

# UNE APPROCHE DIDACTIQUE (CONCEPTUELLE) DE L'HISTOIRE ENSEIGNÉE EST-ELLE POSSIBLE ?

## À PARTIR DU PRIMAIRE

Réflexion en cours (lancée en 1998)

On peut continuer longtemps encore à faire le récit de l'inépuisable collection des faits passés, à en exposer le plus possible du début à la fin, brillamment, dans une logique linéaire, et à en réclamer une sorte de restitution à l'examen, moyennant quelques leçons dialoguées en magistral déguisé. Car enfin, pourquoi se livre-t-on inlassablement à un tel exercice disciplinaire, sinon pour se donner l'illusion que les adolescents étant bien gardés, ils sauront au moins quelque chose au jour J de l'épreuve sommative culminant au rituel de la dissertation ou de l'épreuve orale du baccalauréat ?

L'espoir de la didactique disciplinaire «histoire» réside aujourd'hui, pour une grande part, dans la perspective constructiviste, en se rappelant que dès les années 1850, sans remonter plus loin, le célèbre évolutionniste anglais Herbert Spencer préconisait déjà dans son traité de psychologie une démarche de construction des savoirs:

*«présenter le produit de la recherche, sans faire passer l'esprit par la recherche elle-même, est une méthode inefficace. Les vérités générales doivent être conquises. Bien qui vient aisément, s'en va de même».*

C'est ce que le Groupement Français d'Éducation Nouvelle concevait, dès les années 1920, sous la forme de l'apprentissage par «auto-socio-construction»: celui qui apprend doit d'abord faire une approche personnelle de l'objet à étudier, la comparer à celle des autres membres du groupe, cette confrontation permettant enfin la structuration d'un vrai savoir personnel.

*«Comprendre c'est inventer ou reconstruire par réinvention, et il faudra bien se plier à de telles nécessités si l'on veut, dans l'avenir, façonner des individus capables de production et de création et non pas seulement de répétition»,*

enchaînait Piaget dans les années 1970.

L'enseignement de l'histoire au secondaire peut-il adopter un tel paradigme, confiné habituellement aux disciplines dites fondamentales des classes de la scolarité obligatoire? Ce serait en tous cas à la condition *sine qua non* de se doter d'une grammaire disciplinaire permettant de placer les classes en situation d'examiner le passé. Comment ? En fonction de principes, de concepts intégrateurs ou d'outils de pensée convoquant les faits, les phénomènes... du passé pour une confrontation des représentations spontanées que les élèves s'en font aux représentations rationnelles que l'histoire répertorie, diversement, dans ses manuels, ses traités, ses ouvrages ou ses dictionnaires.

**Les adeptes de l'enseignement traditionnel de l'histoire fondent leur épistémologie disciplinaire –culturelle, donc en grande partie inconsciente– sur des postulats analogues à ceux que posaient les historiens positivistes du XIX<sup>e</sup> siècle :**

- ◆ Les documents datés -essentiellement politiques- sont la vérité historique.
- ◆ C'est la chronologie des faits qu'ils restituent qui leur confère du sens.
- ◆ Agencée en ordre de succession linéaire (frise), la chronologie des faits donne ainsi une direction à l'histoire, une téléologie propre, que reflètent bien les «quatre vieilles» de la périodisation classique : A / MA / Tm / Éc.
- ◆ L'idée de progrès continu s'impose alors comme inéluctable.
- ◆ L'histoire doit donc s'enseigner «du début à la fin» tout en montrant la vigueur du destin de l'Occident pris comme référence.

*Aussi l'histoire enseignée traditionnelle se privera-t-elle des notions de changement, de permanence, de rupture, de cycle..., des approches globales, régressives, thématiques, conceptuelles..., des périodisations structurales..., au profit d'une commodité et d'une simplicité d'intelligence de l'environnement passé-présent.*

# Quelques concepts de la temporalité possibles en histoire enseignée

Une enquête historique (à l'école) peut être envisagée sur ce qui est :

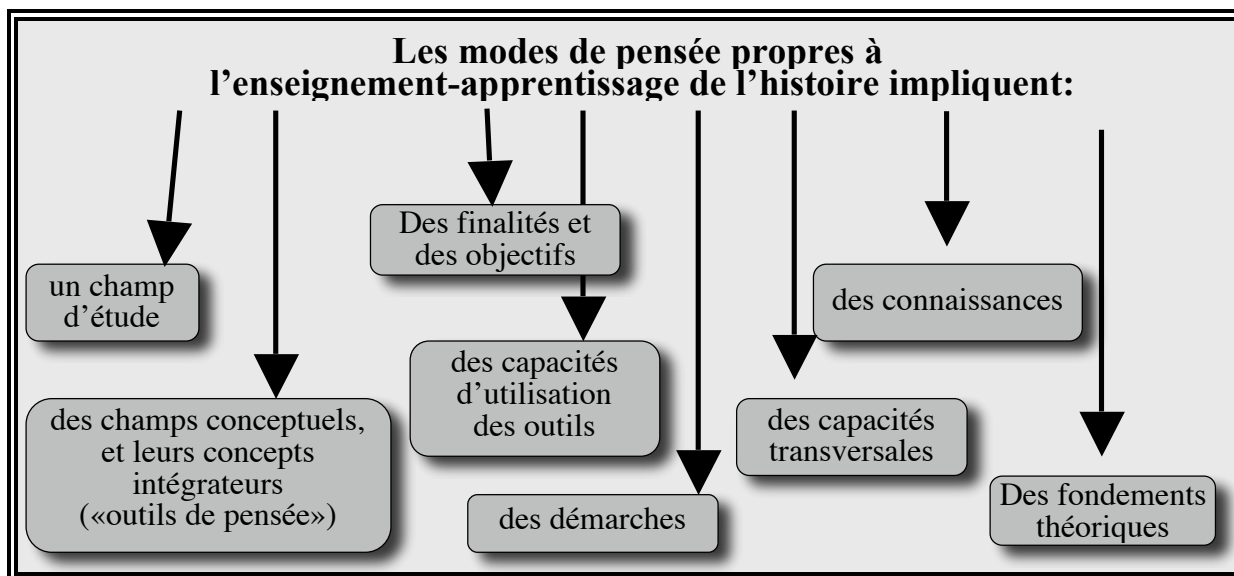
- **Régressif** : qui va des conséquences aux principes, de phénomènes observables actuellement à leur origine, leur genèse.  
*D'où viennent (de quand datent... ) les différents aspects d'un tel environnement scolaire ?*
- **Rémanent** : un cas particulier de régressivité (effet actuel dont la cause est oubliée).  
*Y a-t-il dans tout ça quelque chose dont on ne connaît plus la raison de son instauration ? Quelque chose dont on aurait oublié le sens originel ? Quelque chose que l'on continuerait à faire sans plus savoir très bien pourquoi, un beau jour, on a commencé à le faire !*
- **Synchronique** : qui se passe en même temps, simultanément (à la même époque), mais ailleurs, à un autre endroit, et sous des aspects différents.  
*Y a-t-il un endroit dans le monde où ce qui se passe aujourd'hui dans cette classe serait impossible ? (contemporanéité du non contemporain)*
- **Diachronique (linéaire)** : qui ne se passe plus ici, ou qui ne s'y passent pas encore.  
*Y a-t-il dans cette classe des pratiques nouvelles, des pratiques qui sont en retard par rapport à des pratiques plus modernes ?*

“Apprendre” les participes passés, les équations... chacun reconnaîtra que c'est bien s'exercer à en maîtriser les règles pour le plus de cas possible, non à en restituer une série accordée, résolue... d'avance. “Apprendre” la chimie, la physique... on admettra également que c'est comprendre Lavoisier, Newton... afin de les dépasser. Ainsi fonctionne une discipline en phase avec l'avancée de son champ de connaissances et ouvrant à la compréhension de situations inconnues. Telles sont les conditions que réclame aussi la didactique de l'histoire, en toute considération des limites de la conceptualisation en sciences humaines et en histoire nouvelle : un outil de pensée universel, sans commune mesure avec l'inculcation aléatoire de notions.

Bâtir un programme sur une **périodisation structurale**, c'est donc approcher le temps sans le réduire à une vulgate découpée pour être “apprise”, mais en mettant à disposition de la classe une série de concepts pour qu'elle puisse le construire et l'interpréter : dès lors, **partout, dans le présent et le passé du monde, l'agencement de l'espace-temps est servi pour repérer changements et continuités, examiner les caractères des sociétés afin d'en distinguer les états entre archaïsme, tradition ou modernité, d'un champ historique à l'autre**. Périodiser, c'est alors localiser une rupture (révolution...) une continuité, une phase de transition, en dater les termes, en caractériser les éléments déclencheurs. On peut ainsi rapprocher des phénomènes analogues se déroulant dans des temps différents (**asynchronisme**) ou des phénomènes différents se déroulant simultanément (**contemporanéité du non contemporain**), localiser un effet dont la cause est oubliées (**rémanence**), enquêter dans le temps sur l'origine d'attitudes contemporaines (**régressivité**), etc.

On peut tenter, sur de tels postulats, l'esquisse d'une grammaire de l'histoire enseignée.

# Pour une grammaire de l'histoire enseignée



## Les fondements théoriques de la didactique de l'histoire<sup>1</sup>

Selon Henri Moniot, ce qui constitue le champ de la didactique de l'histoire, comme toutes les didactiques disciplinaires, c'est bien la réalité scolaire, c'est-à-dire **les conditions d'appropriation des connaissances historiques**. Or cette dimension, bien que porteuse de rationalités historiennes contre les dérives de la mémoire collective, la quasi totalité des historiens savants l'ignorent, perdant ainsi une occasion unique de vérifier la portée des savoirs qu'ils produisent.

À l'instar de sa sœur géographie avec laquelle elle forme, spécialement en France, un couple inséparable, la pédagogie traditionnelle de l'histoire a résisté longtemps à l'évolution. D'abord elle a dédaigné le renouvellement des sciences historiques lorsqu'elles se sont mises à privilégier des interrogations de type anthropologiques -comment ont vécu les hommes, au-delà des apparences de la grande histoire?-, continuant à focaliser sur l'explication évidente du développement continu. Ensuite elle a tenu ferme contre la psychologie des apprentissages qui préconisait la construction de connaissances, de démarches et d'attitudes propres à un usage civique de l'histoire, persistant dans l'inculcation d'une culture qui finalise l'histoire de l'Occident, récite ses hauts faits, déroule inlassablement ses ensembles socio-politiques et collectionne ses événements mémorables donc mémorisables. Au primaire français, après 1969, lorsque le «tiers-temps pédagogique» donna aux instituteurs, dans la plage réservée à l'histoire-géographie, la souplesse de gestion nécessaire pour privilégier sur les fonctions de mémorisation traditionnelles des contenus les fonctions d'éveil intellectuel -inciter l'élève à se forger des outils de compréhension dans le cadre de travaux entrepris à partir du milieu-, les anciens programmes ont bien souvent gardé le dessus. Le manque de mesures d'accompagnement a tôt fait de cristalliser les hésitations et les craintes en contestation, consacrant finalement l'échec de «l'éveil». Dès lors, la pédagogie de l'éveil, comme synonyme d'activité d'élève, perdue dans les intentions aux côtés de résolutions maintenant

<sup>1</sup> D'après: MONIOT, 1989, 1993

les structures anciennes (LUC, 1985).

Les conditions semblent à nouveau réunies pour inclure au champ de la didactique de l'histoire un domaine de pratiques réunissant les apports des sciences de l'éducation et des historiens. Ainsi, au-delà du «pouvoir des mots» dans le narratif, le récit historique, au-delà du «pouvoir des choses» dans les approches classiques de l'histoire sur le terrain et avec les objets, la visée de l'histoire enseignée réside maintenant dans un «pouvoir des actes», par l'enquête en classe, et dans un «pouvoir des représentations perçues et personnelles», par un travail de confrontation de l'imaginaire aux constructions des sciences historiques, en passant par les notions scolaires (la fonction sociale de l'histoire enseignée), des idées spontanées aux documentations fonctionnelles et rationnelles, pour une identification, un traitement et une prise de conscience de l'environnement présent-passé.

**À la clef des démarches historiennes...**

**trois finalités de l'histoire enseignée<sup>2</sup> et leurs objectifs généraux**

Les **finalités** de l'enseignement de l'histoire émanent de la société dans laquelle la discipline est enseignée. Elles correspondent aux attentes définies au niveau factier de l'institution scolaire, fortes d'un aval politique et d'un consensus social. Les **objectifs** doivent en permettre la réalisation au niveau de la classe. En principe, ces derniers sont du ressort des enseignants, dans le cadre d'un projet d'établissement par exemple. Certes, les moyens d'enseignement proposés ou imposés aux enseignants ne peuvent en faire l'économie. Dans un volet théorique, ils sont évoqués en terme d'objectifs généraux: que peut faire l'enseignant pour placer ses élèves en situation d'apprentissage? Le niveau des objectifs opérationnels -que peut tenter l'élève pour parvenir à la maîtrise réclamée par l'objectif- est de l'ordre de l'enseignement.

Les trois finalités qu'assigne François Audigier à l'enseignement de l'histoire (1995), on les retrouve explicitement dans tous les plans d'études d'histoire du secondaire I en vigueur actuellement (1998) dans les cantons romands. À ce titre, elles peuvent véritablement figurer au titre de référence culturelle largement partagée et socialement agréée pour l'ensemble de la scolarité, eu égard aux spécificités de chaque degré.

1. L'enseignement de l'histoire a toujours poursuivi la **finalité de transmettre des connaissances sur le passé d'une région, d'un pays et sur celui de l'humanité**. Aujourd'hui, on insiste pour que de telles connaissances soient «partagées», c'est-à-dire émanent d'une recherche sur laquelle il y a consensus quant aux conditions de leur production. Ces connaissances doivent aussi servir à **comprendre les relations que les hommes entretiennent avec le passé**, ce qui est une condition de la compréhension du monde dans lequel ils vivent.

**Objectif général.** AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE, on circonscrit les connaissances historiques à l'environnement direct auquel les jeunes élèves ont accès, sans recours au vocabulaire spécifique de la discipline autre que la terminologie propre à désigner les objets de cet environnement: château fort, cathédrale, sorcière, raconter, histoire... ou les concepts opératoires du programme: durer (longtemps...), vieux, moderne, date, temps, époque, style... ainsi que le vocabulaire lié à leurs applications: année, saison, printemps, semaine, mois, jour, naissance, mariage, décès, conte, légende, histoire...

---

<sup>2</sup> D'après: AUDIGIER, 1995

AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE...

AU CYCLE DU SECONDAIRE I...

AU CYCLE DU SECONDAIRE II...

2. L'enseignement de l'histoire a aussi conservé sa fonction civique, mais moins par la recherche d'une finalité à dimension de patriotisme national que par la poursuite d'une véritable **finalité** «patrimoniale»: contribuer à **forger la mémoire et l'identité nationales, la conscience collective, en permettant à chacun de se reconnaître comme membre d'une collectivité au passé commun**. Comme la plupart des disciplines scolaires, elle a donc une utilité sociale: aider à **former l'esprit critique** du citoyen.

**Objectif général.** Dans ce domaine, LE CYCLE 1-3P constitue une étape importante. Avec les autres disciplines scolaires, l'histoire enseignée peut contribuer à développer les compétences préparant à l'heuristique scientifique, garante de l'esprit critique -«la capacité à juger»- adulte: dans le cadre de dispositifs constructivistes, sur la base des données propres à son canton, à son pays, aux cultures étrangères (le folklore, les légendes locales...), il s'agit de placer l'élève en situation de livrer spontanément ses propres schémas de représentation, recueillir d'autres informations, les trier en fonction d'un critère fourni, confronter son opinion, sa solution à celles des autres, choisir après examen, modifier son point de vue...

AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE...

AU CYCLE DU SECONDAIRE I...

AU CYCLE DU SECONDAIRE II...

3. En même temps, l'histoire enseignée a pour **finalité d'initier aux sciences historiques**: non seulement **enseigner des faits vrais**, dont l'existence est dûment établie, mais aussi **initier aux méthodes et aux conditions de production des sciences historiques**.

**Objectif général.** Il est important de placer très tôt les jeunes élèves en situation de comprendre que les objets de l'histoire qu'ils peuvent appréhender ont pu subir des altérations accidentelles ou naturelles, autant qu'ils ont pu bénéficier de soins attentifs de conservation, selon leur degré d'ancienneté, le sens et la valeur qu'on leur attribue, et que ce travail de préservation est fait par des professionnels chargés non seulement d'assurer la transmission du patrimoine mais aussi d'en faciliter la lecture et la compréhension. À ce stade de l'enseignement de l'histoire, un tel objectif, autant affectif que cognitif, peut se poursuivre lorsque la classe est en contact direct avec les représentations plastiques du passé, monuments, sites, objets... sur le terrain ou en classe.

S'il fallait proposer **un seul objectif général** pour l'enseignement-apprentissage de l'histoire au premier cycle du primaire, on pourrait sans doute formuler celui-ci:

**Préparer l'élève à comprendre la relation que les hommes entretiennent avec le temps qui passe, en le plaçant «en situations» énigmatiques face aux objets de son environnement historique, familial, régional, général... de sorte qu'il apprenne à résoudre, en interactions, les «problèmes» que la discipline histoire soulève et qu'il puisse accélérer sa maturation intellectuelle et affective.**

AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE...

AU CYCLE DU SECONDAIRE I...

AU CYCLE DU SECONDAIRE II...

**Une préparation  
à la notion de  
temps  
historique**

Autour de trois approches classiques, universelles (HANNOUN, 1973), la didactique de l'histoire propose une démarche préparatoire à la notion de temps, initiation dont les deux premières étapes sont d'ailleurs déjà abordée par les plus jeunes élèves de la maternelle.

1. Autour du temps vécu par le corps, un temps ponctué par les rythmes biologiques et sociaux: le jour, la nuit, le matin, l'après-midi..., les étapes de la journée, les congés..., la semaine, les saisons, l'année...
2. Autour du temps perçu par les sens, dans les activités concrètes: le sablier, la montre, une chanson -elle se déroule avec une succession de couplets et de refrains-, un récit -qui avance avec un début... une fin-, une course dans la cour de l'école -je cours moins vite que Magali: il me faut plus de temps-,...
3. Autour du temps conçu par l'esprit, exprimé en particulier dans la mathématique (les opérations forment des successions), la conjugaison (les modes expriment le temps passé, présent, à venir) ou les périodisations concrètes (premiers jalons d'une histoire rationnelle élémentaire, elles permettent de nommer des espaces de temps caractéristiques, en fonction de critères donnés: modes de transports / «temps des diligences»...). Dès 7 ans, on peut donc proposer des activités préparatoires, touchant à la notion de temps propre à l'histoire enseignée, comme par exemple sérier des événements de la vie courante dans un ordre de succession, emboîter les plus courts dans les plus longs...

**«Champ  
conceptuel»**

En histoire comme discipline scolaire, le **champ conceptuel central** est très certainement celui du «temps», du temps qui passe, et plus encore celui de **la relation** que chaque individu, que chaque société, entretient **avec le temps, à la charnière du changement et de la permanence**.

Les didacticiens préfèrent «**champ conceptuel**» à «**notion**», car l'expression permet d'associer savoir scientifique et conceptualisation au sein d'un espace de situations-problèmes: là, concepts et démarches heuristiques sont en étroite connexion.

**«Changement  
/ permanence»**

D'une façon générale, on peut rappeler ici la **division classique de cette notion complexe en quelques concepts** familiers. Ces concepts, implicites dans «changement / permanence», pourront être développés intrinsèquement dans les cycles ultérieurs de la scolarité.

**Un champ  
conceptuel  
central de  
l'histoire  
enseignée**

- **Déroulement**. Le fait de se succéder dans le temps (éventuellement par étapes), le fait que quelque chose dure: un événement, une vie, une civilisation, une guerre, un style, une mentalité, une activité économique... La prise de conscience de l'avancement dans le temps, indépendamment de la notion de durée, est un préalable à l'histoire enseignée.
- **Durée**. Le temps nécessaire au déroulement d'un phénomène, entre deux limites observées (début / fin): tout phénomène se déroulant dans le temps et dont on connaît le moment où il commence et où il s'achève (les dates, relativement à une chronologie, délimitant période,

ère, époque, «siècle», société, civilisation...).

. **Chronologie**. Science de la fixation des dates des événements historiques et aussi succession de ces événements dans le temps selon un double rapport: un rapport de diachronie (les phénomènes historiques sont présentés horizontalement, en frise, classés à l'intérieur d'un système permettant de reconnaître leur succession et leur durée: périodes, ères, époque... On prend en compte leur succession), un rapport de synchronie (les événements sont présentés parallèlement, en tableau. On prend en compte leur vitesse et leur décalage -leur stade- relativement aux phénomènes analogues se déroulant ou s'étant déroulé dans un autre espace, à l'intérieur de la même civilisation ou à l'extérieur).

. **Cycle**. Suite de phénomènes se renouvelant dans un ordre immuable sans solution de continuité, jour... saison... année (solaire, liturgique, scolaire, comptable...), éventuellement par phases, en général irrégulières (période glaciaire-interglaciaire, essor-crise économique...) ou présentant une certaine régularité : les cycles économiques récurrents (courts, intermédiaires ou longs), permettant de dégager une tendance dans le temps long (trend).<sup>3</sup>

. **Rémanence**. Pourtant essentiel, il est sans doute le moins connu des concepts courants liés à la notion de «relation au temps». Il s'agit de la persistance partielle d'un phénomène après disparition de sa cause. Ainsi, de l'examen scolaire: inventé au XVII<sup>e</sup> siècle pour canaliser la sauvagerie des élèves en les humiliant ou en les primant par un classement obtenu à coup de «mauvaises» ou de «bonnes» notes, au lieu des leur infliger un châtiment corporel, seul son système de notation a persisté alors que les raisons de sa genèse se sont obscurcies.

. **Changement**. Le fait de rendre autre, différent, au gré de circonstances (causes), en fonction de rythmes divers dont on peut avoir conscience (la nature en fonction des saisons, la vie en fonction de l'âge, tout phénomène modifié au niveau de l'événement, de la conjoncture... : émeute, jacquerie, émotion, barricade, révolution, coup d'état...), mais qui peuvent rester aussi inconscients (toute modification de structure, c'est-à-dire opérée dans un temps long qui dépasse la conscience d'une ou plusieurs vies).

. **Permanence**. Caractère de ce qui est durable. Le problème, c'est que ce qui semble durable, non provisoire, continu... change en fait, mais à un rythme, à une vitesse, qui n'est pas perceptible immédiatement, à vue humaine. La permanence se perçoit dans la longue durée, au-delà de la conjoncture et de l'événement que discernent les contemporains.

. **Contemporanéité du non contemporain**. Quelque chose qui se passe ici, maintenant, correspondant à quelque chose qui s'est passé ici il y a très longtemps et qui est désormais révolu (asynchronie, diachronie) : les Papous du XX<sup>e</sup> siècle vivant à la manière des civilisations dite du paléolithique, un maître tirant l'oreille de l'élève ignorant (à la manière des sociétés pour qui le savoir, sacré, doit être incorporé si l'on veut faire son salut)... Cette dimension de l'histoire est omniprésente, pour autant qu'on veuille bien lui porter attention. Mais son approche et sa maîtrise restent très délicates : il y faut des connaissances historiques pointues et elle court le risque de l'anachronisme tout en vou-

<sup>3</sup> Pour une initiation à la notion de cycle, voir par exemple l'article «cycle» du *Dictionnaire encyclopédique d'histoire Mourre*, MOURRE Michel, Bordas 1996.

lant le combattre.

. **Cause.** Événement antécédent, ce par quoi une action humaine arrive. La «cause» implique la notion de responsabilité qui permet de distinguer les parts de mythe et d'histoire dans l'évolution du monde.

. **Effet.** Ce qui est produit par une cause, immédiatement ou indirectement: résultat, conséquence. La «conséquence» introduit la notion de changement qui est à la clef de toute évolution historique.

Dès le stade sensori-moteur, l'enfant commence à dissocier les causes de leurs effets dans les activités concrètes (la boule roule lentement, rapidement... parce que je la pousse doucement, fort..., ce qui permet aussi de confirmer l'installation du concept de cause à effet, appréhendable dès 3-4 ans).

Mais si les phénomènes immédiatement perceptibles sont alors assimilés à une action propre, le fonctionnement de l'univers, de l'environnement proche ou lointain, ne renvoie pas encore à des causalités de type historique dans les explications enfantines.

Or il faut savoir que de telles causalités font appel à des contingences (des conjonctures immédiates, terre à terre: les événements fortuits ou volontaires...) autant qu'à des nécessités (tout ce qui échappe à la mémoire immédiate, à la mémoire vivante: les socles anthropologiques,<sup>4</sup> les structures profondes... toutes ces permanences inscrites dans la longue durée, constitutives de l'inconscient collectif et influant indirectement sur nos propres habitus), dans un jeu subtil d'interactions que même les plus grands historiens peinent à élucider et que les plans d'études de l'histoire enseignée ont d'autant plus de difficultés, a fortiori, à prendre en compte.

Il convient donc de préparer le terrain en veillant à ne pas installer le concept «cause à effet» comme une relation automatique, garante d'un déroulement du temps évident ou logique, en projetant sur le passé des explications causales a priori. Sinon, l'histoire risque de se réduire à une suite d'événements inéluctablement liés, avec forcément un commencement et une fin, en fonction de présupposés: une histoire téléologique (qui a une finalité vers laquelle il est possible de tendre grâce aux moyens qu'on se donne) dont le moteur serait une force mythique (un dieu, le progrès, la technique...), conception dont il est très difficile de se distancier une fois installée à la plus tendre enfance.

## «Mythe et histoire»

### Autre champ conceptuel essentiel de l'histoire enseignée

Chacun fabrique sa propre vision du monde, de son origine, de son évolution. Le concept «changement-permanence», s'il favorise la mesure de ses propres représentations dans ce domaine notamment, leur prise de conscience et leur confrontation à celles des autres et à celles des sciences historiques, ne permet pas de travailler **la double question de la responsabilité et de la véracité**. Pour cela, il faut introduire un autre **champ conceptuel**: celui de «**mythe et histoire**». Grâce à cet outil de pensée, la part des explications irrationnelles pourra être dégagée de la part des explications rationnelles. L'histoire pourra commencer à injecter de la raison dans la mémoire individuelle et collective.

Voici donc les **concepts les plus familiers** composant cet autre champ

<sup>4</sup> Par exemple, les structures familiales: les relations parents-enfants (autoritaires, libérales...), les modes d'héritage (égalitaires, inégalitaires)...

complexe de la discipline histoire, d'une façon générale:

- **Merveilleux**. Il n'y a évidemment aucun motif suffisant pour évacuer le mythe, la légende, le conte de fée... de l'enseignement de l'histoire, au contraire. Ils peuvent constituer d'excellents supports, comme outils alors, par le récit, à l'introduction de l'environnement historique, de son décor: ils restituent un climat dans lequel le passé se déroule, c'est-à-dire un milieu, une atmosphère, une ambiance... étrangers à ceux du présent vécu par l'enfant.
- **Fable**. Dans les synonymes de «histoire», les dictionnaires citent volontiers: «fable». «Les annales humaines se composent de beaucoup de fables mêlées à quelques vérités» observe Chateaubriand. La fable comme **récit** à base d'imagination (populaire ou artistique), c'est-à-dire comme outil de présentation du merveilleux, autant que **allégation mensongère**, c'est-à-dire comme concept, peut être constitutive de dispositifs d'histoire enseignée.
- **Responsabilité**. Simplement, sur de tels médias, comme on le fait pour les messages véhiculés par les médias électroniques, il faut **opérer un travail de raison** afin justement de **dégager le merveilleux, le mensonge... toutes les altérations qui nuisent à la détermination des responsabilités**.
- **Exutoire**. Parallèlement, comme récits d'actions humaines situées hors du temps concret, vécu, les mythes servent d'abord à se débarrasser des risques, inimaginables, d'injustice, de violence... auxquels l'enfance peut être malgré tout soumise. De véritables exutoires, alors, jusqu'au jour où vient l'idée que la bonté, la cruauté, peuvent être récompensées, punies, à condition de les discerner et de faire appel aux institutions démocratiques.
- **Héroïsme**. L'histoire enseignée peut faciliter, sous cet angle, une prise de conscience de la part de mythe faisant appel à l'héroïsme, au sentiment de supériorité nationale, culturelle..., c'est-à-dire de **la part d'illusion** qui entoure les actions humaines pour rassurer, flatter..., pour contourner l'histoire. Au contraire, **chaque fois que l'histoire s'attache à expliquer le monde, elle fait un peu plus reculer l'illusion du mythe**, qu'on cultivera toujours avec profit à des fins artistiques par exemple, et avancer l'adultisation de la culture personnelle et sociale.
- **Récit**. La narration historique, attachée à la chronique de faits passés réels dépouillés de leur chronologie et de leur sémantique savantes, constitue donc, sous toutes les formes proposées ici, un **outil majeur**, un puissant levier de restitution des **climats** révolus, propices à développer l'approche du passé sur un fond emprunté aux décors historiques.
- **Documents de propagande**. La fable, c'est quelque part de la propagande, au même titre que la production officielle d'images, par exemple, montrant le côté favorable des politiques: les situations-problèmes à base d'observation de grands **tableaux** illustrant une scène historique cruciale à fins de propagande, par exemple, placent les élèves à l'interface du mythe et de l'histoire (*Le Sacre de Napoléon...*)

La personnalité de l'enfant peut ainsi se forger dans la responsabilité, dans la mesure du simulé, du faux, de l'invraisemblable, du tronqué, du falsifié... Et fort de ce travail préparatoire du premier cycle primaire, «Guillaume Tell», «neutralité armée», «honneur et fidélité» (du mercenariat), «complexe militaro-industriel», «politique d'asile», «fédéralisme», «système collégial», «paix du travail»... tous les grands

concepts originaux et socialement agréés de l'histoire nationale, par exemple, pourront ensuite figurer comme entités rationnelles -c'est-à-dire être examinées à un point de vue critique- au sein du programme d'histoire de l'écolier de 5-6P, progressivement, puis du collégien, puis du lycéen, lorsqu'il maîtrisera mieux les opérations formelles.

***Deux concepts  
intégrateurs,  
«outils  
de pensée»***

(pour des apprentissages  
historiens au 1<sup>er</sup>  
cycle primaire)

Tous ces concepts n'ont évidemment pas à être travaillés au premier cycle du primaire. Seuls deux d'entre eux paraissent de nature à placer le plus simplement possible les élèves au cœur des champs conceptuels de l'histoire enseignée:

**1. Le concept «changement-permanence»**

- Utiliser cet outil de pensée, c'est se demander ce qui a changé, dans l'objet ou le concept historique qui est en face de moi, et accessoirement, ce qui est resté stable, immuable.  
C'est donc apprendre à poser la série de questions:  
*Quelque chose a-t-il changé? Quoi?*  
*/ Quelque chose est-il resté? Quoi?*  
et évidemment de se débrouiller pour répondre.
- L'enquête peut se baser sur une **grille** facilitant l'établissement de:
  - . la nature des changements (ce qui change)
  - . les circonstances (la façon dont les choses changent)
  - . les rythmes (la vitesse du changement)
- L'enseignant aura aussi la possibilité, après ce travail préliminaire, de **complexifier** la tâche, par exemple en plaçant ses élèves sur des objets, des concepts historiques dont l'évolution (ce qui a changé et ce qui est resté immuable) s'est faite à un rythme qui n'est pas perceptible à vue humaine.

## 2. Le concept «mythe et histoire»

- . Utiliser cet outil de pensée, c'est se demander qui ou quoi est responsable du changement, éventuellement de la permanence.
- . Parallèlement, c'est se demander quelle est la part de vrai, de juste... dans la situation offerte.  
C'est donc apprendre à poser les questions:  
*À cause de qui ou de quoi cela a-t-il changé?*  
*Où est le faux, le vrai... le mensonge, la vérité?*  
et évidemment de se donner les moyens de répondre.
- . L'enquête peut se baser sur une **grille** facilitant l'établissement de:
  - . la nature de la cause (la raison du changement, de la falsification... : un événement, une personne, un groupe... )
  - . le degré de responsabilité (la part accidentelle, la part de la volonté humaine, la part des circonstances atténuantes...)

### **Démarche**

#### **Apprendre à utiliser les outils**

Parmi les outils classiques de l'histoire enseignée, en particulier au primaire, dont certains sont d'ailleurs partagés avec d'autres disciplines, évidemment, on peut mentionner:

#### Les **images mentales**:

- . la narration (contes, légendes, histoires... ), quasiment évincée des pratiques parfois, et pourtant susceptible de déclencher les processus constructivistes, ou de les illustrer;
- . la musique (sous toutes ses formes -classiques... folkloriques... contemporaines-, ou à programme), puissant vecteur d'évocation malheureusement trop peu utilisé;

#### Les **représentations graphiques** (en ordre de complexification):

- . les frises (outil central de la représentation du temps et des échelles historiques: mais ne pas introduire la frise des «cinq grandes classiques» isolément, sans la comparer aux frises d'autres civilisations);
- . les plans, d'abord de l'environnement proche;
- . les cartes, en interaction avec le plan de la maison, de l'école, du quartier, de la ville ou de la région, introduisant à l'échelle spatiale de la carte géographique et finalement à l'échelle temporelle historique (En attendant la carte historique permettant les comparaisons dans le temps);
- . les coupes, sans doute un niveau de représentation aussi complexe que la carte.

Plans, cartes et coupes entrent en interdisciplinarité avec les outils de la géographie

#### Les **représentations iconiques (transdisciplinaires)**:

- . les images fixes (photos, diapos, gravures, dessins, peintures... ),
- . mobiles (films cinématographiques, vidéos, dessins animés... ),
- . informatiques (logiciels de dessin, logiciels interactifs... )

#### Les **représentations en dimensions réelles**:

- . les objets manipulables (dont la dimension permet une utilisation en classe)
- . les constructions (fouilles archéologiques, tout bâtiment à caractère

historique)

- . les paysages, les panoramas (tout ensemble aménagé par l'homme: paysage agricole fossile ou actuel, ensemble urbain ou villageois, site à caractère historique... proches de la classe, visible des fenêtres de la classe... )
- . les objets des musées locaux ou des familles

## **Champ d'étude**

On peut dire que c'est le regard porté sur une discipline scolaire, c'est-à-dire sur l'espace de connaissances et de compétences circonscrit par cette discipline. En l'occurrence, il s'agit de la perception des relations qu'on entretient avec son propre passé et avec l'histoire.

- La notion de champ d'étude historique implique de travailler une progression, méthodiquement, entre passé immédiat et passé lointain structuré.
- Elle permet d'éviter de réduire l'histoire à une frise normative imposée sans examen des concepts qu'elle représente et donc de développer les relations que l'élève peut entretenir avec le passé, affectivement et rationnellement

## **Bibliographie**

- . AUDIGIER François, «Histoire» in: *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris Nathan Université 1995.
- . «Le temps, l'histoire et l'enfant» (DESVIGNES D.; ROMAN J.), in: *Cahiers pédagogiques* 238/nov. 1985, pp. 17-19.
- . GIOLITTO Pierre, «L'enfant et l'histoire», in: *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*, Paris Armand Colin / Bourrelier 1986, pp. 59-70. Notamment: «L'histoire est-elle accessible à l'enfant?»; «L'enfant et le temps» (avec une brève mise en parallèle des didactique piagétienne et brunérienne).
- . HANNOUN Hubert, *À la conquête du milieu. Les activités d'éveil à l'école élémentaire*, Paris Hachette «Pédagogie pour notre temps» 1973, pp. 81-83.
- . *Le développement intellectuel de l'enfant* (BOTSON Claude; DELIÈGE Michèle), I. *Une base nécessaire: les données principales des expériences et de la théorie de PIAGET organisées en tableaux synoptiques doublés de fiches explicatives, A. LES OPÉRATIONS CONCRÈTES*. Pédagogie & recherche, Direction Générale de l'organisation des études 1974 (Ministère belge de l'Éducation).
- . *Lire Piaget* (DROZ R.; RAHMY M.), Bruxelles Charles Dessart, 1972, pp. 130-140.
- . LUC Jean-Noël, *L'histoire par l'étude du milieu*, Paris Les éditions ESF 1978, 117 p.).
- . LUC Jean-Noël, «Une réforme difficile: un siècle d'histoire à l'école élémentaire (1887-1885)», in: *Historiens et géographes*, n° 306, sept-oct. Évry Revue de l'APHG 1985, pp. 149-206.
- . MILLER Alice, *L'enfant sous terre. L'ignorance de l'adulte et son prix*. Paris Aubier 1986 (Traduction française de: *Du sollst nicht merken*, Suhrkamp Verlag Frankfurt 1981), p. 268.
- . MONIOT Henri, «Didactique de l'histoire», in: *Dictionnaire des sciences historiques* (André BURGUIÈRE directeur), Paris PUF 1989.
- . MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*, Paris Nathan Pédagogie «Perspectives didactiques» 1993, chap. 1.
- . MUCHEMBLED Robert, «L'espace, le temps et leurs rythmes», in: *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XV<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle)*. Essai. Paris Flammarion 1978, pp. 58 ss.
- . PIAGET Jean (e.a.), *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris P.U.F. 3e éd. 1981.
- . PROST Antoine, «Les temps de l'histoire», in: *Douze leçons sur l'histoire*, Paris Seuil 1996, pp. 101-123.
- . SCHAPIRA Anca-Lucia, *Le cours du temps* (Avec la collaboration d'un groupe d'enseignants), Genève CRPP 1990.
- . WALCH Jean, «La périodisation de l'histoire», in: *Historiographie structurale*, Paris Masson 1990, pp. 288-290