessaires à la compréhension des traces retenues ; bien marquer les étapes du raisonnement hypothético-déductif ; installer les élèves dans des « jeux de rôle », des activités de dramatisation et de théâtralisation propres à figurer des situations- problèmes qui parcourent les objets d'étude, enfin et surtout intégrer l'idée de niveau de conceptualisation des savoirs pour tenir compte des différences entre élèves autrement que sur le mode du manque. Par ailleurs, au-delà de toutes ces pistes de travail il conviendra de construire avec les élèves les notions de multi-causalité et de causalité interactive pour leur permettre d'éviter l'écueil du déterminisme.

Si les instructions officielles de 2002 insistent sur le fait que les compétences mobilisées au cycle 3 deviennent, dans la perspective du collège, résolument disciplinaires et méthodologiques, il ne faut pas perdre de vue, comme le signale à juste titre Dominique Guy Brassart[169], dans la préface de l'ouvrage *Enseigner l'histoire au cycle 3*, que cette

169 Marc Loison , *Enseigner l'histoire au cycle 3, Tome 3*, op. cit., préface p.5.

rupture introduite par l'exploration d'un domaine de savoirs et de connaissances nouveau pour l'élève prend cependant appui sur les outils intellectuels développés aux cycles 1 et 2 en matière de maîtrise des langages et de structuration cognitive. « *L'insistance sur la discipline ne doit pas être le signal d'un retour à des pratiques scolaires anciennes, d'une secondarisation caricaturale de l'école élémentaire, de l'abandon des acquis de trente ans d'innovations pédagogiques et de recherches didactiques* »[170].

Enfin et c'est peut-être le plus important, cette recherche a eu le mérite de réaffirmer qu'à l'école primaire l'objet de l'histoire doit être l'humanité, son sujet l'homme et qu'il convient donc, lors d'activités de découverte, d'observation et d'analyse des réalités du passé, de rattacher constamment les traces du passé aux hommes et à leurs activités si l'on ne veut pas que celles-ci soient des objets désincarnés, vides de sens.

170 *Ibid.*

Orientation bibliographique

Ouvrages

Astolfi Jean-Pierre, « Découverte du monde », *Guide pédagogique Cycle 2*, Nathan, 1995.

Audigier François, « Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales », *Revue française de pédagogie*, n° 85, octobre-décembre 1988, p. 11-19.

Barubé Odile, Marcoin Danielle, *De la légende à l'histoire. Écrire de l'histoire, écrire des histoires à l'école élémentaire,* Arras, CDDP, 1989.

Basuyau C., Guyon S., « Consignes de travail en histoire et géographie: contraintes et libertés », *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janvier-février-mars 1994.

Braudel Fernand, *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969.

Bruner J. , *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel, 1991 (éd. Américaine 1990).

Clary Maryse, Genin Claude, *Enseigner l'histoire à l'école, Paris, Hachette, 1991.*

Dalongeville Alain, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3,* Paris, Hachette, 2000.

Duby Georges, *L'histoire continue,* Paris, Éditions Odile Jacob, 1991.

Durkheim Émile, *Nouveau dictionnaire de pédagogie,* 1911.

Febvre Lucien, *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1953.

Furet François, *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982.

Gagné Ellen, « The cognitive psychology of school teaching : how do we characterize expert teachers ? », *The cognitive psychology of school learning*, Boston, Little Brown, 1993.

Giolitto Pierre, « Le temps qui passe », *Le courrier des maternelles*, 100, 1998, p.163-186.

Heimberg Charles, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Paris, ESF, 2002.

Johnson Micheline, *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Boréal Express, 1979.

Lalande André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie,* PUF, 1947.

Le Goff Jacques, Nora Pierre, *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974.

Loison Marc, « Enseigner la Révolution française à l'école élémentaire », *Révolution Française Révolution du Nord-Pas-de-Calais*, CRDP de Lille, 1989.

Loison Marc, Guy Jovenet , *Du passé proche à l'histoire. CE2,* Lille, CRDP, 1991.

Loison Marc, *De la constitution du capital historique à la maternelle vers la périodisation au cycle 3*, Lille, CRIP, 1995.

Loison Marc (dir.), *Repères temporels au cycle 1,* Lille, CRDP, 2001.

Loison Marc (dir.), *Préparer à l'histoire au cycle 2,* Lille, Scérén et CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2003.

Loison Marc, *Enseigner l'histoire au cycle 3,* 3 vol., Lille, Scérén et CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2004.

Loison Marc, « Les apprentissages à l'école maternelle, entre structuration du temps vécu et évocation du passé » *Spirale,* 36, p. 109-121.

Loison Marc, *Histoire-géographie-Composante majeure*, Paris, Vuibert, 2006.

Marcoin-Dubois Danielle, Parsis-Barubé Odile, *Textes et lieux historiques à l'école,* Paris, Éditions Bertrand-Lacoste, 1998.

Marrou Henri-Irénée, *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1954.

Martineau Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Mesnard Éric, *L'éducation civique, une dominante transversale. Cycles 1, 2 et 3,* CRDP de l'académie de Créteil, 2003.

Moniot Henri, *Didactique de l'histoire,* Paris, Nathan, 1993.

Nivelle Alexandre, *La critique de document : un obstacle majeur à l'enseignement de l'histoire au cycle 3,* mémoire professionnel sous la direction de Marc Loison, Centre IUFM d'Arras, 2006.

Nora Pierre, « L'ère de la commémoration », *Les lieux de mémoire, III, Les France*, 3, Paris, Gallimard, 1997, p. 4687-4720.

Piaget Jean, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1946.

Poulot Dominique, « Le patrimoine universel : un modèle culturel français », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine,* 39, 1992, p. 29-55.

Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.

Seignobos Charles, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Paris, Félix Alcan, 1901.

Veyne Paul, « L'histoire conceptualisante », *Faire de l'histoire*, 1, Paris, Gallimard, 1974.

Textes officiels

Bulletin de liaison Sciences sociales, Ministère de l'Éducation nationale, 19, novembre 1983.

École élémentaire, programmes et instructions, Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP, 1985.

L'école maternelle, son rôle, ses missions, Ministère de l'Éducation Nationale CNDP, 1986.

Programmes de l'école primaire, Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP, 1995.

« Orientations pour l'enseignement de l'histoire au cycle des approfondissements », *L'histoire à l'école primaire,* Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1996.

« Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel,* n° 1, 14

février 2002.

Documents d'application des programmes. Histoire et géographie, CNDP, 2002.

« Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle III de l'école primaire », *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale,* n° 2005-112, octobre 2005.

Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Arras
37, rue du Temple
BP 927 - 62022 Arras Cedex
Tél. : 03 21 21 85 00
Fax : 03 21 21 85 01

Gravelines
40, rue Victor Hugo
Résidence des Dunes
BP 129 - 59820 Gravelines
Tél. : 03 28 51 94 40
Fax : 03 28 51 94 41

Outreau
10, rue Hippolyte Adam
BP 47 - 62230 Outreau
Tél. : 03 21 31 36 61
Fax : 03 21 80 92 74

Villeneuve d'Ascq
365, rue Jules Guesde
59658 Villeneuve d'Ascq Cedex
Tél. 03 20 79 74 51
Fax : 03 20 79 74 52

Douai
161, rue d'Esquerchin
BP 80827 - 59508 Douai Cedex
Tél. : 03 27 93 51 00
Fax : 03 27 93 51 49

Lille
58, rue de Londres
BP 87 - 59006 Lille Cedex
Tél. : 03 20 10 54 00
Fax : 03 20 10 54 01

Valenciennes
Campus universitaire du
Mont Houy BP 90357
59304 Famars Cedex
Tél. : 03 27 28 87 37
Fax : 03 27 28 87 38

Direction

365 bis rue Jules Guesde - BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq Cedex
Tél. : 03 20 79 86 00 - Fax : 03 20 79 86 01
www.lille.iufm.fr