

CONFERENCE DE BENOIT FALAIZE, PIUFM d'histoire à Versailles

NB : Tous les documents cités figurent dans le livre « les savoirs de l'école : histoire », cycle 3, collection dirigée par Jean Hébrard, chez Hachette.

La conférence a pour objet une réflexion sur la façon dont les enfants entrent dans l'histoire. Dans les nouveaux programmes, on constate une cohérence sur des dimensions qui touchent à l'histoire et qui prennent sens dans la construction de l'espace/temps, de la langue et de la culture commune dans l'école. Pour la première fois dans les I.O., l'histoire est dans un « bloc » (dont lire, parler, écrire).

La question de l'échec scolaire, en tant que déficit culturel et socialement déterminé, est posée.

On observe quatre aspects cohérents, de la PS au CM :

-**La construction du temps** et la perception qu'en ont les élèves

-**La narration littéraire** : les enfants sont déjà dans un cadre de références, de mises en relation

-**Le statut de vérité de l'histoire** : on peut avoir des interprétations, mais il y a une vérité

-**La culture**

LA CONSTRUCTION DU TEMPS

La construction du concept de temps s'effectue dès la PS, rituellement, sur l'organisation de la journée. Le temps de l'intime est socialement construit. Les horloges apparaissent au XIII^e siècle pour mesurer le temps. En 1920, Nevers est enfin mis à l'heure de Paris... L'unification temporelle du territoire n'était pas encore faite en début de XX^e siècle.

Le temps n'est pas le même dans les saisons selon où l'on se trouve (différent selon les 26 régions).

Il faut apprendre à maîtriser cette construction sociale. Il faut l'apprendre en référence à la norme. La référence à la norme est centrale.

La construction du temps chez l'enfant est longue et difficile à percevoir.

Le temps est à la fois cyclique et linéaire, il fait appel au caractère inéluctable du temps qui passe et à l'hypothétique du futur (« si tu fais ceci, tu risques cela,... ») : le rapport cause/conséquence s'inscrit dans le temps)

Le temps est relatif.

Dès la petite section, le travail est continu : comment la journée s'organise, le temps qui passe ; et on doit, en plus, construire la notion de simultanéité.

Exemple : on écrit une lettre, on la poste, le facteur la distribue, on dessine son trajet pour arriver jusqu'à destination. Les jeunes enfants dessinent tout en simultanéité, comme une « succession impossible ».

Ce temps est profondément affectif : Quand l'enfant pense l'école, c'est au moment où il arrive et celui où il repart ; c'est ce qui prime affectivement.

La succession, la simultanéité et la durée sont des concepts qui se construisent entre 0 et 6 ans. Le jeune enfant entretient un rapport égocentrique au temps (attente de la mère, du père).

Le temps linéaire est très difficile à appréhender. Pour le faire percevoir, on va travailler la postériorité, l'antériorité, la succession, la mise en ordre des questions.

En classe, on valorise surtout ce qui est cyclique : le calendrier, les fêtes, le cycle des saisons...

Il est plus difficile de travailler le temps linéaire. Jusqu'en GS, le passé a peu de sens. Les enfants sont plus aptes à se projeter dans l'avant. C'est lié à la frustration (psychologie du nourrisson : jusqu'à deux mois, il faut les laisser manger quand ils veulent !). On leur dit

toujours « attends un peu ! ». On est dans l'anticipation permanente, où il est impossible d'imaginer que le passé ait un sens. L'enfant a un rapport égocentré au monde.

Ce n'est pas avant 8 ou 9 ans que les enfants entrent dans la notion de siècle. Au cycle 2, on prend conscience de la succession des générations.

Le temps linéaire est le temps de la société : « j'ai 4 ans, pas 5, ni 6 ! ». C'est une référence. C'est le temps de l'histoire collective qui se laisse donner à voir partout : par les vestiges, les monuments, les photos sépias, les vêtements des grands-mères.

La place de l'histoire dans la société est visible aussi dans les albums de jeunesse, dans les films,... Dès 4 ans, les enfants sont dans une émotion historique (idée de château) : les contes traditionnels ne sont qu'une suite de rapports à l'histoire (seigneurs/paysans,...)

Les temps des commémorations, des dates de notre calendrier scolaire se sont inscrits dans une linéarité (avant 1789, ce n'est pas pareil qu'après !)

Les notions à étudier :

-régressivité, linéarité, simultanéité.

Il faut faire sortir les élèves d'eux-mêmes. Leur temps à eux n'est pas le même que le temps des autres.

La verbalisation est présente en permanence et systématiquement : la langue structure le temps. Il faut en avoir parfaitement conscience pour l'assurer complètement : oraliser tout sur toutes les situations scolaires est indispensable. C'est central dans la construction du temps, de l'oral et donc de l'écrit.

Qu'est-ce qu'un début, un déroulement, une fin dans une histoire ? c'est un rapport de cause à conséquence, absolument en lien avec la construction du temps.

Quand un enfant pleure, dans la cour, lui dire : « Je sais pourquoi tu pleures. Tu t'es écorché en tombant et tu as mal. Tu ne t'y attendais pas parce que X t'a poussé dans le dos et que tu ne l'as pas vu ! » -> on raconte l'histoire de l'enfant ; on met à distance en lui faisant une narration de l'événement. C'est très important en psychologie. On inscrit l'enfant dans une histoire avec un lien de cause à effet.

Les images séquentielles : elles sont de deux sortes

→ redéfinir les images de l'album

→ dans une démarche experte, on les présente aux enfants au fur et à mesure et on dit « je les ai mises dans cet ordre là parce que je sais que c'est dans cet ordre là. Je sais que ça se passe comme ça. »

On va chercher pourquoi l'enseignante a fait comme ça ! (et faire le lien avec d'autres histoires).

On peut lier ces images séquentielles à la construction de l'espace avec trois photographies du quartier à différentes époques : raconter l'histoire qui s'est passée au temps de mes grands-parents, de mes parents, et aujourd'hui (notion affective en jeu) = temporalité sur les générations

-> soit on raconte l'histoire

-> soit les enfants imaginent une histoire différente pour chaque photo (les cycles 3 peuvent lire ensuite l'histoire aux cycles 2)

PLACE DU RECIT ET DE LA NARRATION DANS LA CONSTRUCTION DE L'HISTOIRE

Raconter, c'est maîtriser le temps et cela renvoie à de multiples intérêts :

-Intérêts pour la mémorisation et la compréhension (album). La mémoire permet aussi la compréhension : on ne comprend pas la même chose quand on voit un film pour la deuxième fois, quand on relit un livre,... Il y a à chaque fois un élément de compréhension supplémentaire, qui va permettre de pousser plus loin l'interprétation.

-Intérêt linguistique : pronoms, concordance des temps, syntaxe,...

Dès le jeu du « coucou » avec l'enfant, on construit déjà une intrigue « où il est ? »... c'est la capacité linguistique à dire l'absence, la disparition,...

-Intérêt pour les comparaisons causes/cohérence

La notion d'ordre structure l'organisation des événements : avant, après, en même temps... passé, futur, présent (maintenant, en ce moment,...)

Les moments d'accélération (avec l'intonation) : tout à coup, brusquement,...

La simultanéité : pendant que,...

-Il n'y a de temps construit, pensé, que raconté (et pas seulement dans le formel : éphéméride dont on enlève chaque jour une page, par exemple)

Dans le récit raconté, les enfants entrent dans l'histoire par « effraction » : ils comprennent, interprètent, anticipent.

-Intérêt pédagogique à raconter des histoires

->le plaisir

->la clarté de l'exigence : les élèves vont avoir à redire l'histoire (donc on n'écoute pas de la même manière !); on prend des notes et on organise.

-Intérêt culturel : définition d'une histoire commune -> on a un stock commun, même si on n'en parle pas. Il forme le substrat commun, le référent social commun. C'est ce qui fonde le lien social.

Raconter, c'est faire la distinction entre le réel, le légendaire faux ou l'imaginaire. Il y a une différence entre le récit historique et le récit de fiction et pourtant, ils fonctionnent de façon identique (« intrigues et construction »)

Par exemple :

En 1685, alors que les protestants ont le droit de pratiquer leur culte depuis la proclamation de l'édit de Nantes sous Henri IV, Louis XIV révoque l'édit de Nantes. Par conséquent, les protestants n'ont plus le droit de pratiquer leur religion.

En littérature de jeunesse, le « chat botté » fait appel à de multiples références : château, carrosse, prince, princesse (qui n'arrive que pour se taire et se marier !). Le paysan devient prince. C'est un effet de carnaval, où les rôles sont renversés.

Qu'est-ce qui est vrai ? juste ? faux ? le conte populaire est là pour montrer que ce qui arrive dans les contes n'arrive jamais en réalité !

Dans les histoires de seigneurs et paysans, on a soit une fin heureuse, soit une fin inscrite dans le réel. On va alors montrer ce qui marque les effets de vérité et de réel.

En histoire, on va développer la capacité à vérifier, à aller chercher les documents (mais attention ! dans la littérature, on dit souvent le vrai !)

Importance du récit historique : le récit n'est jamais neutre. Il n'y a pas de récit scientifique, mais on ne peut pas s'en passer. On met des **éléments d'interprétation contrôlés** par l'histoire. Les éléments du récit historique reposent sur des éléments vérifiables, attestés. On dit « ça, on ne sait pas ! les historiens hésitent encore ! »

Quels types de récit avec les élèves ? – un récit problématisé et accessible.

Cf la sociologie de l'échec scolaire : plus on met les élèves en situation d'autonomie par rapport aux apprentissages, plus on perd les élèves défavorisés culturellement. Plus on encadre les apprentissages, plus on fait des récits, plus on effectue des dialogues, plus on enrichit, moins on « zappe ». Il faut refaire avec les élèves les mêmes démarches qui leur ont permis de comprendre, et leur permette ainsi de redire : **produire des références stables.**

Le récit est beaucoup moins sélectif socialement. Il permet non seulement le plaisir de la lecture, mais aussi d'entendre des histoires et de construire du sens.

L'historien Georges Duby parle de recréer une continuité linéaire : c'est par son discours qu'il met du lien entre les événements.

LE SENS DES NOUVEAUX PROGRAMMES

Dans les nouveaux programmes, le lien est marqué entre la PS et le cycle 3 : l'accent est mis sur la maîtrise de la langue et la continuité de la construction du temps -> on ne met plus les élèves face à quatre documents en les laissant se débrouiller, comme on le faisait avant pour les séances d'histoire. Aujourd'hui, on va faire **dire, lire, écrire** de l'histoire. Mais évidemment il faut travailler aussi sur documents, même si on raconte l'histoire. Il est

important d'avoir un manuel récent qui, quel qu'il soit, répond à peu près à la logique des nouveaux programmes.

Ce qui est nouveau dans les programmes de 2002, c'est la transversalité. Les dates ne sont pas importantes et ne sont pas au cœur des programmes. **Ce qui est primordial, c'est la construction de la langue et celle du citoyen, d'où l'importance de la culture commune.** On peut parler de la même chose.

Dans les anciens programmes, l'histoire était centrée sur les problèmes franco-français, et **l'histoire de France a donc été désenclavée pour une réflexion plus globale. C'est un enjeu majeur pour le brassage des cultures.**

1) La question de la Méditerranée au Moyen Age

Elle est centrale. C'est le moment où l'espace arabo-musulman est en plein âge d'or (jusqu'aux XII^e-XIII^e siècles). Philosophes, géographes, savants,... participent à de nombreux échanges théologiques et intellectuels. Trois capitales (Cordoue, Le Caire, Bagdad) brassent toutes les cultures et religions (dans la tolérance des trois religions monothéistes du temps). Leurs bibliothèques sont des références pour tous les penseurs de l'époque.

On avait une tradition de l'écoute, de l'intelligence commune. On discutait religion, on s'intéressait au judaïsme et au christianisme. On parlait toutes les langues. Les religions ne s'opposaient pas à l'époque, toutes ayant les mêmes racines. Averroès et Maïmonide sont deux figures intellectuelles marquantes, l'un musulman, l'autre juif. Ils furent tous deux victimes de persécutions religieuses, par la suite.

Le monde méditerranéen n'était pas constitué de frontières mais considéré comme un espace commun. St Augustin vient de Kabylie, Septime Sévère d'Afrique du nord, etc...

Changement de perspective (*cf la carte du XII^e siècle, qui figure au dos de la première de couverture de l'ouvrage*) : cette carte dessinée à l'époque est à l'envers de celles d'aujourd'hui. On voit ainsi le changement de point de vue : Bagdad, capitale culturelle, était alors le centre du monde !

2) La question de l'esclavage et de la traite négrière

Elle découle de la découverte d'un nouveau monde par Colomb, Cortès,...

Voir le dessin du XVI^e siècle, p.98 : on va se situer comme si on était des amérindiens -> on va imaginer le débarquement d'hommes casqués et comment on est traité en tant qu'amérindiens (souvent christianisés avant d'être tués !)

Pourquoi a-t-on aliéné ? –pas en échange de verroterie, comme c'est souvent dit, mais de poudre à canon, tabac,... Il y a eu 12 à 18 millions de déportés en un siècle et demi !.

Il ne s'agit pas de parler des noirs comme des victimes de l'histoire. Il faut resituer ce qu'est l'esclavage : une déshumanisation totale où la personne est considérée comme un bien meuble.

Voir la gravure française de 1796 p. 130 : deux noirs sont enchaînés pour éviter qu'ils s'échappent pendant qu'un blanc tracte avec un chef de tribu noir. **Il s'agit de montrer la complexité** à laquelle les enfants sont très sensibles (et non les « méchants blancs » : le blanc organise le commerce et le chef de tribu y participe !). Bordeaux et Nantes sont deux grandes places négrières.

L'abolition de l'esclavage : le premier acte apparaît dès 1794 par la Révolution française, mais sera abandonné en 1802 par Napoléon 1^{er} (qui le regrettera par la suite). Les noirs sont alors à nouveau enchaînés, ce qui va provoquer de multiples révoltes. En 1848, Victor Schoelcher et d'autres blancs protesteront vigoureusement : on peut être blanc et du côté des esclaves ! C'est un autre élément de complexité qu'il faut faire comprendre aux élèves. **La vraie identité, c'est les actes qu'ils font !**

Au nom de la République, on libère. La France a colonisé et a eu du mal à décoloniser, même si la France est une terre de liberté !

3) La colonisation

On ne se sortira pas des questions des identités si on ne travaille pas l'histoire nationale. 75% des élèves sont issus de la colonisation. Il faut dire aux élèves qu'on est fier des tirailleurs sénégalais et des armées de libération algériennes et sénégalaises durant les guerres.

Voir sur la guerre de 1914-18, le geste d'humanité et de fraternité entre un homme noir qui part au front et une femme blanche qui l'aide, p. 198. On peut proposer en production d'écrit : imaginer, dans les limites et contraintes de l'histoire, ce que se disent les deux personnes -> ils vont parler de la guerre ; que dit le tirailleur ? que ressent-il ?

On peut faire imaginer un récit de vie (« j'ai quitté femme et enfants. Je suis au front depuis tel âge,... »)

On peut faire revenir un savant de Cordoue et imaginer ce qu'il dirait aujourd'hui... ou l'inverse : « je vais vous raconter ce que j'ai vu au XII^e siècle »... on dit alors quelque chose sur notre société actuelle tout en respectant les contraintes historiques du Moyen Age.

Les deux arguments en faveur de la colonisation des pays d'Afrique étaient de civiliser et de lutter contre l'esclavage (des noirs entre eux et des musulmans sur les noirs) !

4) Les femmes

Elles sont exclues de la citoyenneté lors de la Révolution française : elles n'obtiennent pas le droit de vote en 1848.

De nombreuses revendications des femmes pendant la commune. Proposition du droit de vote en 1919, par Aristide Briand, qui n'aboutit pas et qu'elles n'obtiennent finalement qu'en 1945.

Voir par exemple la place des femmes à partir de la culture populaire représentée p. 136 sur une gravure du XVII^e siècle : un intérieur domestique y est représenté avec une répartition des espaces sexuée ; les femmes sont autour de l'âtre avec les enfants et les hommes sont à part, dans un autre endroit de la pièce.

On doit avoir une vraie réflexion avec les élèves, sur les effets de domination, et montrer qu'il y a eu une évolution ; montrer que rien n'est figé, que tout est ouvert, qu'une évolution est toujours possible.

5) La déportation des juifs, « un crime contre l'humanité »

Ce sujet est toujours d'actualité. On peut condamner aujourd'hui le Rwanda parce qu'il y a eu le procès de Nuremberg.

Voir p.212, illustration d'une fillette avec son frère dans les bras. On peut faire parler cette fillette : que pense-t-elle ?

Une famille doit rejoindre Lyon, en zone sud : la faire parler. C'est une façon de parler de l'horreur sans la montrer.

Voir le texte de Bober, p. 212. On est dans une situation littéraire où il y a de l'implicite dans le texte : qu'est-ce qui s'est dit entre le gardien du square et la maîtresse ? En respectant la cohérence historique et la cohérence narrative, on peut intégrer un récit sur ce qu'ils se sont dit.

On peut aussi imaginer un dialogue entre l'institutrice et la directrice, de retour à l'école.

On pose la question de la responsabilité de l'enseignant (faute professionnelle en laissant l'enfant à l'extérieur du square, et bien plus...). Une discussion peut ainsi s'engager sur la responsabilité individuelle de chacun.

On peut imaginer écrire à quelqu'un pour lui donner des nouvelles d'Anne Frank (forme épistolaire)

On entre ainsi dans une histoire, comme dans un tableau, par « effraction » : « tu es dans le tableau, qu'est-ce que tu entends, vis, vois, sens ? »

A partir des « temps modernes » de Chaplin (passage du muet au parlant, où le seul personnage qui parle est le patron de l'usine, qui fait accélérer les cadences « plus fort, plus vite ») : Que pourraient dire, penser, ressentir les ouvriers ?

Autre exemple : à propos de la conquête de la Gaule par Jules César, montrer trois points de vue en faisant parler César, Vercingétorix et un personnage neutre.

Selon où l'on se place, on n'a pas le même regard (voir un cas de conflit dans la cour de récréation...)

6) La guerre d'Algérie

Enjeu de mémoire. C'est un point douloureux de l'enseignement et **il faut montrer les différents points de vue.**

Voir p.225 : contrôle d'identité dans les rues d'Alger en 1957. On peut faire parler les différents acteurs : l'enfant, la femme, le policier (la femme a-t-elle réellement une bombe ou pas ? la situation est indéterminée).

A propos de la condamnation de la répression, on pourrait faire parler un journaliste, un pied noir, un algérien.

L'INEGALITE SOCIALE FACE A L'ECOLE

L'histoire permet de travailler les inégalités :

- On fait entrer tous les élèves dans l'écrit
- Il y a l'urgence du passé.

L'histoire pour l'histoire est inutile. L'historien Marc Bloch dit « c'est la société d'aujourd'hui qui m'intéresse ».

Il faut aider les enfants à **saisir l'histoire dans sa complexité**, pour éviter les anachronismes, les jugements « à l'emporte pièces », la réduction, la simplification. On est dans l'histoire commune.

Condorcet est un personnage central qui combat pour le vote des femmes, pour l'éducation gratuite,... Il faut montrer des gens à la marge, **montrer la possibilité humaniste de voir le monde.**

Publications :

- « l'école face au miroir de l'immigration » in Informations sociales n°75
- « Mémoires familiales et immigrations » in Informations sociales n° 89
- « les savoirs de l'école : histoire », collection dirigée par Jean Hébrard, Hachette (ouvrage collectif, qui privilégie une entrée par les récits historiques)
- « Temps et temporalité », Brigaudiot, Falaize, CRDP Limoges, 2002 (pour la maternelle)