

Enseigner l'histoire à l'école – Donner goût et interroger le passé, pour faire sens aujourd'hui

Benoit FALAIZE - Editions RETZ, 2015

Notes de lecture E. JOANNES.

P27s : « Faire réfléchir, faire penser, faire imaginer ce qu'a pu être la vie d'avant, la vie dans le passé des hommes et des femmes, voilà une des grandes missions de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. Donner le goût de l'histoire, que les élèves partagent du reste assez largement, spontanément, c'est un des objectifs principaux. Pour cela, il convient de maintenir cette curiosité naturelle de l'enfant pour le passé, pour la manière dont cela fonctionnait 'avant'. [...] Au fond, plutôt qu'un empilement de dates, de personnages et de faits, l'enseignement de l'histoire doit pouvoir donner le goût de l'apprentissage du passé et faire sens dans les esprits des enfants ».

P59 : « Faire de l'histoire, ce n'est pas collectionner les faits et les personnages comme un antiquaire qui les installerait sur ses étagères pour les contempler en solitaire ; faire de l'histoire, c'est s'inscrire résolument et collectivement dans les problématiques du présent ».

P48-58 : Etat des lieux des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'histoire.

P50-51 : Rapport IGEN 2013 > plus la période est récente, moins elle est travaillée.

P51-54 : Les difficultés rencontrées dans les classes

- La représentation du temps chez les élèves.
« Dit en langage quotidien, cela donne : 'les élèves de CE2 éprouvent déjà beaucoup de difficultés à situer leur date de naissance, et encore plus à situer le XIXème et le XXème siècle, qui sont les plus proches de notre temps, alors la Préhistoire et l'Antiquité, n'en parlons pas '. Reste à se demander si le fait que les élèves ne maîtrisent pas leur rapport au temps constitue un obstacle majeur et irréductible à la compréhension des événements du passé... Après tout, même pour des adultes, que signifie 400 000 avant notre ère ? Ou 'il y a 750 ans' ? Arrivons-nous, nous-mêmes, à en avoir une idée précise ? Et est-ce que cela nous empêche d'y fixer des informations et des connaissances suffisantes pour la compréhension du passé étudié ? »
- Le statut des documents.
- L'accessibilité des textes historiques en termes de lecture.
- Les formes du raisonnement historique, la conceptualisation.

P56. « Pour les inspecteurs généraux, les séances d'enseignement sont uniformément construites autour de l'explication de documents trop souvent hors de portée des élèves. Les synthèses de cet enseignement sont trop régulièrement caricaturalement réduites. Les enseignants parviennent difficilement à choisir des documents pertinents tant sur le plan scientifique que pédagogique. [...] Témoin de cette difficulté que l'on pourrait appeler 'notionnelle', liées aux connaissances des maîtres, le rapport de recherche de l'IUFM de Lille souligne que la place du récit dit ou lu par le maître reste très faible, sauf s'il s'appuie que la littérature de jeunesse et les romans historiques ».

P61-64 :

« Il faut pouvoir poser des questions simples et précises à la classe entière dans le cadre d'un échange collectif :

- Commencer par décrire le document, formellement : quelle est sa nature (un texte de loi, une peinture, une correspondance privée, un caricature...). La liste est longue des possibilités de traces historiques disponibles dans les manuels scolaires, dans les ressources locales de l'école ou sur Internet.

- En suite, il faut pouvoir dire et faire dire par les élèves les éléments que l'on peut observer : qui l'a produit ? Quel en est l'auteur ? A quelle date ce document a-t-il été produit ?
- Puis tenter d'en comprendre le sens et d'émettre des hypothèses : si l'auteur et la date ne sont pas connus, qui a pu faire ce document, pour qui, vers quelle date ?
- Ensuite, et seulement après avoir déjà avancé sur ces premières découvertes, tenter d'en comprendre l'intérêt : pourquoi, d'après les élèves, dans une production d'hypothèses dont les enfants sont tout à fait capables, ce document a-t-il été fait ? Dans quel but ? Pour dire quoi ? Quel est le sens de ce texte, de cette peinture ? Pour cela, parfois, il n'est pas inutile de confronter deux documents : soit qu'ils disent le contraire l'un de l'autre, et l'on étudiera avec profit deux points de vue sur un document, soit parce qu'ils s'éclairent mutuellement.

Choisir un document ne se fait pas 'à vide'. Le document est lié directement à l'objectif que l'on retient. C'est lui qui fixe les arguments les plus fréquemment repris. Au fond, il ne faut jamais faire d'analyse de documents sans se poser la question première : que vais-je faire avec lui ? Que vais-je montrer à partir de lui ? Une fois la réponse prévue dans sa préparation, le déroulé de la leçon est considérablement plus simple car on sait ce que l'on attend comme réponse.

A aucun moment le document ne peut être utilisé hors du contexte général de la leçon. Bien souvent pourtant, dans les classes, les élèves doivent remplir des lignes sous des textes sans qu'ils en comprennent l'intérêt et le sens. Les démarches qui visent à aligner trois questions sous chaque document, en répartissant les élèves par groupes et à chaque groupe un document, mutilent souvent la dynamique d'une leçon. On étudie un document lorsque les élèves ont compris le sens de l'exercice. Ce qui signifie que l'étude du document gagne à se faire en classe entière, tous les élèves, ensemble, dans la compréhension de ce qu'il recèle. Cela ne veut pas dire, bien entendu, qu'il ne peut pas y avoir de phase individuelle ou à deux, ou même par groupe, pour réfléchir sur une dimension précise. Mais le document sera compris quand l'intelligence collective de la classe aura agi ».

P67 : A quel moment présenter les documents ?

« Il n'y a pas de règle pour savoir à quel moment présenter tel ou tel document.

On peut débiter une leçon avec l'étude d'un document. Dans ce cas, on commence par un grand moment d'observation collective, de description orale (et pourquoi pas écrite par la suite), puis par une formulation d'hypothèses.

Mais on peut aussi débiter une leçon en racontant une anecdote, en revenant à ce qui a été appris précédemment pour faire le lien chronologique, puis présenter un document qui suscite des questions, des interrogations et oriente le cours vers une autre piste de réflexion, de nouvelles connaissances et découvertes. C'est aussi l'occasion de vérifier une hypothèse soulevée précédemment.

Enfin, un document peut aussi clore une séance, comme une sorte de récapitulation de ce qui a été vu, une évaluation formative ».

P69s : Pour un récit historique à l'école

P70 : Quel récit ? Trouvé où ? Elaboré par l'enseignant ?

« Le récit peut être construit par l'enseignant bien entendu. Une maîtresse ou un maître, qui sait raconter, qui sait dire l'histoire comme en maternelle on sait raconter un album, c'est un gage d'adhésion presque immédiat. Pour construire son récit, l'enseignant peut utiliser les manuels scolaires (et aussi ceux du collège, qui pour le maître de cycle 3, peuvent être d'une aide précieuse). Les récits y sont nombreux et de nature très variée ».

« Il peut s'agir aussi d'un témoignage (un résistant qui raconte son engagement ; un soldat pendant la Grande Guerre qui écrit à sa femme, à son père ; un noble de 1789 qui décrit dans ses mémoires ce qu'a été la nuit de la Grande Peur, etc.).

Il peut encore s'agir du récit structuré, sorte de 'synthèse', élaboré par les auteurs du manuel scolaire, s'il est accessible et suffisamment 'raconté'.

Mais cela peut être encore le récit qu'offre un ouvrage de littérature de jeunesse à connotation historique. Ou celui d'un historien enregistré à la radio qui dirait une anecdote précise sur le thème étudié ».

70-71 : L'interdisciplinarité

Ecriture à partir d'un texte historique.

« Sur n'importe quel texte historique, on peut donner comme consigne de le prolonger, de le compléter (à l'aune de ce que l'on a appris), de le transformer (pour adopter un autre point de vue), de le dialoguer là où il est narratif (ou l'inverse), de l'enrichir d'une description, ou encore de le détourner.

Ces exercices de style, qui relèvent aussi du français et de la maîtrise de la langue, permettent de rentrer dans le sens de l'histoire, en faisant jouer toutes les facettes du réel historique.

[...] Afin de bien faire comprendre que l'on est dans l'histoire et non dans l'imagination la plus pure (et la plus littéraire), un travail préalable aura été fait, soit en fin de cycle 2, soit en début de cycle 3, sur la distinction qui existe entre un récit de fiction et un récit d'histoire. Tous les deux partagent le fait qu'il y a un déroulement dans le temps, entre un début, un processus et une fin, permettant de mettre des éléments de causalité ou de compréhension. [...] Mais c'est bien la question de la vérité qui est au cœur de la distinction entre ces deux formes de récits. Il faut toujours pouvoir dire aux élèves (et le prouver, le mettre en acte), que 'l'historien n'est pas livre' (Duby). Que faire de l'histoire, ce n'est pas faire jouer son imagination à l'infini et inventer des histoires. Un récit historique, pour parler comme la justice, doit pouvoir administrer la preuve, réfuter, argumenter avec des documents qui permettent de dire des choses. C'est la spécificité de l'histoire par rapport au roman.

[...]

Il faut que le récit soit accessible, certes, mais aussi problématisé, ouvert aux différents points de vue, en montrant le réel dans toute sa complexité, sans le rendre pour autant compliqué. Car le récit a sa place dans une séance d'histoire à condition, bien sûr, qu'il ne soit pas la seule activité d'apprentissage de la classe. Les documents, nous l'avons montré, ne sont pas absents, et peuvent même être des supports de récits. A chaque leçon sa problématique, sa situation problème, son objectif intellectuel. Dès lors, le récit ouvre le débat plus qu'il ne le clôt ».

74s : Les fonctions du récit

« D'abord, il permet de concilier le plaisir de la lecture et de l'histoire. Par ailleurs, le fait de raconter l'histoire, ou de la faire lire, ou de travailler à partir de récits, permet de construire du sens en donnant les continuités, les liens, en levant les ambiguïtés lexicales trop abstraites. [...] C'est ce que permet le récit : raconter l'histoire en l'adaptant à l'âge et au profil des élèves. L'essentiel reste le sens et le savoir. Ici, le récit historique permet de faire entrer les élèves défavorisées dans la culture de l'écrit, de la lecture experte : un récit permet d'apprendre à lire ».

76s : La trace écrite

« Pour que la trace écrite ait un sens véritable en termes d'acquisition des savoirs, mais aussi des savoir-faire d'écriture et d'élaboration d'une pensée cohérente et logique, le plus intéressant est de la concevoir avec les élèves. Soit au fur et à mesure que la leçon se déroule, en demandant, après une récapitulation intéressante, ou une réflexion d'élève pertinente ("tiens, il faut le marquer, c'est une idée importante"), de copier dans le cahier un ou deux phrases intermédiaires. Soit, en attendant chaque fin de séance (c'est un

modèle idéal ; parfois ce ne sera pas possible faute de temps) pour demander aux élèves : “qu’avons-nous appris aujourd’hui et que devons-nous retenir ? ”.

La capitalisation des procédures d’apprentissage et d’entrée dans l’écrit que constitue la dictée à l’adulte à la maternelle peut se réinvestir au cycle 3. En effet, conçue comme telle, les éléments importants ou anecdotiques sont dits en vrac par les élèves. Et c’est par les interactions langagières avec le maître qui aide à la reformulation, tant historique que syntaxique, que l’essentiel est dégagé. Les élèves expérimentent ainsi la langue dans sa cohérence syntaxique et historique. C’est sous son contrôle d’adulte maîtrisant l’expertise de la langue et de l’histoire que le processus d’écriture, à l’oral, peut être fait. Dans une forme de dialogue et d’étayage par le maître, les élèves apprennent, par la langue, à mettre en ordre une pensée, à écarter l’anecdotique pour l’essentiel, à mettre en forme une idée importante et à placer les deux ou trois repères de date et d’acteurs qui semblent fondamentaux dans le cadre des programmes, mais aussi désormais aux élèves qui en ont compris le sens. Ainsi, seul l’important est enregistré, écrit, éventuellement complété d’une anecdote pour illustrer le contenu général.

Une trace écrite élaborée collectivement a deux avantages : d’une part, faire retenir plus aisément un contenu historique parfois complexe ; d’autre part, préparer les élèves à construire, individuellement, leurs premières traces écrites d’intelligence de l’histoire ».