

RESSOURCES
FORMATION

ENJEUX DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Quelle histoire enseigner à l'école primaire ?

Clés pour comprendre
Outils pour agir

Stanislas Hommet, Rémy Janneau

SCÉRÉN

CRDP
BASSE-NORMANDIE

hachette
ÉDUCATION

Introduction

« Libérons-nous de tous les dogmes. »
Célestin Freinet, « Chacun sa pierre », *L'École émancipée*, 4 juin 1921

« De l'activité historique à l'activité didactique,
il y a comme un passage d'un cours d'eau à un autre. »
Fernand Braudel, *Grammaire des civilisations*, Paris, Flammarion, 1999

Le 20 février 2008, le ministre de l'Éducation nationale annonçait, près de quarante ans après la mise en place du « tiers-temps pédagogique », que « l'histoire fait désormais l'objet d'un véritable enseignement ¹ ». Effet d'annonce ou amer constat ? Sans doute les deux. Nous en sommes à la sixième série de programmes en moins de trois décennies : 1980, 1985, 1995, 2002, 2007 et maintenant 2008. La chronologie et les « grands personnages », supposés effectuer un retour en force, y ont – en principe – retrouvé droit de cité dès 1985. Deux documents relativement récents dont les conclusions recourent notre expérience de formateurs révèlent sous le vernis des textes, la grande misère de *Clio* à l'école primaire. Le premier, une enquête de l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) conduite par deux spécialistes de la didactique de l'histoire et de la géographie, a été publié en 2004 sous le titre *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*². Le second est le rapport rendu en octobre 2005 par l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) : *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie – Leur enseignement au cycle III de l'école primaire*³.

L'enquête de l'INRP décrit une tyrannie de « l'occasionnel » :

Certes, l'histoire, la géographie et l'éducation civique n'ont pas disparu, mais chacun en fait à peu près à sa guise et à sa manière, entre l'usage d'opportunités diverses, d'invitations plus ou moins locales, d'intérêts et de curiosités personnels [...]. Les uns enseignent assez régulièrement [...], d'autres plus

épisodiquement, lorsque certaines sollicitations les appellent, lorsque le temps dévolu à ce que nombre de discours martèlent comme essentiel – lire, écrire, compter – leur laisse quelques moments où glisser un peu d'histoire... D'autres encore les insèrent dans les projets de classe ou d'école... D'autres, enfin, ont tout simplement abandonné ces disciplines⁴.

L'ouvrage s'appuie, il est vrai, sur une enquête antérieure aux programmes de 2002. Le rapport plus récent de l'IGEN relève – fait important – que l'histoire est « réellement enseignée⁵ » mais il pointe encore « une insuffisante prise en compte par les enseignants des programmes et des documents d'application et d'accompagnement [...], une propension à ne pas traiter l'ensemble des programmes ou, au contraire, à aborder des domaines qui n'y figurent pas⁶ ».

Principales victimes : les « grands personnages historiques », c'est-à-dire les figures emblématiques de ce qu'il est convenu d'appeler « l'histoire politique », quasi absents des séquences observées⁷. Concernant les outils et les méthodes, le rapport souligne la rareté des manuels⁸, une « autocensure quant à l'usage du récit et de l'exposé du maître⁹ » et son corollaire, un recours abusif et souvent fautif au document¹⁰. Ces difficultés, bien connues des maîtres comme des formateurs et des personnels d'inspection, ne sont pas nouvelles. Le rapport en identifie clairement l'origine :

Tout se passe comme si [les maîtres], peut-être déstabilisés dans leur culture professionnelle par certaines méthodes mal assimilées (telles que, par exemple, les dérives observées sur la pratique des activités d'éveil), avaient abandonné leur rôle traditionnel de modèle, de porteurs de connaissances et de valeurs pour leurs élèves et s'accoutumaient désormais d'un faible niveau d'exigence. Ils doivent se montrer [...] plus directifs, ne pas craindre de transmettre des savoirs et des valeurs¹¹...

Le constat est sévère mais juste : le cadre de pensée hérité de la mutation des années 1970 est générateur de dogmes et d'interdits qui contribuent à une dépréciation des connaissances et à un refus de leur transmission.

De ce constat, nous retenons une double urgence : fournir aux maîtres des clés théoriques leur permettant de surmonter les tabous qui encombrant la réflexion pédagogique et des outils dans une discipline qui impose de plus en plus une compétence de semi-spécialiste.

On ne peut faire l'économie – c'est l'objet du premier chapitre – d'une mise en perspective et d'une analyse critique des théories éducatives et surtout des

dérives dogmatiques qui sont à la racine de tels blocages. Cette clarification assainit des questions auxquelles l'historiographie, l'épistémologie et tout simplement l'expérience pédagogique ont, depuis trente ans, apporté de nouveaux éclairages. Nous revenons ainsi, au chapitre II, sur l'intérêt du récit, sur son articulation avec l'étude de documents, sur la nécessité de la chronologie, sur les fondements de la démarche critique ou encore sur la place de « l'histoire politique » et des « grands hommes ».

Le chapitre III, enfin, apporte aux enseignants des outils leur permettant de répondre à des contraintes sans commune mesure avec les compétences que la polyvalence autorisait voici un demi-siècle. L'étendue des sollicitations intellectuelles, les préacquis et les représentations des enfants, la palette documentaire aujourd'hui à la disposition des maîtres sont sans rapport avec ce que pouvait connaître Célestin Freinet qui, pourtant, tenait déjà l'histoire pour « l'enseignement le plus délicat¹² ». Il faut choisir des documents pertinents et les éclairer d'un savoir solide et sans cesse mis à jour, les travaux des historiens et les apports de l'archéologie invalidant rapidement les représentations les mieux établies. La didactique invite, moyennant qu'une distance critique prémunisse contre les effets de mode, à des pratiques pédagogiques renouvelées. Telle est la rançon d'un enseignement moderne et porteur de l'esprit critique. Nous nous efforçons, dans cet esprit, d'apporter aux maîtres une aide méthodologique. Les démarches et les situations pédagogiques présentées en fin d'ouvrage constituent, à cette fin, autant de pistes transposables.

NOTES

1. Conférence de presse du 20 février 2008. Présentation des nouveaux programmes du primaire.
2. François AUDIGIER et Nicole TUTIAUX-GUILLON (dir.), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP, 2004.
3. Inspection générale de l'Éducation nationale, *Rapport n° 2005-112*, octobre 2005. Les grandes lignes de ce *Rapport* sont reprises par Philippe Claus, inspecteur général de l'Éducation nationale, sous le titre « L'histoire-géographie, l'éducation civique aujourd'hui » dans *Éducation Formations*, décembre 2007, n° 76, p. 73 à 75. On en retrouve l'écho dans les actes du séminaire *Acquis des élèves et pratiques d'enseignement à l'école primaire, au collège et au lycée* publiés le 5 août 2008.
4. François AUDIGIER et Nicole TUTIAUX-GUILLON (dir.), *op. cit.*, p. 19.

5. Inspection générale de l'Éducation nationale, *op. cit.*, p. 39.
6. *Ibid.*, p. 35.
7. *Ibid.*, p. 6 et p. 11.
8. *Ibid.*, p. 27.
9. *Ibid.*, p. 22.
10. *Ibid.*, p. 5, 12, 21 et 22.
11. *Ibid.*, p. 39.
12. Célestin FREINET, *Les Techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, Armand Colin-Bourrelier, 1968, p.99. L'ouvrage, publié après la mort de Freinet, est une compilation de textes du fondateur de l'École moderne et de membres du mouvement.

Table des matières

Introduction	5
Chapitre premier – Mise en perspective	9
Histoire ou mythologie ?	9
La geste selon Lavisce	10
Genèse d'un modèle pédagogique	13
Fragilité du consensus patriotique	15
Une critique inachevée	16
Du patriotisme au pacifisme	16
Critique pédagogique et rupture historiographique	17
« L'histoire des choses »	18
De l'effacement de l'histoire politique...	20
... à la malédiction de « l'histoire-bataille »	21
Une critique idéologique bien timide	23
L'étude du milieu, « adjuvant naturel du travail historique »	25
Pédagogie ou pédagogisme ? Un enseignement à la croisée des chemins	27
Perdre l'habitude d'instruire ?	27
Un outil à manier avec prudence : le document	29
Un primat de la méthode	31
« L'éveil » contre l'histoire	33
D'une redéfinition des finalités...	34
... à la dépréciation des connaissances	35
Clio chez Procuste	38
La « dérive pédagogue »	40
Trente ans d'incertitudes	44
Au-delà d'une polémique : équilibre ou malentendu ?	44
Une relève socioconstructiviste ?	47

Des programmes de 2002 à la « culture humaniste » : agonie ou rémission ?	50
Notes du chapitre premier	51
Chapitre II – Pour une histoire critique à l'école primaire	59
Retour sur les finalités	59
Le « retour » du récit	63
Le récit revisité	63
Du « roman national » au « récit vrai » de l'histoire de la France	67
Le récit, synthèse de toutes les démarches	69
La chronologie, armature nécessaire	70
Oublier Marignan ?	70
Le temps : une construction intellectuelle	72
Les implications pédagogiques	75
Le document, outil pédagogique et base de la connaissance historique	77
Qu'est-ce qu'un document ?	77
Statut et fonction du document	78
Document et support informatif	81
Le <i>dire</i> , le <i>lire</i> , l' <i>écrire</i> et l'histoire	82
Les « incontournables » d'une séquence d'histoire	86
Transposition didactique et définition d'objectifs	86
Le choix d'une démarche	87
Introduire une séquence, une séance ou une leçon	88
Recherche, mise en commun et capitalisation du savoir	92
Synthétiser	96
Mémorisation et évaluation	97
Histoire, culture humaniste et interdisciplinarité	100
Culture humaniste : les ambiguïtés d'une définition	100
L'histoire, matrice culturelle	102
L'interdisciplinarité... et ce qu'elle n'est pas	103
L'intérêt d'un parcours culturel cohérent	104
Le patrimoine, enjeu pédagogique	108
L'imaginaire, la sensibilité et le réel	109
Pour une histoire critique	113
Notes du chapitre II	114

Chapitre III – Pour une cohérence intercycles	119
Caractères généraux d'une progression intercycles	119
Déclinaisons pédagogiques	120
La maîtrise des savoirs à enseigner, condition <i>sine qua non</i> de l'efficience pédagogique	126
Présentation, analyse et commentaire de situations pédagogiques	127
Cycles 1 et 2 : construire une première culture historique	128
Structurer le temps, caractériser les grandes périodes historiques en maternelle et au cours préparatoire	128
Le film, outil pédagogique :	
les temps préhistoriques au CP-CE1	129
L'entrée par le patrimoine : présentation d'un parcours culturel cohérent, « Sur les traces de Guillaume le Conquérant » en maternelle et au cours préparatoire	132
L'entrée par l'imaginaire :	
des contes à l'histoire en maternelle	133
Histoire jouée, histoire pensée : Roland à Roncevaux au CE1	134
Cycle 3 : apprendre et comprendre l'histoire	136
Situation introductive : les sources du questionnement	136
Exploiter des documents	141
Capitaliser, structurer, synthétiser	163
L'histoire au cœur de l'interdisciplinarité	165
Notes du chapitre III	167
Conclusion	169
Pour en savoir plus : références bibliographiques	171

La chronologie est-elle obsolète ? Quelle place accorder aux « grands personnages », aux événements, à l'histoire politique ? Comment articuler récit et étude de documents, transmission de connaissances et acquisition de compétences ? Quelles sont les phases obligées d'une bonne séquence ? L'histoire est-elle soluble dans l'interdisciplinarité ?...

Outre une mise en perspective des oscillations du balancier pédagogique, cet ouvrage répond à ces questions brûlantes, ou trop souvent taboues, en présentant des canevas de séquences et de situations d'enseignement mises en pratique dans des classes et nourries d'une réflexion conduite dans le cadre de la formation des enseignants.

Stanislas Hommet a été instituteur au Gabon puis professeur d'histoire et de géographie au lycée Malherbe à Caen, au lycée français de Lagos (Nigeria) et au collège Laplace de Lisieux classé en zone d'éducation prioritaire. Il a été, pendant six ans, responsable du service éducatif du musée d'art et d'histoire de Lisieux. Actuellement professeur à l'IUFM de Basse-Normandie, coordonnateur pédagogique du centre IUFM d'Alençon et chargé de cours à l'université de Caen, il prépare une thèse de doctorat d'histoire sur l'enseignement des passés douloureux en Europe.

Rémy Janneau, agrégé d'histoire, a été successivement instituteur, professeur d'histoire et de géographie en collège et formateur à l'IUFM de Basse-Normandie.



140 B 4370
17/1134/0

ISBN 978-2-01-171134-2



9 782011 711342

12 €



« Le photocopillage » est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'auteur du livre, car il met en danger son équilibre économique et prive les auteurs d'une juste rémunération.

En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite.

www.hachette-education.com
www.crdp.ac-caen.fr