

1 - Quels principes pour l'enseignant ?

❖ L'histoire ne peut être une entreprise de connaissance vraie. Il est nécessaire que l'enseignant assume cet état de fait. Si l'on pose comme postulat que l'étude de l'histoire n'est pas la restitution du passé mais sa réinvention, qu'elle est l'expression d'une subjectivité sur des « événements » historiques, la place de l'élève n'est plus à définir. Il doit être au centre des apprentissages afin d'être mis en position de s'approprier ces événements du passé en exerçant sur eux son esprit critique. Les sujets apprenant n'appréhendent ce passé qu'à la lumière de leur présent, il suffira de les aider à rendre explicite ce présent latent pour qu'il s'éclaire.

❖ Qu'est ce qu'un événement ? C'est la marque d'une transformation, d'une rupture, qui s'éclaire à la fois par ce qui le précède et par ce qui le suit. Il est intrinsèquement inscrit dans une chronologie. L'évènement doit être cerné dans cette transformation et non pas dans ce qu'il a d'anecdotique.

Par exemple, si l'on étudie la nuit du 10 août 1792, on ne se cantonnera pas à l'aspect superficiel de l'évènement (Les parisiens prennent les armes et le Palais des Tuileries. C'est une boucherie.) On tâchera d'en interroger les causes (lecture du manifeste du Duc de Brunswick - Position des différents groupes politique) et la rupture qu'il représente dans la chronologie. (Le peuple de Paris entre en scène et prend la direction des événements).

❖ **Quels contenus d'enseignement ?**

On peut rarement se fier aux titres de leçon des manuels. Prenons exemple des invasions barbares :

Il est édifiant de constater que les manuels français actuels évoquent encore « les invasions barbares » tandis que les manuels allemands parlent des « grandes migrations de peuples ».

Il apparaît alors nécessaire et salvateur d'interroger les évidences. Pourquoi barbares ? Qui les a nommés ainsi ? Pour quelle raison ? Etaient-ils « barbares » ? Pourquoi parle-t-on d'invasion pour les uns et de conquête pour les autres (la conquête romaine) ? Ces invasions sont-elles les catastrophes décrites ? Ces « invasions » qui s'étalent sur plusieurs siècles concernent-elles toutes les mêmes peuples ?

Ce questionnement permettra à l'enseignant de cerner le contenu historique afférent à la leçon et de la problématiser sous forme de questionnement :

Les barbares, sauvages et/ou différents ?

Les invasions, une catastrophe ?

Les invasions barbares, causes et/ou conséquences de la dislocation de l'Empire Romain ?

A partir de ces problématiques, l'enseignant pourra trouver des documents qui vont permettre aux élèves d'interroger ce savoir à construire dans tout ce qu'il a de complexe.

❖ Inscrire les contenus d'enseignement dans la construction des concepts :

L'histoire en tant que reconstruction/réinvention du passé est inscrite dans des concepts qui permettent de l'interpréter, de la lire.

Certains sont spécifiques à la discipline

(pouvoir/société/civilisation/état/droit/classes sociales...)

D'autres sont transdisciplinaires (altérité/causalité/temps/liberté...)

Si l'on reprend l'exemple frappant des barbares, on comprend que le concept sous-jacent est celui d'altérité.

C'est l'inscription des contenus dans ces concepts qui va permettre de rendre lisible le présent à travers le passé et qui va permettre à l'élève de se sentir concerné par ce passé qu'on lui demande d'étudier !

❖ Et seulement après, mais sans l'oublier, le lexique afférent.

Attention à ne pas réduire une séance d'histoire à l'apprentissage d'un lexique spécialisé. Pensées et contenus ne doivent pas être remplacés par le lexique ! Mais le lexique acquiert de l'épaisseur parce qu'il s'inscrit dans ces pensées et ces contenus.

2- Démarche générale

❖ Les principes d'une démarche générale

- Problématiser pour favoriser la posture du « chercheur »
- Mettre les documents au centre de la recherche
- Concevoir un dispositif qui va créer une contradiction ou une rupture pour former et exercer l'esprit critique et divergent
- Ne pas s'empresse de réduire la dialectique
- Créer des outils supports de mémoire et d'analyse

- Dire, lire et écrire en histoire

❖ Les étapes d'une séance type

- Contextualiser en utilisant les supports construits (frise chronologique, trace du cahier...)
- Faire émerger les représentations, les savoirs déjà présents
- Problématiser, créer la rupture en apportant un document qui interroge les représentations, en apportant deux documents contradictoires qui permettent de formuler l'enjeu de la séance sous forme de questions
- Rechercher des informations dans des documents
- Débattre, synthétiser, répondre à la question formulée parfois partiellement, de manière nuancée
- Faire un apport magistral si nécessaire
- Rédiger une trace écrite qui tiennent compte du questionnement et de la dialectique

3- Des exemples de séances différentes

❖ Le récit historique

- Historiquement, le récit historique pratiqué quotidiennement à l'école d'antan était fait pour frapper les consciences des futurs petits citoyens. Il est la trace flagrante de la place de l'idéologie dans l'enseignement de l'histoire. Il paraît contradictoire avec l'idée de la pensée dialectique et l'exercice de l'esprit critique. Il joue sur l'identification. On peut cependant le pratiquer mais avec prudence.
- On peut dire d'anciens récits historiques (texte d'Alain Decaux sur les barbares) pour en interroger l'idéologie sous-jacente et le concept en construction (l'altérité pour le récit sur les barbares).

❖ Exposé/recherche

- Selon les principes énoncés précédemment, on peut faire pratiquer ce type d'activité, mais en apportant le questionnement ou la problématique et les documents afin d'éviter la profusion de pages imprimées sur internet qui noient la recherche.
- Cela peut être un moyen intéressant d'évaluer le savoir faire du jeune « chercheur ».

❖ La séance de synthèse

- Lorsqu'on étudie une période riche en événements, comme la Révolution Française, il peut être intéressant de mener une séance qui va permettre aux élèves de créer ou consolider le sens de ces événements et les liens qui les unissent, c'est-à-dire pour rendre opératoire le savoir construit.

On peut par exemple demander aux élèves de noter un nombre restreint d'évènements liés à la Révolution, 5 par exemple.

Ensuite, par groupe de 4, on demande aux élèves de ne garder que 10 événements, les plus importants. Le débat dans chaque groupe va obliger chacun à argumenter, donc mobiliser ces connaissances, puis ensemble hiérarchiser. Chemin faisant, ils redécouvriront probablement comment certains événements s'imbriquent, ou s'éclairent les uns les autres.

L'essentiel est de créer les conditions de la mobilisation des savoirs construits et de compter sur l'interaction entre pairs comme force de compréhension.

L'enseignant est toujours présent pour apporter précision, éclairage magistral, mais jamais pour orienter ou décider.

- Un autre type de séance de synthèse qui mobiliserait les connaissances et permettraient de les rendre opératoires serait l'étude de la véracité historique d'un document présentant des défauts d'interprétation.

Par exemple, quelle vérité historique dans « Astérix le gaulois » ?

❖ Le jeu de rôle

- C'est un dispositif proposé dans les travaux d'A. Dalongeville.
Il préconise de mettre les élèves en situation de discuter une décision historique. Tous les événements ne s'y prêtent pas.
- Si on reprend l'exemple de la nuit du 10 août 1792, il s'agirait alors de réunir des groupes qui s'identifieraient aux groupes en présence au moment de l'événement et d'organiser un débat fictif (les feuillants - les jacobins - les sans-culotte - les fédérés).

L'enseignant expose magistralement la situation et la position politique des groupes. Chaque groupe possède des documents qui situent politiquement les différents groupes.

Chaque groupe bâtit une argumentation pour défendre sa position par rapport à ce manifeste.