



Construire le temps.

Dossier de lecture

Chantier d'écriture réflexive– module 12 - C.E.S.P. Hainaut, 2009/2010
Christian Watthez –Cellule de conseil et de soutien pédagogiques Fédéfoc

Construire le temps historique à l'école ...

« On entend encore parfois dire que pour être bon en histoire, il suffit “d'apprendre ses leçons”, de mémoriser des dates, des éléments de récits, pour les restituer lors du contrôle de fin de chapitre.

Ces représentations restent bien éloignées de la réalité d'une discipline qui mobilise de nombreuses notions venues des sciences sociales, et qui suppose la maîtrise en profondeur des temps historiques, à différentes échelles.

Focalisé sur la transmission de connaissances, l'enseignement de l'histoire court le risque de se faire au détriment d'un travail explicite des compétences d'analyse, de synthèse ou de jugement exercées directement par les élèves.»¹

Dès lors, comment amener chaque enfant, dès son entrée à l'école, à se construire des repères de temps et à s'approprier le travail des historiens, pour apprendre progressivement à penser historiquement et à agir en citoyen éclairé ?

Voici un petit dossier rassemblant quelques articles sur ce sujet.

Après avoir exploré ce recueil de textes, je vous propose de :

1. **sélectionner 3 textes** (ou plus, si vous le souhaitez)
2. **lire chaque texte** choisi **en l'annotant et/ou en y réagissant par écrit**, selon le canevas suivant

J'ai lu le texte de ... , intitulé ...

Je réagis au contenu du texte (par exemple en annotant avec des surligneurs de couleurs différentes, selon les différents types de réaction possibles) :

- Je trouve que l'auteur a raison quand il affirme que ...
- Je ne suis pas d'accord avec l'auteur quand dit que ...
- Je ne comprends pas ce passage ...

Je fais des liens (en les écrivant en marge, ou sur le document support ci-joint) entre le texte ...

... et les autres textes que j'ai lus
(cet auteur dit la même chose que .../ dit le contraire de ...)

... et l'expérience que j'ai acquise par le biais de ma pratique de classe

3. **compléter** ce recueil **en ajoutant un texte** (article complet ou extrait de texte) et en **précisant à quelle(s) question(s)** il permet d'apporter **des éléments de réponse**

¹ Patrice Bride et Pierre-Philippe Bugnard « Apprendre l'histoire », Cahiers Pédagogiques n°471, mars 2009, p. 12



L'histoire à l'école : rien ne va plus ?

Jean-Louis Jadoulle,

La Libre, 18/02/2008



Des traces pour construire le temps

Françoise Picot

Education Enfantine, n° 10, juin 2008



Apprendre l'histoire pour former à la citoyenneté : utopie ou réalité ? *Chantal Déry*

Cahiers Pédagogiques n°471, mars 2009



L'Histoire au plus près des histoires des élèves,

Jacques Delacour,

Cahiers Pédagogiques n°471, mars 2009



La parole de l'historien est plus fiable qu'un document historique qu'on fait parler *Antoine Prost,*

JDI n°8, avril 2005, p. 18-19



L'idée de temps ne s'enseigne pas, elle se construit

Alain Houchot

Education Enfantine n°5, janvier 2005



Des écrits pour enseigner l'histoire au cycle 3,

Françoise et Claude Picot,

JDI n°8, avril 2005, p. 60 et 61



Comment on enseigne l'histoire au cycle 3 de l'école élémentaire, *J.M Bérard, P. Claus, J. David, C. Loarer*

Rapport au Ministre de l'Education Nationale (France), 2005

Mon texte :



...

... apporte de éléments de réponse à la question :



*J'ai lu le texte de ...
intitulé ...*

Je réagis à ce que dit l'auteur :

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que ...
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que ...
Je ne comprends pas	ce passage ...

Je fais des liens entre le texte ...

et les autres textes que j'ai lus : l'auteur ...

... dit la même chose que ... en affirmant que ...

... dit autre chose que ... en affirmant que ...

... **et l'expérience que j'ai acquise** par le biais de ma pratique de classe



*J'ai lu le texte de ...
intitulé ...*

Je réagis à ce que dit l'auteur :

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que ...
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que ...
Je ne comprends pas	ce passage ...

Je fais des liens entre le texte ...

et les autres textes que j'ai lus : l'auteur ...

... dit la même chose que ... en affirmant que ...

... dit autre chose que ... en affirmant que ...

... **et l'expérience que j'ai acquise** par le biais de ma pratique de classe



*J'ai lu le texte de ...
intitulé ...*

Je réagis à ce que dit l'auteur :

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que ...
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que ...
Je ne comprends pas	ce passage ...

Je fais des liens entre le texte ...

et les autres textes que j'ai lus : l'auteur ...

... dit la même chose que ... en affirmant que ...

... dit autre chose que ... en affirmant que ...

... **et l'expérience que j'ai acquise** par le biais de ma pratique de classe



L'histoire à l'école : rien ne va plus ?

Jean-Louis Jadoulle

Jean-Louis Jadoulle est professeur à l'Université Catholique de Louvain (où il est responsable de l'unité de didactique et de communication en histoire) et à l'Université de Liège (en tant que chargé des cours de didactique spéciale en histoire).

Le texte ci-dessous a été écrit dans le contexte d'un débat suscité, dans les pages du quotidien « La Libre », par la proposition du sénateur Alain Destexhe d'imposer l'enseignement obligatoire de 50 dates clés de l'histoire de Belgique. L'article à l'origine de ce débat se trouve en fin de document.

"Savoir que" est nécessaire mais malheureusement insuffisant. La citoyenneté active suppose en effet la capacité à se servir, dans des situations de la vie, des connaissances apprises en classe.

Les initiatives récentes du sénateur Alain Destexhe et de la ministre-Présidente Marie Arena ont ramené sous les feux de la rampe la question de l'enseignement de l'histoire, notamment celle de la Belgique mais aussi celle des génocides. Sur fond de perceptions qui donnent à penser que les jeunes "ne connaissent plus l'histoire" - entendez : "nous la connaissions mieux" -, elles préconisent d'améliorer cette situation par voie législative.

La proposition de M. Destexhe doit également être replacée dans le contexte des "maladresses" du formateur Yves Leterme et des "ignorances", moins spectaculaires mais tout aussi patentes de nos ministres, Guy Verhofstadt et Rudy Demotte. Elles avaient déjà alimenté un débat sur la faillite de l'enseignement de l'histoire de Belgique voire de l'enseignement de l'histoire. Un verdict prononcé sans la moindre instruction et expliqué, pêle-mêle, par :

- les programmes, insuffisamment explicites sur les contenus à apprendre;
- les manuels que l'histoire de Belgique aurait désertés;
- les compétences et l'analyse, par les élèves, de documents, accusées d'empêcher l'apprentissage des contenus.

Nés respectivement en 1953, 1960 et 1963, MM. Verhofstadt, Leterme et Demotte étaient à l'école secondaire - vraisemblablement dans les deux principaux réseaux de notre enseignement - dans la seconde moitié des années 1960 ou les années 1970, à une époque où programmes et manuels étaient largement gorgés en contenus - dont l'histoire de Belgique - et où les instructions officielles donnaient très clairement la priorité à l'apprentissage des contenus et au récit du professeur. Point de compétence donc à cette époque et des programmes et des manuels proches de ceux auxquels certains souhaiteraient que nous revenions. Cherchez l'erreur...

Je suis ravi de l'intérêt que portent nos responsables politiques à l'enseignement de l'histoire. Leur diagnostic et les solutions proposés méritent cependant un examen attentif.

Sur le plan du diagnostic, il conviendrait de dépasser les perceptions individuelles et d'établir un constat empirique, étayé sur base d'une ou de plusieurs enquêtes. Celles-ci pourraient "mesurer" la "culture historique" de nos jeunes - et d'abord définir ce qu'est "avoir une culture historique", mais aussi la comparer avec celle des adultes. Ceux-ci ont en effet beau jeu de critiquer l'ignorance des jeunes : est-il si sûr que la leur est (était) si fournie qu'ils ne le donnent à penser ?

Une enquête que nous avons menée sur un échantillon de près de 1 600 élèves, en mai 2001, soit quelques mois avant l'entrée en vigueur de la dernière génération de programmes qui ont mis à l'avant-plan l'apprentissage des compétences, suggère un constat plus nuancé, et notamment d'importantes variations de scores suivant les

tâches demandées et suivant les périodes et les domaines de l'histoire.

Ainsi, alors qu'entre 87% et 97% des élèves savent identifier Auschwitz, Hitler et la croix gammée, que plus de 80% d'entre eux peuvent situer dans le temps la chute du mur de Berlin, la prise de pouvoir d'Hitler, la Révolution française, que 70% sont capables d'associer correctement autour du terme "nazisme" un ensemble de notions-clés, que 89% d'entre eux identifient la tendance d'un extrait de programme politique d'extrême-droite, ils ne sont que respectivement 48% 44 %, 27% ou 16% à situer correctement Jules César, Périclès, Rubens ou Bruegel; 25% à situer dans le temps avec succès l'adoption du christianisme comme religion officielle par l'Empire romain, 32% à identifier correctement un ensemble de notions-clés relatives à la "grande Charte".

Des observations très diverses donc qui semblent indiquer que si les périodes les plus anciennes et l'histoire religieuse et artistique sont peu maîtrisées, l'histoire du dernier siècle l'est davantage... En ce qui concerne l'histoire de Belgique, environ 55% des élèves interrogés situaient correctement la révolution belge et le droit de vote des femmes, 36% la Belgique hollandaise, 29% l'adoption du suffrage universel masculin, 18% la fondation du POB... Il serait par ailleurs intéressant de pouvoir confronter ces résultats à ceux qu'obtiendrait un nouvel échantillon d'élèves ayant suivi tout leur cursus secondaire à l'heure de ces nouveaux programmes accusés de ravalier les contenus à un rôle seulement instrumental. Et de les confronter aussi avec ceux qu'obtiendrait un échantillon représentatif de la population adulte.

Le constat posé de manière empirique, il conviendrait enfin d'éviter les raccourcis quant aux causes du marasme que l'on devrait d'abord établir. Accuser les programmes, les manuels et les "compétences" et, d'une manière apparemment logique, suggérer de réintroduire davantage de contenus dans les programmes et les manuels, en réduisant la part des compétences, manifeste en effet une vue relativement courte des choses, et ce à deux égards.

Suffit-il de prescrire dans des programmes ou de consigner, dans des manuels, des savoirs à apprendre pour qu'ils soient appris... durablement ? Bien sûr que non !

Sans doute, programmes et manuels sont-ils perfectibles mais les recherches en sciences de l'éducation montrent de manière suffisamment étayée que programmes et manuels sont l'objet d'une recomposition par les enseignants, à tel point que ce que les élèves apprennent dépend davantage de cette réappropriation que de ce qui est prescrit ou consigné dans les programmes et les manuels.

Suffit-il d'apprendre une liste de "moments-clés" ou d'événements ou de personnages pour "connaître l'histoire de Belgique" et, car c'est très clairement la visée actuelle de l'enseignement de l'histoire rappelée par Alain Destexhe et Marie Arena, devenir citoyen ? Suffit-il de savoir que, le 21 juillet, nous fêtons la prestation de serment de Léopold Ier, de "connaître" les institutions de la Belgique de 1830, pour être un démocrate, toujours sur le qui-vive et attentif au respect, aujourd'hui, des droits de l'homme et à la sauvegarde de notre démocratie libérale ? Suffit-il de savoir que le régime nazi a organisé l'extermination des Juifs en Europe, entre 1933 et 1945, pour être un citoyen critique face à la montée de l'extrême-droite ?

"Savoir que" est nécessaire mais malheureusement insuffisant. La citoyenneté active suppose en effet la capacité à se servir, dans des situations de la vie, des connaissances apprises en classe. Dans notre jargon didactique, cette habileté à "transférer" à des situations nouvelles des connaissances apprises s'appelle... une "compétence" ! Loin d'évacuer la maîtrise des savoirs, l'ambition de la réforme de l'enseignement secondaire qui est à l'oeuvre depuis 2001 est donc précisément, par l'apprentissage des compétences, de rendre les élèves capables de se servir, dans leur vie de citoyen notamment, des connaissances qu'ils ont apprises à l'école. Evacuer les compétences et faire des citoyens : deux projets inconciliables !

Que faire dès lors ? D'abord cerner le problème et éviter de prendre des perceptions individuelles pour la réalité. Ne pas s'aveugler non plus quant à la "culture historique" de la génération adulte, encore moins de ce qu'elle était quand les adultes d'aujourd'hui étaient, hier, élèves.

Ensuite, accorder, dans la grille hebdomadaire, plus de place aux sciences humaines, et pas seulement de l'histoire. Revendication corporatiste ? Pas du tout ! Elle trouve sa source dans la conviction que, après

les langues anciennes qui ont constitué le creuset de la formation de plusieurs générations, après les sciences et les langues souvent considérées comme le gage d'une formation de qualité, il serait urgent d'accorder aux sciences humaines un poids beaucoup plus important. La complexité de notre société fait à l'école l'obligation de donner à nos élèves des clés pour la décoder. Ces clés gisent au coeur des sciences humaines,

l'histoire et la géographie, mais aussi l'ensemble des sciences sociales, trop peu présentes dans la formation des jeunes.

Jean-Louis Jadouille,

Texte publié le 18/02/2008

<www.lalibre.be/debats>

Et si les Belges connaissaient mieux le passé ?

Le 21 juillet dernier, Yves Leterme ne s'était pas emmêlé les pinceaux que dans l'hymne national; il avait montré une déplorable ignorance sur le choix de la date de la fête nationale. A sa décharge, on dira que Rudy Demotte pédala aussi dans la choucroute...

Pour combler cette lacune due à un très mauvais enseignement de notre passé national, Alain Destexhe (MR) va proposer par une résolution que six historiens des grandes universités, flamandes et francophones, établissent la liste des "50 moments clés de l'Histoire de Belgique", c'est-à-dire "ceux que tout Premier ministre (et tout citoyen) devrait savoir".

Incontestable ami des historiens et promoteur de la recherche historique - on lui devait déjà la proposition du rapport sur la collaboration des autorités belges à la Shoah... -, le sénateur libéral rend à César... d'outre-Moerdijk ce qui lui revient : "L'idée vient des Pays-Bas qui ont réalisé avec succès cet exercice sous le titre de "De canon van Nederland", soit 50 courts textes de référence qui sont désormais enseignés de façon obligatoire dans les écoles et largement diffusés notamment par les sites officiels".

L'objectif est aussi politique : "Face à la poussée nationaliste du nord du pays, il me semble important de valoriser ce passé commun. Projeter une Belgique fédérale dans l'avenir suppose la connaissance et la conscience du passé commun. Le but est aussi de permettre à chaque Belge d'accéder facilement aux grandes lignes de son histoire et de connaître les symboles nationaux... comme dans la plupart des pays !", conclut Destexhe...

Christian Laporte

Article mis en ligne le 11/01/2008

www.lalibre.be



Des traces pour construire le temps

Françoise Picot

Licenciée en Histoire, institutrice puis conseillère pédagogique, Françoise Picot est inspectrice de l'Education Nationale française (IEN). Auteur de nombreux ouvrages et outils pédagogiques, elle a écrit plusieurs articles sur l'enseignement de l'histoire à l'école et anime des conférences sur ce thème. Elle anime aussi le blog pédagogique de la revue « *L'école aujourd'hui* »



Tout comme elles aident l'historien à construire l'histoire, les traces du passé aident l'enfant à construire sa notion du temps. Elles sont les repères qui lui sont essentiels pour organiser son propre passé et lui permettre d'accéder au temps social, puis au temps construit qui est celui de l'Histoire.

L'enfant commence par vivre le temps avant de le percevoir. Il n'en appréhende pas le déroulement. C'est son expérience personnelle qui le conduit à en prendre conscience, à le percevoir avec des repères qui se rapportent à ses faits et gestes.

Le passé vécu par l'enfant

Il est utile de garder des traces des faits et gestes vécus par l'élève pour pouvoir les évoquer, en s'appuyant sur des dessins, des photos. D'où l'importance de proposer des activités telles que la tenue du cahier de vie, l'organisation des fêtes d'anniversaire, la préparation d'un spectacle, le suivi des plantations, etc. Autant d'activités qui montreront qu'en classe les enfants vivent ensemble et ont une histoire.

Mais il ne suffit pas de garder des traces de ce passé collectif, il faut y revenir régulièrement pour rendre l'enfant conscient du temps qu'il vit, et l'amener à y prendre des repères sur un ou plusieurs jours, puis une semaine, un mois. Il faut organiser ceux-ci dans leur succession, leur simultanéité et leur durée: "*Le lundi de la semaine dernière, la maîtresse a commencé à lire l'histoire de Roule galette; c'était le jour aussi où l'on a fêté l'anniversaire de Loïc; la maîtresse a lu la fin de l'histoire mardi, la lecture de l'histoire a duré deux jours, etc.*" C'est l'occasion d'évoquer des souvenirs, de les commenter, de les structurer dans le temps en utilisant, à l'oral mais aussi à l'écrit (en dictée à l'adulte), des prépositions et adverbess relatifs au temps : *ensuite, enfin, il y a, depuis, pendant, le même jour, la même semaine, le lendemain, la veille, la semaine dernière, le mois prochain ...*

La célébration des anniversaires permet aussi d'approcher la notion d'événement, fondamentale en histoire, comme fait marquant et circonscrit dans le temps. Celui-ci pose un avant et un après: "*Avant j'avais 4 ans, maintenant j'ai 5 ans.*" La constitution d'un livre de vie de l'enfant à partir de sa naissance met en évidence des étapes fondamentales qui, au regard de l'histoire de sa vie, sont de véritables événements: la première dent, la marche, l'entrée à l'école maternelle.

Le passé vécu par les autres

Peu à peu, le temps est perçu et il commence à s'objectiver. L'enfant peut comprendre que les faits et gestes de chacun s'inscrivent dans un environnement matériel et humain qui évolue avec le temps. Il faut lui en faire rechercher et découvrir les traces dans son environnement quotidien et immédiat afin de l'amener à percevoir l'épaisseur du temps, à prendre conscience qu'il y a un "avant lui", un "autrefois". Ces traces d'un passé antérieur doivent être suggestives, susciter le questionnement, faire sens pour l'enfant. Ce sont des éléments du patrimoine que l'on choisit parce qu'ils sont capables d'évoquer des scènes de vie quotidienne (à la ville ou à la campagne, dans ou hors de la maison), parce qu'ils peuvent parfois être accompagnés de témoignages oraux (personnes ayant vécu ces scènes), et parce qu'ils peuvent être complétés par des documents iconographiques (photos, cartes postales anciennes).

Il peut s'agir du lavoir du village, de la fontaine dans une rue, d'une collection d'objets (écomusée, musée automobile ...) ou, tout simplement, des objets que l'enseignant apporte en classe (fer à repasser à feu, lampe à pétrole, garde-manger, train avec une clé, plumier, ancien poste de radio, etc.). On pourra ainsi les décrire, les photographier, les dessiner, interviewer des personnes les ayant utilisés. Tout un pan de la vie d'autrefois, durant la jeunesse des grands-parents et des arrière grands-parents, peut alors être dévoilé, montrant des évolutions et générant des surprises pour les enfants (seuls certains objets fonctionnaient à l'électricité, les jouets étaient en métal et très lourds, il n'y avait pas la télé, etc.). Des scènes de vie peuvent être retracées par les personnes venues apporter leur témoignage en classe: la lessive, le repassage, la moisson, la corvée de l'eau, une matinée à l'école, un voyage en automobile, etc.



Mais, pour que ces activités prennent tout leur sens et se rattachent à une réalité vécue, il faut un incessant va-et-vient entre autrefois et maintenant. Cela permet de mettre en évidence des changements, de les décrire oralement à l'aide d'un vocabulaire spécifique et de les rédiger en dictée à l'adulte. Un premier classement chronologique de ces traces du passé peut ensuite être réalisé : *"La voiture à vapeur, c'était avant la voiture à essence, parce que..."*

Le passé plus lointain

Enfin, l'enfant approche un temps qui n'est ni celui de son vécu ni celui du passé proche, c'est le temps historique : temps abstrait, plus lointain reconstitué par la réflexion. Ce n'est évidemment pas l'objet de l'école maternelle de construire ce temps. Néanmoins, essentiellement à partir de la grande section, des activités à caractère historique, sous forme de plongées dans le temps, permettent de sensibiliser les enfants à un passé plus ancien et reconstruit par l'Histoire.

On peut, pour cela, s'appuyer sur les traces concrètes observées dans le paysage local (château, église, porte monumentale, maisons anciennes ...) ou sur les traces laissées par les artistes à différentes époques. Ainsi, les œuvres d'art sont souvent représentatives de la vie quotidienne, d'événements importants ou de changements significatifs :

- les mois de juin, juillet et août des *Très riches heures du duc de Berry* décrivent la vie à la campagne au Moyen Âge;
- la gravure *Un repas sous le règne de Louis XIV*, d'après Lepautre, permet d'approcher les usages de la table;
- *Le Déjeuner*, de François Boucher, montre l'intimité, toute nouvelle au XVIII^e siècle, d'un petit-déjeuner;
- *La Place Clichy en 1896*, d'Edmond Grandjean, évoque notamment les transports en fiacre et en omnibus. Etc.

Approcher la réalité historique

Pour les vestiges observés directement, s'ils témoignent effectivement d'une période ancienne, il convient avec les élèves de les faire "revivre" à l'aide de documents complémentaires d'époque. Par exemple, avant et après la visite d'un château du Moyen Âge, on pourra montrer des miniatures retraçant la vie des seigneurs (scènes de chasse, de repas, de tournoi, etc.) ; pour l'église ou la cathédrale, on observera la miniature représentant la construction d'une cathédrale, pour aborder les techniques de levage et de construction. Tous ces documents peuvent être trouvés sur Internet, l'essentiel étant qu'ils soient contemporains du vestige observé. Il s'agit en effet d'approcher la réalité historique et non de construire une histoire qui s'ancrerait dans la fiction.

À toute étape de la construction du temps, les traces du passé ont leur place. Elles permettent à l'enfant de percevoir sa propre histoire, puis de donner une dimension historique à son milieu et, enfin, d'entrer dans l'Histoire. Par l'intermédiaire de l'adulte, elles deviennent supports de langage oral et écrit, et aident l'enfant à prendre conscience de réalités du passé en s'affranchissant de l'imaginaire.

Françoise Picot, IEN
Education Infantile, n°10 – juin 2008
Editions Nathan



Apprendre l'histoire pour former à la citoyenneté : utopie ou réalité ?

Chantal Déry

Chantal Déry est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Ses domaines d'expertise comprennent la didactique des sciences humaines au primaire, le transfert des apprentissages et le développement de la pensée historique chez les élèves. Elle s'intéresse également aux pratiques d'enseignement en sciences humaines.



« Madame, à quoi ça sert d'apprendre l'histoire ? »

À cette question, il y a plusieurs réponses possibles. L'une de nos préférées est la suivante: « Dans tes cours d'histoire tu vas apprendre à penser historiquement et cela va te permettre d'agir en citoyen éclairé. » Peut-on mesurer, même partiellement, le degré de réalisation d'une telle ambition?

Au Québec comme dans bon nombre de démocraties occidentales, l'une des finalités de l'enseignement de l'histoire est de contribuer à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchi et autonome au débat social.

On suppose que les élèves vont, peu à peu, mobiliser les apprentissages réalisés en cours d'histoire en dehors des murs de l'école, utiliser les notions apprises pour interpréter des événements du quotidien.

La mesure du transfert extrascolaire

Du fait des difficultés méthodologiques, très peu de recherches portent sur le transfert extrascolaire. Pour vérifier l'utilisation d'une pensée historique par les élèves dans leur vie quotidienne, nous avons élaboré quatre couples de tâches-sources/ tâches-cibles¹.

Chaque tâche est en fait une question à laquelle l'élève doit répondre ou une mise en situation face à laquelle il est invité à se prononcer. Pour chaque couple nous faisons en sorte que les tâches appartiennent à la même famille de situations, seul l'habillage des tâches pouvant varier. Par exemple, pour un couple, la question en tâche source est la suivante : « *Selon toi, pourquoi enseigne-t-on la religion catholique à l'école même si de plus en plus d'élèves pratiquent d'autres religions ?* ».

La question en tâche cible est : « *Selon toi, pourquoi est-ce que ce seont le français et l'anglais que tu apprends à l'école même si de plus en plus d'élèves parlent d'autres langues?* » Pour ces deux questions, le paramètre est le même (le lien passé-présent est sollicité) toutefois le thème (qui relève de l'habillage) sur lequel porte l'une et l'autre des questions est différent.

Une fois nos quatre couples validés, nous avons mené des entrevues individuelles avec trente-deux élèves de 5^e et 6^e année primaire (10-12 ans). L'analyse des explications données par

¹ Dans la terminologie spécifique au transfert, la tâche source est la tâche réalisée dans le contexte d'apprentissage et la tâche cible celle réalisée dans le contexte où nous cherchons à voir s'il y a un transfert. Lorsqu'un élève utilise une même connaissance ou compétence dans l'une et l'autre tâche, il y a transfert.

les élèves aux quatre tâches sources nous a permis de voir si, en classe, il y a manifestation d'une compétence à penser historiquement (MPIH: manifestations d'un mode de pensée d'inspiration historique). Cette première analyse est nécessaire puisque, avant de s'interroger sur le transfert, il convient de s'assurer que ce que nous souhaitons que les élèves transfèrent soit d'abord appris. Sur ces trente-deux élèves, vingt manifestent une compétence à penser historiquement en classe. Pour les douze autres, il ne pourra y avoir de transfert puisqu'il n'y a pas apprentissage.

Les manifestations d'un mode de pensée d'inspiration historique (MPIH)

À quoi est-il possible de reconnaître un élève de la fin du primaire (10-12 ans) qui pense historiquement ? Pour Robert Martineau, une pensée historique s'articule autour de trois dimensions : l'attitude historique, la méthode historique et le langage de l'histoire. Un élève qui pense historiquement témoigne d'une attitude historique, c'est-à-dire qu'il est curieux de ses origines et tend à faire ressortir la continuité ou le changement dans les réalités observées.

Il utilise la méthode historique pour comparer des points de vue, distinguer faits et opinions, mettre en perspective les acteurs, etc.

Il recourt au langage historique dans son explication des réalités sociales en faisant notamment référence à des périodes de l'histoire (Révolution tranquille, Nouvelle-France, etc) ou des personnages (Samuel de Champlain, les Filles du roi, Robert Bourassa, etc). Le tableau ci-dessous présente la liste des manifestations d'un MPIH que nous avons retenues dans notre étude.

L'élève	Par exemple, il dit :
Situe la réalité sociale dans le temps.	- <i>Ça c'est passé avant ma naissance.</i> - <i>C'est en 1900.</i> - <i>Je ne me souviens plus exactement, mais c'est dans l'ancien temps.</i>
Est curieux des origines de la réalité sociale.	- <i>Depuis quand est-ce comme cela ?</i> - <i>D'où ça vient?</i>
Établit des liens de continuité avec le présent.	- <i>C'est parce que les Français étaient les ennemis des Anglais qu'il y a encore aujourd'hui des chicanes entre Français et Anglais.</i> - <i>C'est comme ma grand-mère me l'a raconté</i>
Envisage qu'il ait pu y avoir des changements, des transformations à une réalité sociale actuelle ou passée.	- <i>Avant le linge était différent.</i> - <i>Dans l'ancien temps, on pouvait acheter plus de choses avec 2 \$.</i> - <i>Il y a peut-être eu une guerre ou un événement qui a fait que les choses ont changé.</i>
Met les acteurs en perspective en faisant par exemple intervenir le "je", le "eux" et le "ils".	- <i>Dans ce temps-là, c'était comme ça.</i> - <i>Les hommes y pensaient ça.</i> - <i>Il y avait des gens pour et des gens contre ...</i>
Cherche à tisser des liens entre les événements, les acteurs, etc.	- <i>Moi je pense que c'est parce que X a fait ceci que Y a réagi.</i> - <i>Les femmes ont manifesté donc le gouvernement a changé la loi.</i>
Met en place des liens de causalité plausibles.	- <i>Il y avait des gens qui partaient alors pour les garder ici on a fait la colonisation.</i>
Structure de manière cohérente son récit.	- <i>Lorsqu'il relate des faits et des événements historiques, l'élève structure son texte avec cohérence. Il organise bien ses idées.</i>
Fait allusion ou utilise pour construire son interprétation des éléments de la méthode historique.	- <i>Il faut vérifier si la description donnée par X est bel et bien valable.</i> - <i>Ceci est un point de vue, ça ne nous donne pas des faits.</i> - <i>On pourrait comparer ces documents.</i> - <i>Il faut voir qui a écrit ce texte et pourquoi.</i>
Fait allusion à des éléments du langage de l'histoire.	- <i>C'est comme pour Jean Talon en Nouvelle-France.</i> - <i>Ce qui se passe me rappelle l'immigration dont on a parlé en classe.</i> - <i>Je pense qu'on appelle ça la période de la Crise.</i>

Nous avons ainsi entre les mains des indicateurs concrets afin de pouvoir observer si des élèves du primaire manifestent une compétence à penser historiquement en classe et dans un contexte extrascolaire.

Pour mesurer le transfert dans un contexte le plus proche possible de celui de la vie de tous les jours, il est important de joindre les élèves sans qu'ils connaissent le véritable motif de notre entretien. En effet, nous voulons vérifier si les élèves utilisent une pensée historique pour expliquer une réalité sociale, même s'ils n'ont pas reçu de consigne explicite en ce sens. Pour rendre l'opération crédible, nous avons réalisé un sondage téléphonique auprès des 20 élèves afin de leur poser quatre questions (tâches cibles) auxquelles ils sont susceptibles de répondre en mettant en œuvre une compétence à penser historiquement.

Une rare utilisation de la pensée historique dans un contexte extrascolaire ...

Nos résultats indiquent que seulement une très faible proportion des élèves interrogés utilise spontanément, dans un contexte extrascolaire, une pensée telle qu'elle a pu être apprise dans la classe d'histoire. Nous avons pu observer un transfert extrascolaire d'une pensée historique chez seulement six élèves (sur vingt). Chez les quatorze autres, nous en avons relevé des manifestations seulement en classe. Il y a donc un apprentissage mais pas de transfert.

Faut-il se laisser décourager par de tels résultats? Nous ne le croyons pas. En effet, bien que le transfert extrascolaire d'une compétence à penser historiquement semble rare, nos résultats montrent qu'il n'en demeure pas moins possible. Il faudra toutefois poursuivre nos recherches étant donné les nombreuses questions qui nous habitent.

... qui soulève certaines questions

Ainsi, nous nous demandons si le faible taux de transfert observé est tributaire des indicateurs que nous avons ciblés ? A moins que ce ne soient les interventions des enseignants qui favorisent trop peu le transfert extra scolaire d'une MPIH ? Bien que sur ce point, nous ayons quelques indications quant aux pratiques d'enseignement possiblement favorables au transfert d'une pensée historique (par exemple l'utilisation de l'actualité en classe ou une insistance sur la dimension temporelle²), il reste difficile de les identifier de manière empirique étant donné la variété des pratiques d'enseignement au primaire.

Peut-être que cette compétence à penser historiquement est si fortement associée à l'enseignement de l'histoire en classe que les élèves n'envisagent pas son utilisation en dehors de ce contexte spécifique ? C'est ce qui expliquerait la rareté du transfert.

A moins qu'une compétence à penser historiquement se manifeste différemment d'un contexte à un autre et que le faible taux de transfert observé soit davantage le signe de notre incapacité méthodologique à prendre en compte ses modifications ? Cela n'est pas impossible. La question se pose aussi plus largement : est-ce qu'une compétence à penser historiquement est définie de la même manière en France, au Maroc et en Belgique qu'au Québec?

Malgré les nombreuses questions qui nous habitent encore au terme de cette recherche, ces résultats nous réjouissent. Il semble en effet qu'enseigner l'histoire peut former à une citoyenneté plus réflexive. Il ne tient qu'à nous de travailler avec nos élèves afin de faire en

² Voir Chantal Déry (2008). Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire. d'un mode de pensée d'inspiration historienne chez des élèves de 3^e cycle primaire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (inédite). université du Québec à Montréal.

sorte que ce transfert d'une compétence à penser historiquement se fasse le plus possible. Ce serait sans doute là une des belles réussites de l'enseignement de l'histoire en ce début du XXI^e siècle ...

Chantal Déry,
Professeure de didactique de l'univers social,
université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
« Apprendre l'histoire »,
Cahiers Pédagogiques n° 471,
mars 2009



L'Histoire au plus près des histoires des élèves

Jacques Delacour

Jacques Delacour est directeur d'école honoraire (France). Auteur de plusieurs articles témoignant de ses pratiques pédagogiques, il n'hésite pas à prendre position face aux débats qui traversent l'école d'aujourd'hui, apportant le recul précieux de son expérience. Voici sa contribution dans le cadre du dossier « Enseigner l'histoire » publié par les Cahiers Pédagogiques.

L'enfant doit progressivement pouvoir se projeter dans son passé et son avenir en fonction de son histoire personnelle.

Et l'école a un grand rôle à jouer auprès de ceux qui ne voyagent jamais ni dans l'espace, ni dans le temps, ni dans leur tête.

Un maître choisit de prendre ses distances avec les leçons programmatiques pour pratiquer une histoire familiale, locale, à l'échelle de ses élèves.

Une façon d'entrer dans la grande Histoire ?

Instituteur débutant en 1957 en CE1 et 2 (quarante-quatre élèves), je devais enseigner et faire apprendre l'histoire. Les collègues pourront apprécier la prouesse exigée, si je rappelle qu'à l'époque, les programmes proposaient royalement dans ce but deux entretiens de dix minutes par semaine. Autant dire que les élèves passaient des contes et belles histoires du Père Castor de la maternelle aux belles histoires du primaire. Cela ne les empêchait pas de disposer de beaux livres, avec de belles images d'Épinal, et d'être condamnés à apprendre le résumé « officiel » par cœur !

Pendant ce temps, ils demandaient au maître si on était le matin ou l'après-midi. Certains se fiant à leur jugement, considérant la journée achevée, quittaient l'école avec leur sac de classe à 11 heures. Beaucoup ne se rappelaient même plus de quel personnage historique on avait parlé la semaine précédente. On en entendait dire le mercredi soir, « À demain Monsieur ».

Tous posaient ainsi le problème de la maturation historique et de l'Histoire.

Comment peut-on imaginer éduquer l'enfant à la dimension historique si on ne tient pas compte de sa propre histoire, de sa propre évolution ?

Alors advient la notion de génération ... Heureusement, petit à petit, les pédagogues, actuellement tant décriés, ont proposé des pistes de solution.

Ils ont provoqué deux prises de conscience.

La première, et probablement la plus importante, c'est que l'enfant ne peut coller à l'Histoire qu'à travers son histoire.

Il s'agit donc de préciser de quelles manières l'enfant ressent, subit, modifie le temps pour mieux l'accompagner dans sa croissance, dans sa dimension temporelle. Dès lors, il me fallut préparer l'accès à la chronologie en abandonnant momentanément « nos ancêtres les Gaulois ».

Me rendre compte que pour comprendre le langage parlé, l'enfant a besoin de mémoire du temps écoulé, d'une chronologie lui permettant de relier son expérience personnelle au récit, pour lui donner du volume temporel. Plus encore, l'enfant a nécessairement besoin d'anticiper, de se

mouvoir dans l'avenir. Il doit progressivement pouvoir se projeter dans son passé et son avenir en fonction de son histoire personnelle. Et l'école a un grand rôle à jouer auprès de ceux qui ne voyagent jamais ni dans l'espace, ni dans le temps, ni dans leur tête. À cet égard, on minimise trop l'impact de la télévision qui maintient dans le présent subi au lieu de donner à penser en épaisseur temporelle. La chronologie dont les enfants de l'école primaire ont besoin, c'est la leur, tant ils confondent encore matin et après-midi !

Heureusement, les enfants ont une facilité étonnante à poser des questions fondamentales. « *D'où je viens, quelle est mon histoire?* » On a immédiatement en tête la panique de ceux qui ne peuvent trouver un début de réponse : ils cherchent toujours les parents qui les ont abandonnés à la Dass. Alors je propose un début de recherche historique : « *Vous apporterez des photos de vous lorsque vous étiez plus jeune et la date de naissance de tous vos parents, de vos grands-parents et arrière-grands-parents si vous pouvez.* »

Comment mieux illustrer le temps qui passe en se regardant grandir sur les photos, en retrouvant sa mémoire disparue ? Ce qui est encore plus étonnant c'est de regarder les photos des parents et du maître ! « *Tiens, eux aussi ont été petits!* » Et les questions fusent, les observations alimentent les pourquoi et les comment. Lorsque chacun repère sur une frise chronologique l'année de naissance de ses ancêtres à l'aide d'une gommette, soudain se dessine un concept parfaitement inconnu jusque-là, celui de génération.

Les constellations regroupées des élèves, des parents, des grands-parents et des arrière-grands-parents, de moins en moins compactes, permettent de prendre conscience du temps passé. Cette question de généalogie a parfois été mal vécue à la maison: « *Qu'est-ce que le maître veut faire de tout cela ?* » Une réunion de parents a permis de rassurer chacun : il veut aider chacun des enfants à se situer

dans leur histoire, pour mieux entrer dans l'Histoire.

Et personne n'est obligé de fournir les renseignements demandés!

Le journal de la grand-mère

Moyennant quoi, grâce à cette première incursion dans le passé, on peut commencer à remonter l'Histoire.

Pas dans les livres, dans l'histoire locale. Tous les grands-parents sont heureux de raconter comment ils ont vécu la dernière guerre mondiale. Une parente a même tenu le journal des événements dans le secteur. C'est si bien raconté que le maître frappe les meilleurs pages et les polycopie à l'alcool. Toute la classe lit le journal de la grand-mère de X.

On apprend que les Polonais ont défendu Maîche, ils venaient de Saint-Hippolyte (il n'y a pas d'histoire sans géographie !). On établit une carte, on trouve en BCD, des diapos, les "documents pour la classe" la "Documentation Française" des livres, les diverses encyclopédies,

Mais d'où venaient donc ces Polonais ?

Et les élèves boivent le récit du maître qui raconte la plus grande peur de sa vie.

À l'époque il était à Pont-de-Roide et la colonne des chenillettes polonaises stationnait dans sa rue,. Il était monté sur l'une d'elle et ses deux grands frères l'ont aidé à entrer dedans. Malheureusement ils ont refermé la tourelle et le maître s'est retrouvé dans le noir, apeuré, criant comme un fou pour qu'on vienne le libérer. C'était plus vivant que Saint Louis rendant la justice sous un chêne...

Un élève apporte alors une photo du char allemand qui a été détruit en 40 à l'entrée de la ville, près du cimetière, entrée opposée de celle occupée par les Polonais! Et ce sont des Spahis qui ont tiré sur le char. On explique que les troupes sont prises en étau, encerclées, c'est la guerre éclair, les soldats n'ont pas eu le temps de se replier sur Pontarlier. Leur seule issue c'est Goumois et la Suisse. L'armée de Bourbaki est aussi passée par-là, mais c'était quand ? L'Histoire bégaie ? Les

familles sont prises au jeu, les photos et documents arrivent : des Allemands à la frontière suisse, un officier allemand à cheval. Une baïonnette américaine, des sacs à dos de 39, des douilles d'obus, une photo de "gazo", l'histoire des maquisards locaux, des photos de la libération avec en prime celles de la visite de de Gaulle et de Churchill à Maiche avant l'attaque hivernale, un tract lancé par avion pour convaincre les Allemands de se rendre.

La mère d'une élève prof d'allemand nous le traduira. Un festival de recherches, de questionnements, de réponses appelant de nouvelles questions.

On est loin de Vercingétorix et du résumé imposé. Mais franchement, à voir la passion des enfants...

Et du temps des grands-parents, il n'y avait pas de télévision, il n'y avait que la T.S.F., des postes à lampes... « Demandez à vos grands-parents comment ils s'éclairaient, comment ils lavaient leur linge, ce qu'ils mangeaient ... » De quoi rester pantois devant les menus de mariage ou de communion! « Mon arrière-grand-père s'éclairait au carbure... » Une lampe à carbure illustre le propos... On en fait un croquis qui explique son fonctionnement. La lampe à pétrole suit...

Où l'on remonte à l'invention de l'imprimerie

Voilà comment, en exploitant des documents, les enfants peuvent saisir un peu mieux la profondeur du temps historique. Et il a bien fallu un jour dater et replacer sur la frise historique, l'apparition de l'imprimerie, celle-là même qui nous permettait de diffuser le journal scolaire.

En remontant l'Histoire l'enfant s'installe dans son histoire, celle de ses racines. Et quand il habite une ville de moyenne montagne où il peut encore lire les inscriptions des futurs guillotins de la Révolution sur les murs de la prison du château de Malseigne, il participe encore avec plus de ferveur au bicentenaire de la Révolution, marqué par un grand spectacle de fin d'année, et à la plantation d'un arbre de la liberté au sein de l'école, chacun apportant un peu de terre de son quartier, comme lors. de la fête de la Fédération !

Finalement mes élèves de CE ont appris à utiliser des méthodes historiques, à moduler leur jugement, à comprendre l'enchaînement des faits, à faire émerger les valeurs humaines à maintenir vivantes.

Il sera bien temps, en collège, de collectionner les étapes de la préhistoire à l'époque actuelle. Les élèves seront plus à même d'en comprendre la logique chronologique. Ceux qui ont la lourde charge d'établir les programmes pour l'école primaire, devraient avoir une connaissance psychologique approfondie de la maturation temporelle des enfants. Un programme équilibré permettrait certainement de bien préparer les futurs collégiens à découvrir d'autres civilisations et les faits marquants de notre Histoire de France censés faire éclore le citoyen.

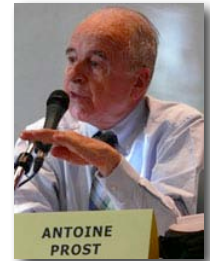
Jacques Delacour,
Directeur honoraire
« Apprendre l'histoire »,
Cahiers Pédagogiques n° 471,
mars 2009



La parole de l'historien est plus fiable qu'un document historique que l'on fait parler

Antoine Prost

Antoine Prost est un éminent historien français. Professeur à la Sorbonne, il est l'auteur de très nombreux textes sur le travail de l'historien. Spécialiste reconnu des questions d'éducation, il est un des principaux pourfendeurs de la politique scolaire du gouvernement de Nicolas Sarkozy.



En histoire, il importe de faire comprendre que les choses évoluent et que l'on peut agir sur elles par différents moyens. Antoine Prost nous explique comment la parole de l'historien peut contribuer à cet apprentissage à l'école élémentaire.

Pourquoi enseigner l'histoire ?

On n'enseigne pas l'histoire pour former des historiens; ni dans le primaire ni dans le secondaire. On enseigne l'histoire pour former des citoyens, c'est-à-dire des gens qui sont membres d'une société déterminée, dans un lieu et un moment eux-mêmes déterminés. L'enseignement de l'histoire vise à faire comprendre le contexte social, historique, local et géographique. Cela consiste aussi à faire acquérir le vocabulaire qui permet de décrire et d'analyser le réel dans lequel on vit.

Un passé vivant

Qu'est-il essentiel de faire à l'école primaire ?

Lavisse l'a dit admirablement, il y a fort longtemps. S'il manifeste un patriotisme tout à fait périmé, qui s'explique par l'époque où il écrivait, c'est-à-dire après la défaite de 1870 et l'amputation de l'Alsace/Lorraine, il fait preuve d'un sens pédagogique très avisé sur la façon d'enseigner l'histoire. Il expliquait qu'il faut partir de ce que les élèves connaissent. Il faut leur dire: "*Vous connaissez les chemins de fer ? Eh bien, il y a eu un monde où il n'y avait pas de chemins de fer. Comment les gens faisaient-ils ?*" Aujourd'hui, il faut leur faire imaginer un monde où il n'y avait ni la télévision, ni les ordinateurs, ni les portables, voire même pas l'électricité. Il faut être concret. Lavisse disait: si vous voulez expliquer les Gaulois, montrez-les dans leurs huttes avec le sol de terre battue ... Ne parlez pas de société agro-pastorale, mais racontez-leur des choses vivantes.

Quelques grands repères

S'agit-il seulement d'amener les élèves à se construire des représentations ?

Non, bien sûr, et il est d'ailleurs très difficile d'amener les élèves à se construire des représentations justes. Aujourd'hui, le cinéma fournit des représentations qui sont nécessairement fausses, au moins en partie. Vous ne pouvez pas faire une reconstitution historique réelle d'un village français au XVII^e siècle. D'abord, parce que vous ne trouverez pas de vaches suffisamment maigres ... Les chemins et les maisons ne sont plus les mêmes. Les hommes n'ont plus le même poids ni la même taille. Voilà ce qui est difficile, notamment lorsque vous avez à lutter contre le stéréotype d'Obélix le Gaulois, par exemple, qui est totalement impensable.

Mais, à l'école, il faut qu'il y ait avant tout une construction de ce que j'appelle le temps historique et qui n'est pas seulement la fresque. Ce qui est important, par exemple, pour la guerre de 1914-1918, c'est que les enfants se rendent compte que ce n'est pas leur grand-père qui l'a faite, mais le propre grand-père de celui-ci. Il faut effectuer ces liens pour structurer une prise de conscience du temps social et du temps historique dans lequel il y a des évolutions. Ainsi l'objectif de l'histoire, au niveau de l'école élémentaire, n'est pas de faire acquérir beaucoup de connaissances précises. L'école primaire dite républicaine, à son apogée, a été capable de faire dire, au niveau du Certificat d'études, à environ un élève sur quatre de la classe d'âge, qu'en 1789 il y avait eu la réunion des États généraux, la prise de la Bastille et la Déclaration des droits de l'homme. Cet énoncé basique et rudimentaire était acquis par le quart des élèves. Il ne faut donc pas avoir d'ambition excessive et nos programmes sont infiniment trop prétentieux.

Sur la mise en place de la continuité historique, il faut se contenter d'avoir quelques grands repères rangés dans l'ordre, tels que la Préhistoire, les Romains, le Moyen Âge, Louis XIV ...

L'usage de documents

Quels documents proposer ?

Je suis contre presque tous les documents. C'est trop difficile. Vous pouvez montrer à la rigueur des documents majeurs comme la Déclaration des droits de l'homme. Si vous prenez des documents pour constituer une sorte d'identité collective de référentiel commun, il ne peut s'agir que d'un grand texte. Vous pouvez en trouver quelques autres, mais il en existe peu de cette dimension.

Il est évidemment possible d'utiliser des documents illustratifs ; on montrera la cathédrale de Bourges pour expliquer les arcs-boutants. L'image est alors support d'explication, mais il vaut mieux aller visiter une cathédrale quand on le peut. Vous pouvez aussi proposer l'affiche de mobilisation de 1914. Mais il faut savoir que l'historien ne travaille jamais sur un document sorti de son contexte. Il trouve celui-ci dans une liasse d'archives, au milieu d'une production qui lui permet de le décoder et de l'analyser. Ce n'est pas le raisonnement du juge. Le juge sort un document et le brandit dans un procès.

L'historien a une tout autre démarche. Il dit : telle chose a été déclarée, oui, mais dans quel contexte ? Lorsqu'il s'agit d'une correspondance, il faut la voir dans son ensemble. Par ailleurs, tous les documents sont codés. Ils sont écrits par quelqu'un qui a ses propres lunettes. Le risque de prendre le document comme parole d'évangile est dès lors redoutable. J'ai ainsi refusé que l'on publie, dans un manuel de classe terminale, un texte que j'avais exhumé. Un directeur d'école à qui on remettait la Légion d'honneur, en 1935, y tenait un discours pacifiste en disant que la guerre l'avait déshumanisé. Pour un jeune qui lit cela, c'est vrai puisque c'est un ancien combattant qui le dit. Or, l'argument est banal dans le discours pacifique de l'époque et je ne suis pas sûr que la guerre ait fait de cet instituteur une "brute" comme il le dit. En tout cas, il a enseigné très humainement depuis la guerre. D'une manière ou d'une autre, tous les documents sont un petit peu comme cela, difficiles à décrypter.

Témoignages interprétés

Et les lettres de poilus de 14 ?

C'est le scandale intégral. Les lettres ont été charcutées, on y a pris ce qui arrangeait pour faire passer l'idée qu'on voulait donner de cette guerre. Il aurait été honnête de dire que des passages avaient été sélectionnés et d'autres coupés, qui éventuellement contredisaient le reste de la lettre. Ensuite, on ne sait pas comment elles ont été collectées, ni qui étaient exactement leurs auteurs. Pour moi, c'est le modèle même de ce qu'il ne faut pas faire. C'est très pervers d'utiliser le témoignage pour donner un effet de réel à un discours qui est votre discours. C'est pourquoi j'attache peu de valeur à la citation comme mode d'administration de la preuve. Vous prenez les articles sur la mobilisation de 1939, ils évoquent des soldats démoralisés. Mais d'autres témoignages montrent au contraire des hommes résolus. Les

journaux ont fait leur tri. Si vous donnez un article de journal comme document historique, c'est la vision du journaliste qui prévaut.

La parole de l'historien

Comment faire toucher alors la réalité d'une période historique ?

En prenant des récits d'historiens. Certes, l'historien a son propre point de vue, qui dépend d'ailleurs aussi de l'époque dans laquelle il vit. Les questions que nous nous posons sur la Grande Guerre sont très différentes des questions que l'on se posait entre les deux guerres, où l'on cherchait à savoir qui était responsable. Cette question-là n'intéresse plus personne. Les points de vue sur l'histoire sont eux-mêmes historiques, liés à la période dans laquelle ils s'inscrivent. Cependant l'historien, selon les questions qu'il se pose, pèse toujours le pour et le contre des différents documents et livre ensuite ce qu'il retient de ces lectures croisées. Ce qu'il dit est plus fiable qu'un document qu'on fait parler.

Comment connaître l'impact que ces lectures peuvent avoir sur les élèves ?

On ferait des progrès aussi si l'on se livrait à des recherches pratiques sur ce qui intéresse les enfants, sur les textes qui parviennent ou non à les intéresser, et sur les causes de ces échecs ou de ces réussites. Ce serait beaucoup plus profitable que de chevaucher des idéologies comme "*non à la méthode globale*", qui est un fantasme, ou "*vive le redoublement*", qui est une mauvaise action. Cela relève de l'éducation du regard clinique et suppose des évaluations croisées, à la fois des résultats obtenus et des attitudes manifestées par les élèves.

Antoine Prost

Inspecteur général

Propos recueillis par Anne Popet,

Dossier « Lire en Histoire »

Journal des Instituteurs, n°8, avril 2005



L'idée de temps ne s'enseigne pas, elle se construit.

Alain Houchot

Alain Houchot est inspecteur général de l'Éducation Nationale (France), chargé de l'enseignement en maternelle auprès du ministre.



"L'école a du pouvoir sur l'apprentissage et la construction du temps par le jeune enfant", nous dit Alain Houchot. Il nous explique les enjeux et les objectifs de la perception et de la structuration du temps chez les élèves de maternelle.

(propos recueillis par Françoise Héquet)

Comment l'enfant accède-t-il au temps ?

Nous assistons actuellement à une très forte évolution dans la connaissance du développement des jeunes enfants. Cette évolution est liée aux possibilités nouvelles d'observation, d'une part au niveau de leurs réactions, et d'autre part aux progrès de l'imagerie médicale. Les liens entre biologie, physiologie et psychologie permettent de comprendre autrement les réactions des enfants et de formuler de nouvelles hypothèses. Il existe une "demande d'apprentissage" du temps chez le tout jeune enfant. Ses rythmes biologiques et son "horloge interne" font qu'il ressent très tôt des éléments temporels. On a repéré, en étudiant les rythmes de succion, que le bébé perçoit très tôt le rythme et la durée. Cela suffit-il? Non bien sûr, entrer dans le temps, c'est prendre conscience des notions de durée et de succession.

Cette entrée se fait très progressivement et elle est liée à l'action: l'enfant entre dans le temps en agissant. Plus il est jeune, plus on est dans ce protocole, et c'est peu à peu qu'il va lier les événements entre eux. On a constaté que cela se construit à partir d'un substrat biologique : l'imagerie médicale montre que le cerveau fonctionne de façon spécifique par rapport au temps et que les deux hémisphères sont sollicités. Mais l'apprentissage du temps reste avant tout culturel ; en plus de ces "outils" biologiques et physiologiques, il est lié au vécu de l'enfant.

Comment l'enfant perçoit-il le temps ?

Il reste sur la représentation que le temps est lié à l'action : la vitesse (ou la quantité) par rapport à la durée. Sa perception n'est pas décentrée, il n'a pas conscience que le temps existe en dehors de lui. Pour les adultes, le temps est un contenant où nous organisons nos actions. En principe, ce n'est pas l'action qui détermine notre opinion, et pourtant, il peut nous arriver de ne plus percevoir le temps de façon objective, mais en lien avec les éléments que nous vivons. Nous trouvons parfois le temps long lorsque nous sommes dans une situation d'attente, alors que nous ne "voyons pas le temps passer" à d'autres occasions ... Pour l'enfant, la durée est fonction de l'action et du résultat qu'elle produit.

Des expériences ont été menées dans ce sens : on demande à deux enfants d'empiler des anneaux ; le premier empile à la vitesse v , le second à la vitesse $2v$. Les deux agissent pendant le même temps. Pourtant, si l'on demande à un autre enfant qui les a observés : "Qui a travaillé le plus longtemps ?", il répondra que c'est celui qui a posé le plus d'anneaux ... Cette expérience permet de définir des objectifs en termes d'apprentissage : faire comprendre que le temps est indépendant de l'action, qu'il est extérieur à l'enfant, tandis que

lui-même s'inscrit dans le temps. Ces objectifs ne seront pas atteints avant l'âge de 10 ans. De même, la notion d'ordre de succession pose problème : la perception des événements longs est très difficile. Les enfants n'y parviennent que vers 12 ou 13 ans. Autre difficulté souvent relevée: si l'on présente à un jeune enfant une photo comportant trois personnages, un enfant, un adulte et une personne âgée, en demandant : "*Qui est la mère de l'enfant ?*", celui-ci désignera le plus souvent la personne plus âgée car sa perception n'est pas rationalisée. La rationalisation viendra avec la connaissance des "mots du temps", propres à sa culture.

Un début et une fin

Dans ce cas, a-t-on besoin d'aller à l'école pour apprendre le temps !

Il faut s'inscrire dans le temps pour pouvoir apprendre qu'il est nécessaire de bien percevoir la durée et l'ordre de succession. Nous savons que la connaissance des mots du temps est essentielle culturellement. Certains enfants peuvent l'acquérir dans leur famille; d'autres non. L'école doit donc proposer cet apprentissage à chacun. En classe, on organise la vie selon des rites qui amènent à appréhender la succession, la simultanéité. À l'extérieur, l'enfant est souvent happé par des actions successives sans but ni fin. L'école va installer un "début" et une "fin", ordonner, élucider l'action de l'enfant et l'aider ainsi à structurer le temps. L'idée de temps ne s'enseigne pas, elle se construit en fonction de l'organisation que l'enfant trouve autour de lui et par l'apprentissage des mots du temps. Cette connaissance est souvent un savoir "extérieur", qui doit être ordonné et partagé. Notre conception culturelle du temps (jour, semaine, mois, années) est complexe, elle doit être clarifiée très tôt, mais progressivement. À six ans, certains enfants ne comprennent pas ce qu'est la semaine. Ce n'est pas parce que la notion de temps se construit que l'école n'a rien à transmettre dans ce domaine ; l'école a du pouvoir sur l'apprentissage et la construction du temps par le jeune enfant.

Vous avez dit : "Le temps se mesure mais ne se représente pas. "

Que pensez-vous alors des instruments que l'on rencontre dans les classes ?

On ne représente pas le temps mais sa mesure. Le temps, lui, se vit. La nuance est difficile pour l'enfant.

On observe des représentations très différentes : en PS (petite section), on peut se contenter de représenter la semaine ; en MS (moyenne section), on abordera le calendrier mensuel . Dans le cas de ce dernier, on peut aligner une feuille par jour, on aura alors une représentation du temps très "vaste" ; si, à l'inverse, on utilise une ligne par jour (comme sur un calendrier classique), cela prendra moins de place. Il est important, par ces symbolisations multiples, d'amener l'enfant à comprendre que le temps existe en dehors de ces représentations.

La notion de durée

Le temps "historique" est-il accessible aux enfants ?

L'un des objectifs de l'école maternelle est la construction de la notion de durée. Cela fait appel à la sensibilité. Un autre objectif consiste à savoir "remettre en ordre" des événements. On apprend à reconstruire, à réorganiser l'action dans le temps. Quand on a réuni ces deux conditions, on essaie de se positionner par rapport à la durée historique, mais cela n'est pas un objectif de l'école maternelle.

Il faut se souvenir de l'expérience de Zazzo, qui demande à des enfants : "*Quel âge avez-vous ?*" ; ils répondent: "*6 ans* ».



Si on leur demande : "*Depuis combien de temps êtes-vous nés ?*", pour les enfants ne peuvent pas répondre seuls et sans se tromper avant l'âge de 8 ans. Cela nous montre qu'ils n'ont pas la capacité d'abstraction qui leur permettrait d'accéder à l'idée de temps extérieur à eux-mêmes, de temps reconstruit, ce qu'est bien évidemment le temps historique.

Bâtisseurs

Pouvez-vous nous parler du temps comme élément des apprentissages ?

Pour apprendre, il faut du temps et les apprentissages s'organisent dans le temps. Le schéma de Piaget a été remis en cause par les travaux de Houdé¹.

Selon ce dernier, les apprentissages procèdent par « vagues » qui se recouvrent, on n'est plus dans l'idée d'un développement linéaire et chronologique.

Le contexte est déterminant : on peut faire apparaître précocement une compétence chez un enfant dans un contexte favorable et adapté, puis l'enfant dans d'autres circonstances ne témoignera plus de cette compétence.

Houdé parle ainsi de "compétences précoces et d'erreurs tardives". Il n'y a pas d'homogénéité temporelle absolue dans la construction des apprentissages. C'est ce qui rend le repérage de ces apprentissages si difficile à l'école maternelle : ils peuvent se révéler longs à s'installer mais soudains dans leur apparition, réels mais fugaces.

Il faut donc donner du temps, laisser du temps mais ne pas perdre son temps, être là à temps. Un équilibre difficile à trouver qui, lorsqu'il n'est pas atteint, entraîne deux travers majeurs que l'on rencontre parfois à l'école maternelle : la sous sollicitation des uns et la sur-sollicitation des autres.

Les enfants en difficulté sont d'ailleurs souvent en décrochage temporel par rapport aux autres. Ainsi, dans le système éducatif français, on a démontré que la date de naissance des élèves pouvait, dès le CP, devenir un facteur déterminant pour leur réussite scolaire ... Il faut donc être attentif à l'aspect temporel de la construction des apprentissages : si c'est bien l'enfant qui "construira", selon un rythme et une durée qui lui sont propres, il ne pourra le faire seul. Nous devons lui offrir une organisation, des contenus sans lesquels cette construction restera aléatoire car liée à son expérience sociale et familiale.

Alain Houchot

Inspecteur général

Propos recueillis par Françoise Héquet,

Education enfantine n° 5, janvier 2005,

Editions Nathan

¹ Rationalité, développement et inhibition, d'Olivier Houdé, PUF, 1995



Des écrits pour enseigner l'histoire au cycle 3

Françoise et Claude Picot

Licenciée en Histoire, institutrice puis conseillère pédagogique, Françoise Picot est inspectrice de l'Éducation Nationale française (IEN)
Claude Picot est Conseiller Pédagogique auprès de l'Inspection (CPAIEN).

En histoire, comme dans les autres disciplines, « les compétences spécifiques à la maîtrise de la langue visent d'abord à construire les connaissances et les savoir-faire du domaine disciplinaire concerné ... »¹ Elles nécessitent cependant des apprentissages particuliers qui ne peuvent être confondus avec ceux de la discipline elle-même. La langue est donc à la fois outil et objet d'apprentissage.

L'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire consiste à montrer que l'histoire n'est pas une suite de "récits merveilleux et imaginaires", mais une reconstruction du passé à partir de "traces". Pour appréhender cette construction historique, l'élève est confronté à des documents variés, dont des textes ; pour les comprendre, il doit mettre en œuvre des compétences de lecture spécifiques. Suivant leur nature, ces textes, qui sont souvent difficiles, sont exploités de différentes manières dans la séquence d'histoire.

Explorer des textes historiques

Les textes historiques sont des documents d'époque dont l'étude peut, au cycle 3, constituer le corps de la leçon d'histoire. Leur choix s'effectue principalement en fonction des informations essentielles qu'ils apportent sur la période, le fait, le groupe social ou le personnage à étudier.

C'est ainsi que tout texte historique doit posséder trois qualités pédagogiques essentielles. Tout d'abord, il doit avoir un niveau de lecture abordable par les élèves auxquels il s'adresse ; pour cela, le texte (mais le plus souvent des extraits de ce texte) doit être réécrit. Ensuite, il importe qu'il contienne des éléments d'information pertinents pouvant être éclairés par d'autres documents ou par l'apport de l'enseignant. Enfin, le texte doit nécessairement susciter un questionnement.

Une fois choisi, le texte historique est alors questionné au niveau des conditions de sa production de la façon suivante : qui en est l'auteur ? Quelles étaient ses intentions ? Pour qui a-t-il été écrit ? Dans quelles conditions ? Où ? Quand ? Après l'avoir ainsi resitué dans son contexte, il faut s'interroger sur son contenu historique, comparer les informations qu'il apporte avec d'autres de la même époque, les vérifier dans différents ouvrages. Il est tout aussi indispensable de résoudre les difficultés liées à la compréhension : traitement d'un lexique particulier, d'une syntaxe inhabituelle, d'une orthographe différente de la nôtre. Enfin, le texte nécessite souvent de produire des inférences reliées à des connaissances historiques

¹ Programmes de l'Éducation, 2002

antérieures.

Ce questionnement du texte historique met alors en évidence plusieurs catégories d'écrits qui peuvent être étudiés en complémentarité : ceux qui relatent des faits réels et qui sont écrits par des personnages ou des groupes sociaux de l'époque (tels que les Chroniques de Froissart ou Le Journal de Christophe Colomb), ceux qui présentent un caractère administratif (tels que les lois, les capitulaires ...) et enfin ceux à caractère littéraire qui nous renvoient des informations sur la vie de l'époque au cours de laquelle ils ont été écrits (*Le Roman de Renart*, *Les Fables de La Fontaine ...*).

Tous ces écrits historiques sont des témoignages du passé que les élèves doivent apprendre à connaître et qu'il faut leur faire rencontrer en tant qu'objet lors de visites aux Archives départementales par exemple.



Etudier des récits d'historiens

Ce type de récit est le résultat du travail de l'historien. C'est une synthèse élaborée, regroupant l'ensemble des informations dont on dispose, à un moment donné, soit sur une époque, soit sur un fait d'ordre économique et social dont on mesure l'évolution à travers le temps, soit sur un événement. C'est un état de la question révisable à tout moment, en fonction des progrès de la recherche. Le récit historique met en jeu des sources documentaires, une chronologie, une interprétation. Il peut être confronté à d'autres, quand il s'agit d'une réflexion basée sur des archives sur lesquelles l'interprétation est contradictoire (par exemple, la vision des Croisades selon les Occidentaux, les Grecs ou les Musulmans).

Des séquences d'histoire, à l'école élémentaire, peuvent être construites autour d'un récit d'historien relatant un événement, présentant un personnage, décrivant des

paysages, reconstituant des scènes de la vie quotidienne ... Ce récit devient indispensable quand le sujet abordé par la leçon peut difficilement être traité en questionnant un document d'époque, qu'il soit iconographique ou textuel. C'est le cas quand il s'agit de périodes très reculées, pour lesquelles on ne dispose pas de témoignages écrits (comme la Préhistoire), mais c'est aussi le cas quand le fait à étudier est complexe (les Croisades, la guerre de Cent Ans ...).

Cependant, le récit d'historien est rarement utilisable tel quel. Il faut le plus souvent n'en introduire que des extraits. Comme pour le texte historique, le questionnement de lecture se fait à plusieurs niveaux : mots de vocabulaire à éclairer, explicitation du contexte, vérification des faits énoncés.

Compléter la séquence d'histoire

Afin de sensibiliser les élèves à une période ou pour en prolonger l'étude, différents supports peuvent être proposés aux élèves.

Il peut s'agir d'ouvrages documentaires, aujourd'hui nombreux. Les élèves les consultent, les parcourent en bibliothèque, à la maison, pour préparer un exposé sur un sujet précis, approfondir un point particulier ou parce que le sujet les intéresse et qu'ils souhaitent aller plus loin. Ils n'ont pas vraiment leur place dans la leçon d'histoire, mais ils en sont un complément fondamental. Leur lecture exige des comportements et des compétences spécifiques qu'il convient de travailler : chercher un élément précis, établir la relation complémentaire entre le texte écrit, les documents iconographiques, les graphiques, les cartes ... qui permettent d'en construire le sens global.

Internet constitue un autre support qu'il faut apprendre à utiliser avec un regard chercheur et critique. Lire des informations, des documents sur la "toile" nécessite un apprentissage spécifique : utiliser un moteur de recherche (ex. : Google), sélectionner dans la liste proposée, visiter en s'interrogeant sur l'auteur du site et sur la fiabilité des renseignements présentés, sélectionner les documents, les télécharger pour les imprimer et les lire dans de bonnes conditions, et éventuellement les réutiliser (images, textes ou graphiques).

Si les textes de fiction de type "Roman historique" ne relèvent pas du domaine de l'histoire et ne peuvent trouver place dans une leçon du fait de leur valeur scientifique contestable, ils n'en restent pas moins des supports de sensibilisation porteurs d'une charge affective non négligeable, l'essentiel étant de bien faire la part entre le réel et la fiction.

Ainsi, au cours de la séquence d'histoire, les occasions de lecture pour les élèves sont riches, qu'il s'agisse du texte historique, source privilégiée et décisive pour l'historien, ou du récit qu'il compose lui-même.

Programmées régulièrement, ces activités de lecture de textes permettent à l'élève de développer à la fois des compétences dans le domaine historique et des compétences relatives au langage.

*Françoise et Claude Picot,
IEN et CPAIEN,
Dossier « Lire en Histoire »
Journal des Instituteurs, n°8, avril 2005*



Comment on enseigne l'histoire au cycle 3 de l'école élémentaire

*J.M Bérard, P. Claus, J. David, C. Loarer,
Inspecteurs généraux de l'Education Nationale (France)*

Les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire (France) ont voulu observer la mise en œuvre des orientations pédagogiques suggérées par les (nouveaux) programmes de 2002, en étudiant la manière dont s'enseigne, l'histoire et la géographie, les sciences expérimentales et la technologie au cycle 3 (en France, le cycle 3 comprend les classes d'âge correspondant à nos 3^e 4^e 5^e années primaires).

C'est ainsi qu'entre 2003 et 2005, une vaste enquête a été menée par le corps d'inspection, dans les écoles de 23 départements.

Cette enquête a débouché sur un rapport, destiné au Ministre de l'Education Nationale. Voici quelques extraits de ce document, principalement relatifs à l'enseignement de l'histoire.

ORGANISATION ET CONTENU DES ENSEIGNEMENTS

Des horaires effectifs en général inférieurs aux horaires officiels

Les horaires sont en général affichés, mais le volume consacré aux sciences expérimentales et à la technologie y apparaît comme étant de l'ordre de 1h40, alors que les programmes prévoient un minimum de 2h30 et un maximum de 3 heures par semaine. En histoire et géographie l'horaire est de l'ordre de 1h15 en histoire et 1h15 en géographie ; soit un horaire proche de l'horaire « plancher ».

En outre, même si l'enquête ne permettait pas de comparer l'horaire affiché et le volume effectivement consacré à ce domaine au cours de l'année, l'hypothèse d'un temps d'enseignement des sciences expérimentales et technologie et de l'histoire et géographie largement inférieur à l'horaire réglementaire est vraisemblable.

On doit noter que, dans les programmes de 2002, l'enseignement des différents champs disciplinaires inclut les aspects liés au caractère transversal de la maîtrise de la langue. Or les observations faites montrent que ces aspects sont peu ou pas traités par les enseignants dans les séances de sciences expérimentales et technologie ou d'histoire et géographie. On peut supposer que, par crainte de nuire à la cohérence de l'enseignement du français, les enseignants hésitent pour l'instant à faire basculer dans les divers champs disciplinaires des apprentissages relatifs à la maîtrise de la langue, et, par conséquent, n'utilisent pas la totalité de l'horaire imparti à ces champs.

Des manuels rares ou anciens

Dans les classes observées, en sciences expérimentales et technologie un manuel est présent dans la classe (sans être nécessairement à la disposition de chaque élève) dans moins de la moitié des cas et encore est-il alors une fois sur deux antérieur à 1995. En d'autres termes, moins du quart des classes disposent d'un manuel récent et il n'existe pas nécessairement un manuel par élève. La présence de manuels est nettement plus fréquente en histoire et géographie qu'en sciences expérimentales et technologie : il y en a un dans les 2/3 des cas, mais il est alors postérieur à 1995 moins d'une fois sur deux (40% des situations).

Une forte utilisation des photocopies

Dans la majorité des cas les documents cités sont des photocopies de manuels. En géographie, on fait usage des cartes dans plus du tiers des situations observées. Les sites internet sont parfois utilisés en histoire et géographie, rarement en sciences expérimentales. La question de l'analyse de la pertinence des documents trouvés sur internet ne faisait pas

l'objet de l'enquête.

Des programmations de cycle souvent formelles

En histoire, ce qui fait souvent défaut, c'est la caractérisation et donc la compréhension par les élèves de ce qui fait l'importance d'un évènement ou d'une période. Ainsi la Renaissance n'est souvent présentée que comme la juxtaposition du voyage de Christophe Colomb, de la découverte de l'imprimerie, d'un portrait de Calvin et/ou de Léonard de Vinci.

Dans une école, la présentation de la progression du cycle 3 est apparue comme particulièrement pertinente : les différents items du programme sont répartis du CE2 au CM2, un ordre de difficulté a été choisi, certains items sont, volontairement, repris à deux niveaux. Le travail effectué en équipe de maîtres de cycle est particulièrement perceptible. Malheureusement, pour des raisons que l'inspecteur ne décrit pas, ce travail ne trouve pas sa concrétisation dans les cahiers des élèves.

Des programmes inégalement suivis

En histoire et géographie : la lecture des productions des élèves fait apparaître une nette prédilection des maîtres pour l'histoire et en particulier pour la préhistoire qui occupe beaucoup trop de place dans les cahiers. C'est parfois tout un trimestre qui est retenu par cette période en CE2 et on recommence en CM1.

Citons une maîtresse : « Je refais au CM1 ce que j'ai fait au CE2 avec les mêmes élèves, mais de façon plus étoffée. Si j'accompagnais la classe l'année prochaine au CM2, je renoncerais à la préhistoire mais avec beaucoup de regrets... ».

En histoire, le programme est dans l'ensemble respecté mais le XXème siècle est réduit à la portion congrue. Faut-il étudier de façon très approfondie, comme dans l'une des classes observées, la mythologie grecque ou l'alphabet phénicien, alors même que ces questions ne relèvent pas des programmes ? Très peu de leçons mettent en valeur de grands personnages. Les inspecteurs, n'ont relevé que quelques grandes figures de l'histoire comme Charlemagne, Saint-Louis, Jules Ferry, alors que les programmes mentionnent explicitement une série de personnages pour chaque point fort.

Quelques maîtres ont fait des leçons de synthèse et de révision (le bilan du Moyen-Âge, par exemple), ce qui est fort utile et devrait être la règle après l'étude de chaque grande période en histoire ou chaque question importante en géographie. Une autre initiative heureuse consiste à traiter certains sujets du programme en transversalité avec d'autres disciplines comme le français ou les arts plastiques.

Les programmations sont en règle générale faites et affichées mais leur mise en oeuvre est parfois curieuse parce qu'aucune durée n'est indiquée. La cohérence entre les années du cycle est loin d'être respectée. On aborde par exemple au CE2 la vie du seigneur au Moyen-Âge et au CM1 une leçon porte sur les invasions barbares et la féodalité.

L'interdisciplinarité conçue comme un thème général « fédérateur » à décliner dans toutes les disciplines (l'eau en physique, en poésie, en arts plastiques), fort en vogue à une certaine époque, a pratiquement disparu des cahiers observés. Les rares cas cités (centrer tout le travail d'une partie de l'année scolaire, dans la plupart des champs disciplinaire sur le déroulement d'un évènement sportif très médiatisé suivi sur internet) confirment le peu de pertinence de cette méthode, qui tend à gommer toute la cohérence des apprentissages prévus par les programmes pour privilégier l'occasionnel et aboutir à la dispersion.

OBSERVATION DES LEÇONS

Les observations des inspecteurs ont porté sur un ensemble d'items relevant aussi bien des spécificités des disciplines enseignées que de la maîtrise de la langue .

Le tableau ci-dessous décline ces observations en quatre grands ensembles : l'usage de la langue orale, tant par le maître que par les élèves ; la nature des textes lus et le temps consacré à cette activité ; la place des différentes formes de production d'écrits dans une séance de sciences, d'histoire ou de géographie et enfin le lien avec l'observation réfléchie de la langue.

La photographie ainsi obtenue permet de discerner quelques constantes : l'oral est très

présent, mais peu travaillé ; on lit fréquemment, sans toujours exploiter ces temps d'apprentissage ; on travaille peu la production d'écrits et exceptionnellement l'observation réfléchie de la langue.

1. Langage oral		
101. Pendant la leçon le maître expose, explique, commente.	Dans 80% des classes observées	
102. Pendant la leçon le maître vérifie les connaissances des élèves en les interrogeant.	80%	
105. Lorsqu'il expose, le maître utilise un langage contrôlé précis (lexique).	75%	
103. Pendant la leçon, les élèves discutent entre eux dans le cadre d'un travail d'atelier.	70%	
106. Lorsqu'il expose, le maître utilise un langage contrôlé (syntaxe).	70%	
112. Quelle que soit la discipline, le maître a été attentif à la qualité de l'expression des relations causales et a aidé les élèves à améliorer leur expression dans ce domaine.	65%	
113. Quelle que soit la discipline, le maître a été attentif à la qualité des descriptions et a aidé les élèves à améliorer leur expression dans ce domaine.	65%	
108. Le maître intervient régulièrement pour aider les élèves à mieux s'exprimer (reprises) sur le plan du lexique.	60%	
107. Le maître intervient régulièrement pour aider les élèves à mieux s'exprimer (reprises) sur le plan de la syntaxe.	50%	
104. Pendant la leçon un ou plusieurs élèves exposent à leurs camarades le résultat de leur recherche.	45%	
114. Quelle que soit la discipline, le maître a été attentif à la qualité de l'expression des l'organisation temporelle (succession, simultanéité etc.) et a aidé les élèves à améliorer leur expression dans ce domaine.	45%	
111. Le maître a organisé dans l'année une formation au débat réglé.	40%	
110. Le maître a organisé dans l'année une formation à l'exposé.	35%	
2. Lecture		
208. Temps de lecture dans la séance :	13 min en moyenne.	
Les élèves ont lu...	sans accompagnement	avec accompagnement
201. des consignes.	50%	35%
202. de l'information.	75%	35%
203. des documents complexes.	60%	40%
204. des textes rédigés dans la classe.	25%	10%
210. Le maître utilise correctement le lexique technique.	85%	
207. Les moments de lecture ont été intégrés adéquatement à la leçon.	75%	
211. La lecture a donné lieu à une transmission orale de l'information recueillie.	65%	
209. La lecture a été accompagnée d'un travail sur le vocabulaire spécialisé.	55%	
206. La lecture était la lecture complète du texte.	40%	

212. La lecture a donné lieu à une prise de note même brève.	30%
213. Le maître a proposé une activité spécifique aux très mauvais lecteurs.	10%
3. Écriture	
301. La séquence a donné lieu à un travail d'écriture	80%
307. Nombre moyen de lignes écrites par chaque élève dans la séquence	7 lignes
313. Les élèves ont été accompagnés par le maître pendant la production de texte.	60%
De quel type a été ce travail ? (plusieurs types peuvent coexister) :	55%
302. Production écrite au brouillon	
304. Production écrite sur cahier ou classeur	40%
305. Production écrite sur fichier photocopie ou imprimé	40%
303. Copie	35%
306. Mise au net	25%
309. En sciences, histoire, géographie, on a fait élaborer une synthèse en fin de séquence.	55%
311. On a fait élaborer une légende sous une photographie ou un schéma.	40%
314. Le maître a utilisé la dictée à l'adulte pour faire produire un texte	30%
310. En histoire ou en géographie, on a fait élaborer une carte ou un schéma.	25%
312. Les caractéristiques des textes utilisés en lecture ou en écriture dans la discipline (documentaire, synthèse, description, observation...) sont affichées dans la classe.	15%
308. En sciences, on a utilisé le cahier d'expériences.	15%
315. Comment la question de l'orthographe a-t-elle été résolue ? très peu de réponses. Lorsqu'un texte a été produit, dans 15% des cas, le maître a fait corriger les fautes d'orthographe.	
4. Observation réfléchie de la langue	
401. Le maître a fait un moment de grammaire pendant la séquence.	5%
402. Le maître a signalé un fait de langue délicat en proposant d'y revenir dans une autre leçon.	5%
403. Le maître rappelle pendant les temps d'écriture les principales règles orthographiques.	5%

CONTENU DES CAHIERS

Remarques générales

La quantité d'écrits

À la date de l'observation (fin du deuxième trimestre de l'année ou début du troisième), nous avons dénombré 24 pages en moyenne par cahier. Nous pouvons dire que les élèves écrivent peu dans leurs cahiers d'histoire, de géographie, ou de sciences, 88 lignes en moyenne par cahier, soit, par discipline, une moyenne de 4 lignes par semaine de classe. La photocopie est omniprésente, 16 sur 24 pages en moyenne par cahier.

La nature des écrits réalisés par les élèves

Les résumés sont les plus présents (8 par classe), puis, les documents légendés (6,5), les schémas, dessins, croquis ou graphiques (6,5), la description ou le commentaire d'un document, d'une observation d'une expérience (3,5). Le travail sur le lexique (3) est

malheureusement peu présent.

La tenue des cahiers

La qualité des cahiers des élèves a été évaluée : elle est globalement médiocre. Ces cahiers s'apparentent plus à des brouillons, ou des cahiers d'essai qu'à des outils sur lesquels sont consignés les éléments importants d'une séquence d'enseignement. Ils sont, de plus, mal organisés, en histoire et en géographie particulièrement. On distingue difficilement ce qui relève de la courte synthèse, de l'essai ou de l'explication de document. En science, le cahier d'expériences a de ce point de vue un effet positif.

La qualité usuelle de la liaison avec la maîtrise de la langue

En général, les enseignants disent accorder une grande importance à la qualité de la langue dans les cahiers, mais nous devons souligner que 40% des travaux des élèves sont peu satisfaisants à cet égard. Nous n'avons observé que très rarement, la correction des fautes de grammaire et d'orthographe, de vocabulaire ou de style, par l'élève à la demande du maître.

Contenus et démarches disciplinaires

Les tableaux indiquent les pourcentages (arrondis aux 5% les plus proches) de cahiers pour lesquels on peut répondre par oui aux questions suivantes :

	OUI
Lorsque les contenus sont présents, sont-ils conformes aux programmes ?	90 %
La trace écrite véhicule-t-elle des contenus disciplinaires ?	85 %
Les acquisitions disciplinaires sont-elles conformes aux savoirs constitués ?	80 %
Les traces écrites aboutissent-elles à des connaissances structurées ?	70 %
Une démarche d'investigation scientifique apparaît-elle, au moins une fois ?	25 %
Une véritable démarche d'analyse documentaire apparaît-elle, au moins une fois ?	20 %

Remarques

En histoire et géographie, le rapport aux contenus et aux connaissances structurées est moins net qu'en sciences, probablement à cause de l'empilement non hiérarchisé de photocopies sans intérêt ou de mauvaise qualité.

Les programmes

Les sujets étudiés sont, à quelques exceptions près, compatibles avec les programmes de 2002, ce qui ne signifie pas, cependant, que les programmes soient traités.

En histoire, la préhistoire et le Moyen-Age occupent toujours un temps considérable, alors que le XX^e siècle est négligé.

Les connaissances

Dans l'ensemble, les écrits des élèves consistent soit à compléter un polycopié (phrases à trous, réponses à des questions fragmentaires) soit à écrire un résumé, qui, pour autant que l'on puisse s'en rendre compte, est l'aboutissement d'un travail collectif ou est dicté par le maître à partir d'un manuel.

On constate avec surprise l'absence de connaissances relatives à des points majeurs des programmes : étude des grands personnages historiques, des grandes métropoles par exemple. Cela s'explique peut-être par la difficulté qu'éprouvent les enseignants à privilégier un juste milieu entre les deux extrêmes observés : des études trop difficiles ou sur lesquelles on passe trop de temps (exemple : les invasions normandes ; l'analyse d'un cahier de doléances...) ou, au contraire, vides de sens (répondre par oui ou par non aux questions suivantes : « on ne trouve aucun commerce dans les villages » ; « dans chaque village on trouve une école et un collègue »).

Finalement, 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 (ex. en sciences : des élèves apprennent le nom des plumes d'un oiseau mais ne savent rien sur le rôle des plumes dans le vol et dans la thermorégulation).

Les démarches

La situation et la question ou problématique de départ sont rarement présentes dans le cahier. Le travail sur les pré-représentations est rare et, lorsqu'il existe, rarement pertinent et souvent trop long et dispersé. On le trouve parfois bien conduit (dans un travail sur la lumière : « que pensons-nous savoir, que cherchons-nous ? »), mais le plus souvent les questions apparemment destinées à faire émerger les pré-représentations sont vides car l'élève n'a aucun élément pour se faire une idée quant à la question posée.

Quelques cahiers font apparaître un embryon de démarche consistant à émettre des hypothèses et à rechercher des conclusions, mais ils sont rares.

Les documents utilisés

Dans les cahiers d'élèves nous trouvons, bien évidemment, des documents papier (tableaux, schémas) parmi lesquels les photocopies de manuels occupent, tant en sciences expérimentales et technologie qu'en histoire et géographie, une place excessive. Les transcriptions écrites de visites sur le terrain et l'utilisation de « documents » au sens large (un jardin botanique, une radiographie, une photographie de paysage...) sont très rares. Si quelques cahiers font, heureusement, apparaître un travail sur la méthode d'analyse d'un document, des synthèses de qualité et un lexique régulièrement complété, la plupart d'entre eux ne présentent qu'une compilation de photocopies inexploitable car non structurée et non hiérarchisée. Leur quantité généralement excessive (ex : 17 photocopies pour la même leçon d'histoire) et leur qualité parfois scandaleuse (ex : sur un schéma représentant une chaîne alimentaire en milieu marin, la taille du plancton est égale au 1/5 ème de celle de la sardine) se prêtent mal à un travail raisonné, qui nécessiterait un meilleur ciblage facilitant une bonne lecture, une analyse rigoureuse et débouchant sur des connaissances simples mais essentielles eu égard à l'objectif affiché.

Un aspect général : des « cahiers de vacances »

Les réelles productions écrites d'élèves sont rares. Au mieux, l'écrit se cantonne à la copie d'un résumé. Pour le reste, la tâche de l'élève consiste à compléter quelques mots des photocopies, des tableaux et des schémas. Le travail demandé à l'élève manque d'ambition et d'exigence, à l'instar de l'exemple ci-dessous, tiré d'un exercice où il est demandé aux élèves de compléter la phrase : « *En plaine les rivières coulent len... ; certaines sont nav...* »

J.M Bérard, P. Claus, J. David, C. Loarer,
Inspecteurs généraux de l'Éducation Nationale (France),
« Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie
Leur enseignement au cycle III de l'école primaire

Rapport au Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Rapport n° 2005-112, octobre 2005 (extraits)