

I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier  
Site de Montpellier

Tuteur de mémoire : Michel Fratissier  
Assesseure : Brigitte Morand

Deves Maryline  
PLC 2, Lycée Jean Monnet Montpellier

# **COMMENT DONNER DU SENS À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ?**

Année universitaire : 2004 – 2005.

Disciplines concernées : Histoire – Géographie – Education civique.

## RÉSUMÉ

L'élève ne comprend pas de manière évidente le sens de ses apprentissages scolaires. Pour qu'il y trouve un intérêt, il faut que le sens transmis soit pensé en fonction des instructions officielles, des avancées scientifiques, des choix du professeur et des dispositifs didactiques et pédagogiques envisagés. Il est nécessaire de sélectionner les objectifs notionnels, de proposer des activités sensées dans leurs rapports au thème et dans leur forme, et de varier les dispositifs pédagogiques pour surprendre et inciter à l'analyse critique.

## SUMMARY

A pupil doesn't understand inevitably the meaning of the school apprenticeship. In order to find an interest, the meaning must be passed on in step with official instructions, scientific research, chooses of the teacher and the teaching plan. The selection of notions objectives is important to suggest activities with meaning with relation of subject and shape, and to vary the teaching devices for astonish the pupil.

## MOTS CLÉS

sens – problématique – motivation – apprentissage – activité – document – accroche

## MENTION ET OPINION MOTIVÉE DU JURY



## SOMMAIRE

Introduction : page 5.

### **I. A la recherche du sens pour le construire.** page 7.

- a) Programmes et instructions officielles. page 7.
- b) Quelle Histoire à transmettre ou la réhabilitation du document ? page 10.
- c) Le « choix » du professeur. page 12

### **II. Démarches et outils pour le faire construire.** page 15.

- a) Problématique et supports : état des lieux. page 15.
- b) Le sens donné aux apprentissages. page 19.
- c) « Faut-il raconter l’Histoire »... pour donner du sens ? page 21.

### **III. Évaluation formative des premiers pas dans l’enseignement de la discipline...** page 25.

- a) Présentation et analyse des « contresens » à propos du sens ; les premières séances.  
page 25.
- b) Reconstructions et rénovations. page 29.
- c) Projets à moyen terme. page 34.

Conclusion. page 39.

Table des Annexes. page 40.

Bibliographie. page 74.

Comment donner du sens à l'enseignement de l'Histoire ?

Ce sujet paraît être intéressant en tant que questionnement de fond sur des enjeux scientifiques préalables, mais surtout sur les enjeux de transmission de cette discipline. Ainsi, le thème proposé présente une réflexion à la fois didactique et pédagogique sur le sens donné à l'Histoire enseignée. Premières représentations sur ce sujet...

La question du sens de l'Histoire pose, de fait, des problèmes épistémologiques qui ne semblent pas encore résolus. Par conséquent, l'Histoire enseignée revêt des orientations différentes sur le plan scientifique, ce qui entraîne des approches didactiques variées. Ces dernières influencent naturellement la façon de transmettre la discipline. La réflexion épistémologique est récente, l'historiographie aussi.

Pour les professeurs entrant dans le métier, ce thème de réflexion est nouveau puisque la difficulté ne se posait pas car il n'existait pas d'expériences pratiques. J'ai choisi de travailler sur le sens de l'enseignement de l'histoire car j'ai l'impression que c'est un questionnement fondamental pour se positionner en tant que professionnel de cette discipline. Je n'exclus pas que la géographie ne pose pas ce même problème mais il semble plus réaliste de s'atteler à une réflexion appliquée à l'histoire, même si la démarche doit s'appliquer avec les mêmes orientations en géographie. Sachant que ce questionnement sur le sens de l'enseignement de l'histoire n'est pas réglé à l'heure actuelle, il semble intéressant de se pencher sur ce sujet. Ce travail doit être vu comme un point de départ d'une réflexion sur ce sujet, afin de tendre à le maîtriser à force de pratiques et d'analyses des difficultés.

Il est admis qu'il faille donner du sens à son enseignement. Mais sur quoi porte le sens en Histoire ? A quoi fait-on référence lorsque l'on parle de sens donné à l'enseignement de la discipline ? sur les notions uniquement ? sur les savoir-faire liés à la construction des « logiques » historiques (analyse critique des traces du passé ; herméneutique, contextualisation et argumentaire) ? sur l'éducation du citoyen (mécaniques critiques adaptables à toute source d'informations et repères culturels communs) ? Si le sens entendu par les instructions officielles privilégie un de ses aspects, il est important d'en comprendre les priorités. Si le sens de l'Histoire enseignée doit faire référence à tous ces champs simultanément, comment aborder la combinaison de « sens » au pluriel dans une séance, dans une séquence (voire dans une progression) ?

Les objectifs de l'Histoire en tant que discipline ont évolué dans le temps. Ainsi, le sens premier qui était la transmission de connaissances s'est élargi progressivement. Plus

qu'une accumulation de faits et de dates à apprendre « par cœur », la discipline s'inscrit dans une démarche plus ouverte. Outre l'acquisition de repères communs, elle est aussi le terrain de mise en place de méthodes. Savoir et savoir-faire se complètent alors. Enfin, la dimension éducative de l'Histoire s'est affirmée récemment comme un des enjeux essentiels. Les approches didactiques ont donc évolué en fonction de la vision et de la place qui était faite à la discipline.

Le sens serait synonyme d'enjeux. Pourtant, il ne faut pas le limiter à la problématisation. Si cette dernière permet de construire une logique d'apprentissage, elle ne semble pas constituer en elle-même le sens dans l'enseignement. Ici, le sens engloberait la question de la problématique et des réflexions qui en découlent.

Si tous « les sens » doivent constituer « le sens » de la discipline transmise, comment les transmettre ? Vont-ils tous dans le même « sens » ? Les enjeux sont-ils parfois contradictoires ?

Aussi, à partir de quels supports et quelles réflexions choisir les approches les mieux adaptées pour la transmission du sens ? Le sens serait alors synonyme de vecteur de valeurs à la fois collectives (culturelles, éducatives et citoyennes) et individuelles (construction mentale et personnelle dans toute sa singularité). Si ses deux pans semblent évidents, ne sont-ils pas antinomiques ou bien difficiles à faire assimiler par les élèves ? Comment conserver le sens en tant que vecteur de valeurs et de gymnastiques intellectuelles et éviter un sens moralisant (leçons de l'Histoire, ...) ?

Lorsque l'on entre dans le métier, la question du sens est d'emblée posée. Cette question pose problème. Tout d'abord, il est nécessaire de s'entendre sur le sens à transmettre, par delà la liberté pédagogique de chaque professeur. Quel sens doit-on transmettre ? Une fois éclairci, la façon de le transmettre et de le faire comprendre reste à définir à la lecture de plusieurs réflexions didactiques et pédagogiques. Enfin, il s'agira de mettre en application ces apports et les pistes de travail dans l'analyse des premières séances ainsi que dans leur reconstruction.

## **I. à la recherche du sens pour le construire.**

Avant de s'interroger sur la façon de transmettre le sens aux élèves, il semble judicieux de se pencher sur l'orientation que le professeur doit donner à son enseignement. Comment comprendre le sens pour ensuite réaliser le travail didactique et pédagogique ?

a) programmes et instructions officielles.

Lorsque l'on se penche sur des questions relatives à l'enseignement de l'Histoire, il est nécessaire d'étudier tout d'abord les directives ministérielles retranscrites dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale.

Pour comprendre ce que l'Institution attend du professeur, le premier travail a consisté à analyser les programmes de collège et de lycée, ainsi que leurs accompagnements. « Des finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles ». Voici présentées de façon synthétique les attentes de la discipline dans l'enseignement secondaire. L'élève, au centre des préoccupations du système, doit acquérir progressivement des compétences au fur et à mesure des cycles d'apprentissage. Pour « devenir un citoyen actif », il doit être doté de clés de lecture du monde qui l'entoure. L'enseignement de l'Histoire lui permet de développer une « intelligence active » : identifier, reconnaître, nommer, puis organiser et construire quelques phrases pour donner sens aux éléments rassemblés en les éclairant par un jugement critique. Les finalités culturelles et patrimoniales servent à construire une identité.

À travers ces premières directives des programmes en collège (se prolongeant au lycée), la discipline historique, ainsi que sa consœur qui lui est associée, est le terrain de l'activité de l'élève. C'est ce dernier qui agit, qui est acteur de ses apprentissages. C'est lui qui donne sens. Sa signification est alors appropriée et individualisée. Cet objectif paraît, au premier abord, bien complexe à réaliser. Puis, l'on s'aperçoit que la première impression se confirme et que l'appropriation du sens par les élèves est un défi continu. Les finalités des disciplines clairement énoncées, il s'agit de trouver par quels chemins y parvenir.

Pour former le citoyen actif, les instructions officielles proposent des trames pour parvenir à l'objectif suprême de fin du second degré ou de fin de scolarisation. Il est à noter que les compétences attendues se complexifient progressivement dans chaque cycle d'apprentissage. Le lycée marque une étape déterminante dans cette évolution de niveau avec

des attentes accrues dès l'entrée en seconde. Ceci est lié à la différence du travail évalué à l'examen du baccalauréat. Cependant, les finalités abstraites restent les mêmes.

Pour les réaliser, il s'agit de les rendre apparentes par des méthodes et des approches particulières. Les savoirs et les savoir-faire ne sont plus distingués dans le processus d'apprentissage ; ils sont associés systématiquement. Lire, écrire, s'initier à la recherche documentaire, privilégier la rédaction autonome ainsi que l'acquisition de repères chronologiques et spatiaux fondamentaux. Il s'agit donc pour le professeur, d'opérer des choix dans le programme, de façon à privilégier des mises en activités qui aient une signification à la fois par leur contenu et par leur forme. Les repères doivent être porteurs de sens nous disent les instructions officielles. C'est-à-dire, pour ce qui concerne l'Histoire enseignée, des dates qui veulent dire quelque chose pour l'évolution de l'humanité ... et pour l'élève. Il faut donc que ce dernier y voie un intérêt en fonction de son âge et de ses préoccupations individuelles. La date doit « parler », être représentative d'une période, d'une rupture, d'un symbole par rapport aux mentalités des protagonistes. Elle ne doit pas être apprise de façon mécanique. Pour ce faire, elle doit toujours être associée à un document, surtout pour les classes de collège. La mémorisation doit faire référence au sens de la périodisation.

Donner une signification aux repères chronologiques dits fondamentaux doit apporter à l'élève la représentation d'une structuration spatiale, des grandes évolutions et des temps intermédiaires. Les instructions officielles sont dans la mouvance des avancées historiographiques. Ici, ce sont bien évidemment les Annales qui guident la façon d'aborder la science humaine dans son enseignement. La théorie des trois temps de Fernand Braudel est envisagée comme moyen de faire comprendre la complexité de la dimension temporelle ; le temps presque immobile, celui des civilisations (exemple : la civilisation industrielle dans le programme de 1<sup>ère</sup>), le temps moyen, celui de la conjoncture (cycle économiques ou générations), et enfin, l'écume de la vague, l'événement. L'approche ne peut qu'être discontinue et privilégier des moments forts de l'évolution.

L'encyclopédisme est à proscrire dans l'entendement des programmes. Il s'agit donc pour le professeur de faire des choix. La sélection des faits marquants dans l'évolution de l'Histoire doit ainsi être guidée en fonction de la signification la plus évidente possible. Il faut préciser qu'un repère chronologique ou spatial n'a pas de sens *a priori* pour l'élève. Il doit être construit à partir de l'imbrication des autres temporalités et d'une causalité multiple. On ne peut simplifier jusqu'à une évolution linéaire (nécessaire mise en relations de plusieurs documents). On peut parler certainement de niveaux progressifs de signification dans

l'Histoire enseignée ; le sens du document et du repère chronologique précis, celui-ci renforcé par le contexte dans lequel il s'inscrit, et le sens des grands processus englobés dans la longue durée. Le jeu des acteurs est ici essentiel pour faire comprendre. Ainsi, il s'agit de faire revivre le passé, « donner de la chair », de créer lorsque cela est possible, une émotion par une théâtralisation, faire appel à l'imaginaire.

L'élève ne peut être passif dans ce processus d'apprentissage. Il doit nécessairement être acteur de la construction du discours historique. Les instructions officielles précisent bien que le temps de la classe est celui du travail des élèves (acquisition des connaissances et démarches intellectuelles). Une place privilégiée est réservée à la rédaction autonome et à l'acquisition des notions. Les mises en activité réalisées en classe sont alors la condition d'un processus d'abstraction progressive de l'élève et une approche plus efficace du sens par l'angle social et culturel.

Le travail de l'élève se fait à partir du document. Il s'initie à la technique de la science historique car le document a valeur de trace du passé que l'on doit rendre intelligible (lecture analytique : contexte, argumentation, technique d'exposition). L'élève doit prendre du recul par rapport au discours du passé et éveiller son esprit critique, garant de l'autonomie intellectuelle du futur citoyen. Le sens final auquel les élèves doivent être sensibilisés est le sens du monde actuel. L'appréhension de la durée, des diverses civilisations, des processus historiques, des mentalités et représentations, doit permettre, en bout de parcours scolaire à donner une signification autonome et raisonnée à l'Histoire immédiate dans laquelle ils sont des acteurs.

Les activités scolaires sont donc des outils de compréhension des Hommes du passé lointain et proche. Le document sert à rendre concret, vraisemblable, des notions abstraites. Les outils (ou compétences acquises) servent à construire une identité individuelle et collective ainsi qu'un regard critique sur l'actualité et c'est par ce lien passé – présent que le sens général de l'Histoire enseignée prend toute sa dimension.

b) Quelle Histoire à transmettre ou la réhabilitation du document ?

Les instructions officielles ne manquent pas de préciser la place centrale que le pédagogue doit accorder au document dans la réalisation des apprentissages en classe. Le document envisagé comme source de la science historique et base de son enseignement.

Un des premiers guides photocopiés qui nous a été remis à l'IUFM éclaire sur la mise en place d'une séquence<sup>1</sup>. Il confirme la nécessité d'utiliser dans les séances ces supports. Cependant, ils ne sont pas sélectionnés uniquement selon la sensibilité du professeur. Ils doivent être conformes à des critères : en relation avec le niveau des élèves, en fonction de leur lisibilité, et en relation avec les objectifs de la leçon. La transmission réalisée à partir du document doit prendre sens par rapport à des logiques didactiques préalablement travaillées par le pédagogue. Aussi, si pour l'élève, le document est la base première de son questionnement ou de l'éveil de son intérêt dans le cadre de l'heure de cours, pour le professeur, il ne vient que lors d'une étape de réflexion secondaire, dans la réalisation de la séance. Au préalable, il est indispensable de se pencher sur la logique de la séquence et sa problématique générale. Ensuite, les objectifs doivent être organisés dans le cadre horaire choisi par l'enseignant (et orienté par les propositions de progression des programmes). Enfin, en fonction de ces objectifs et des enjeux qui en découlent, intervient le questionnement sur le document.

Les étapes préalables pour construire la séquence sont très importantes car elles permettent de mettre au clair l'intérêt du thème. Une fois clarifié pour le professeur, le chemin didactique apparaît alors comme un autre défi. Le choix du document doit être réalisé en fonction de sa réflexion sur le sens qu'il donne au sujet. C'est-à-dire que le professeur, qui possède déjà des pré-acquis sur la question, cherche des supports documentaires en fonction de sa compréhension individuelle du sens et de sa sensibilité historiographique. La liberté pédagogique est très intéressante de ce point de vue, mais elle laisse démuni face à l'immensité des champs des ressources matérielles. C'est pourquoi il est indispensable d'avoir bien compris les enjeux du sujet pour en sélectionner ensuite les aspects les plus parlants et trouver les supports qui y correspondent. Donc le sens que doivent mettre en lumière les documents choisis par le professeur est déjà teinté par le sens que ce dernier projette sur la

---

<sup>1</sup> Annexe 1 page 41 : document IUFM : Méthodologie : comment préparer une leçon ?

période historique, tout en restant en conformité avec les enjeux globaux énoncés dans les instructions officielles.

Aussi, après avoir sélectionné des documents, qu'en faire ? Car il faut bien rappeler que la place du document dans l'enseignement de l'Histoire n'a pas toujours été celle que l'on connaît actuellement. Il n'y a pas tant de « lustres », la discipline accordait au document un rôle d'illustration des propos que le pédagogue énonçait de façon magistrale. La part de mise en activité des élèves était alors limitée à une fonction de scribe, si l'on admet cette dernière comme une activité. Il s'agit donc pour le document de servir de vecteur de sens par rapport aux notions englobées dans la séquence et de base au travail en classe afin de rendre acteurs de leur progression les élèves. Ces derniers ne peuvent saisir les enjeux face à un support documentaire brut. Il est indispensable qu'ils soient guidés. Le professeur aura alors choisi des activités de recherche adaptées en fonction des attentes définies. Les consignes permettront de canaliser la progression du travail des élèves et d'aller au sens, celui sélectionné par le professeur. Le travail autonome en classe étant au centre de l'enseignement, le statut du professeur devient celui d'une personne-ressource, qui sert d'éclairage supplémentaire à l'émergence du sens, selon les demandes individuelles.

Les activités à partir des documents placent les élèves en situation quelque peu faussée d'historiens, du moins d'enquêteurs. Face à un problème, ils ont besoin d'une réponse que seules les traces du passé des Hommes peuvent apporter. Le professeur ne donne pas la clé de l'énigme. Il peut donner néanmoins des compléments d'informations. Le fond et la forme des supports donnent des informations, des indices pour résoudre la situation - problème posée en début d'heure. Le document a ainsi changé de statut car il représente une source de données importantes. Cette source est déjà sélectionnée, étudiée, orientée en fonction de l'intérêt qu'elle apporte à la leçon par l'enseignant. Mais le travail d'herméneutique guidé fait référence en partie à l'activité du professionnel.

Les enjeux citoyens et patrimoniaux sont alors concrétisés par l'approche documentaire. Conserver des traces du passé et les classer dans des conditions correctes est utile, voire nécessaire, aux Hommes du présent (le rôle des archives pour la société). Les sources utilisées dans le cadre scolaire ne doivent pas être limitées dans leur forme. Il ne faut pas oublier les sources autres que celles issues du manuel ou de photographies ; « tout fait source » ! Plus elles sont matérialisées, plus elles laissent émerger le concret, le « réel » produit du passé.

Le document a une place centrale dans l'apprentissage de l'Histoire car il est envisagé comme une source de la connaissance des Hommes, comme un indice permettant de résoudre un problème posé, comme un « reste » d'un vécu. Il sert aussi à sensibiliser aux finalités patrimoniales et citoyennes. À travers ce support et sa réhabilitation dans l'enseignement, l'Histoire transmise a changé de problématique. Elle prend un statut plus vraisemblable (pour l'élève) qui contribue à donner du sens aux activités, à l'appréhension du passé, et facilite la mémorisation des savoirs construits.

c) Le « choix » du professeur.

Face aux enjeux concernant l'enseignement de l'Histoire, il est important de s'interroger sur la signification du métier et ses implications. Qu'est-ce qu'il est nécessaire de transmettre aux élèves pour parvenir aux finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles ?

Au début de l'entrée dans la carrière, il est difficile de se positionner dans ce nouveau rôle d'acteur de la transmission. Habitué à un statut d'étudiant où priment les connaissances sur les compétences, où il est nécessaire d'emmagasiner beaucoup de savoirs, l'optique dans laquelle le métier doit être abordé change radicalement. Il s'agit, en réalité, d'opérer à une gymnastique intellectuelle à laquelle le professeur stagiaire n'est pas véritablement préparé ou, du moins, il n'en est pas conscient. L'encyclopédisme n'a pas de sens dans l'enseignement de la discipline. En effet, lorsque l'on y réfléchit, quel est l'intérêt pour des enfants ou des adolescents de connaître un grand nombre de dates qui sont de l'ordre de la spécialité scientifique et non des références culturelles basiques ? Aussi, il est préférable de proposer un nombre restreint de repères chronologiques, mais qui aient une valeur dans les représentations des élèves. La limitation permet de travailler sur la symbolique et la portée de quelques ruptures, ce qui demande une fourchette horaire ambitieuse en classe.

Bien que les années de deuxième et troisième cycles universitaires insistent sur la problématisation des temporalités, l'exercice didactique doit être compris avec d'avantage de complexité car il n'inscrit à plusieurs niveaux. Faire saisir le sens de la durée paraît très abstrait, surtout lorsqu'il s'agit d'énoncer les imbrications de temps. Il semble alors que cet aspect doit être abordé en fin d'étude et non comme fil conducteur apparent. Si l'on aborde des grandes évolutions avec les élèves (intitulés des programmes, des grands thèmes), il est

important de choisir un champ de réflexion qui soit abstrait (exemple : l'évolution de la place de la démocratie) mais qui ne fasse pas perdre de vue la réalité humaine. Les différences culturelles qui séparent le professeur des élèves posent le problème de l'adaptation aux intérêts de ces derniers. La conceptualisation ne semblera pas difficile pour le professionnel alors qu'elle nécessitera une lente progression pour le groupe - classe. Il est important de toujours garder en tête que le développement psychologique et la réceptivité des élèves sont soumis à des rythmes sur lesquels il faut se pencher fortement. Ceci est certes une banalité, mais pour la recherche du sens dans son enseignement, ce sont des facteurs essentiels à prendre en compte. Quel sens vais-je donner à l'étude du Front populaire la dernière heure de la semaine de classe, juste avant les vacances ? Quelle situation d'apprentissage pourrait accrocher l'attention, puis l'intérêt d'élèves fatigués par un trimestre difficile, une semaine longue, une journée demandeuse d'efforts intellectuels ? La question à se poser est donc celle de la disponibilité des élèves lorsqu'ils entrent dans la salle de classe pour leurs cinquante cinq minutes de cours en Histoire.

Si l'on admet un « choix » du professeur sur ce plan là, il est soumis à des variations indépendantes de sa volonté dans une certaine mesure. La sélection des informations à faire passer est donc primordiale ; aller à l'essentiel d'un point de vue notionnel afin de privilégier les activités de recherche et de production des élèves durant un maximum de temps dans la séance. La liberté pédagogique est, comme toute les libertés, soumise à des contraintes externes qui ne sont pas à négliger si l'on souhaite avancer dans le métier. Ainsi, il est possible de distinguer plusieurs domaines dans lesquels il s'opère de choix afin de chercher la construction du sens de sa pratique<sup>2</sup>.

Tous les sens issus des représentations des élèves n'ont pas la même valeur, c'est ce qu'explique Jacques Limouzin, IA-IPR. Il voit une hiérarchie dans l'appréhension du discours historique ; les « sens de secours », le « sens momentané » et le « sens global ». Les deux derniers sont étroitement liés. Il semble aussi que ceux dits « de secours » puissent servir de tremplin à l'éveil de l'intérêt des élèves. La fin justifierait les moyens détournés pour parvenir au sens fondamental. Essayer de ne pas compter sur ceux-ci paraît pertinent si l'on admet que les nécessités scolaires ne sont pas, à l'heure actuelle, évidentes dans tous les contextes. Alors le sens de l'École en général passerait par l'intérêt pour la discipline scientifique enseignée. Il ne faut donc négliger aucun niveau de sens car tous sont liés de façon plus ou moins patente, selon les dispositifs pédagogiques mis en place par le professeur. Il est nécessaire qu'ils soient

---

<sup>2</sup> Confère article de Jacques LIMOUZIN, « « Donner du sens » en histoire et géographie. Soit. Mais... qu'est-ce que le sens ? ».

logiques afin que les « leviers » proposés aux élèves soient accessibles. La concrétisation des enjeux se réalise à plusieurs niveaux ; celui de l'institution scolaire, celui des cycles d'apprentissage, celui des thèmes de l'année (séquences), et enfin, celui des séances (leçon d'un ou de deux heures). Pour chaque temps scolaire, il est essentiel d'avoir une problématique en cohérence avec celle des autres unités. L'abstraction doit être abordée progressivement. Le sens global ne doit pas être exhaustif car la compréhension de notions nécessite des apprentissages qui prennent du temps. Aussi, les objectifs notionnels doivent être ciblés et les compétences à acquérir doivent être limitées pour qu'elles soient assimilées.

Le sens perceptible par les élèves dépend grandement des choix didactiques du professeur. Ce dernier a donc une grande responsabilité dans la réussite ou l'échec du dynamisme de la leçon. Les possibilités retenues comme outils à la compréhension de la discipline doivent être réfléchies longuement afin de rendre opératoire les apprentissages. S'il n'existe pas d'enjeux pour les élèves, la motivation des élèves dans leurs activités est limitée. Ils ne savent pas où l'on va, vers quoi le professeur veut les faire parvenir ; pourquoi cet exercice ? Quelle est son utilité ? Cet état d'esprit créé par une situation d'apprentissage médiocre porte en elle des problèmes potentiels qui peuvent nuire à l'enseignement ; problèmes de comportements, bavardages, ennui d'une partie de la classe, difficultés de relecture des leçons à la maison. C'est pourquoi il est primordial de penser la signification des situations d'apprentissage dans le but d'optimiser la réceptivité des élèves et d'éviter des complications de gestion de classe.

Le « choix » du professeur dans la construction de ses leçons est donc dépendant de facteurs multiples. L'élève, au cœur du système scolaire, sait encore plus lorsqu'il s'agit de créer un sens à sa présence en classe. On parle bien de création de signification car elle n'est pas innée pour l'ensemble des « utilisateurs » d'un établissement d'enseignement. Le pédagogue a une lourde responsabilité pour la concrétisation des enjeux de sa discipline, et plus largement, du rôle de l'école dans la structuration mentale des individus futurs citoyens.

La question du sens se pose d'abord à l'enseignant qui doit s'interroger sur ce qu'il entend lui-même par « sens ». Ce mot qui paraît régulièrement dans les instructions officielles relatives aux programmes et leurs accompagnements laisse quelque peu dans le vague... La signification doit préalablement être comprise par l'enseignant afin qu'il pense à la réalisation des dispositifs didactiques, avec un document pertinent, et pédagogiques qu'il va mettre en place pour faire assimiler « un sens » par les élèves...

## II. Démarches et outils pour le faire construire.

### a) Problématiques et supports : état des lieux.

Selon Philippe Meirieu, il est nécessaire de « créer l'énigme » pour faire émerger le désir d'apprendre et montrer l'intérêt d'offrir des biens culturels<sup>3</sup>. Enseigner, c'est faire découvrir. Mais cette découverte doit être demandée par l'élève.

Pour que ce dernier devienne requérant de connaissances et de compétences, il est nécessaire de se pencher sur la signification de son apprentissage. « Un apprentissage s'effectue quand un individu prend de l'information de son environnement en fonction d'un projet personnel<sup>4</sup> ». L'éveil à la curiosité de l'élève est une étape première dans le processus. Pour ce faire, la place du document en tant qu'accroche est essentielle. Il doit avoir une lisibilité relativement rapide, à partir de l'observation – description de ce que l'on voit ou appuyée par quelques questions de forme, pour faire naître un problème, une interrogation.

Le choix de ce support paraît bien complexe ; il faut, à la fois, qu'il soit attractif, compréhensible (du moins pour les points qui intéressent la leçon), et qu'il incite à un prolongement du thème par une étude plus poussée, à partir d'autres supports et d'un travail d'analyse supplémentaire. L'apprentissage consiste alors en une construction de connaissances avec une interaction entre les informations et le projet. Les informations notionnelles doivent être rendues nécessaires par rapport à l'objectif de l'élève ; elles lui servent d'outils à la résolution de l'énigme qu'il s'est posé en début d'heure.

Le document d'accroche amène à s'interroger sur un aspect nouveau de la séquence, mais il est porteur de représentations antérieures. Le réinvestissement des savoirs déjà assimilés ou du ressenti premier permettent d'ancrer, dans un concret plus proche, un questionnement à résoudre dans le cadre de la séance. La situation d'accroche peut être réalisée à partir d'un autre type de support qui aura le même objectif didactique. Elle fait un lien qui sert à la construction logique d'une cohérence historique dans une dimension scolaire. L'élève ressent l'intérêt d'acquérir des compétences et d'apprendre pour aller plus loin. Le nouveau questionnement est en lien avec celui des autres séances et en cohérence avec la problématique générale de la séquence et celle du programme de l'année. Mais il ne faut pas instaurer de « logique cumulative ». En effet, les réinvestissements de connaissances et de

---

<sup>3</sup> Philippe MEIRIEU, Apprendre... oui, mais comment ?, Paris, 1989, Ed. ESF, 4<sup>e</sup> édition.

compétences doivent être utilisés par l'élève comme le moyen de résoudre l'énigme plus aisément, mais sans nécessité absolue. La logique du document et le thème de la leçon doivent permettre une première entrée en matière par les représentations individuelles de chaque élève. Cela ne signifie pas que l'absence de toute connaissance historique permet de suivre convenablement la leçon. Cependant, si l'on entend par réinvestissement uniquement du notionnel, il n'apporte pas nécessairement une motivation pour la séance suivante.

La question de la motivation des élèves est donc en grande partie dépendante des dispositifs d'accroche établis par le professeur. Ce problème est porteur d'un intérêt nouveau matérialisé par une situation précise ; le document est fréquemment utilisé comme support du premier travail. L'intérêt des élèves naît souvent de l'étude d'un document, ou de la comparaison de deux, posant une énigme à laquelle il faut répondre. Pour ce faire, le travail d'enquêteur est fréquemment basé sur des supports concrets. Les sources d'informations comportent plusieurs formes. Le texte est privilégié en terme de fréquence d'étude car il est la base traditionnelle de la construction historique scientifique. C'est pourquoi il paraît logique d'utiliser le même support dans l'enseignement. Plusieurs sources se distinguent :

- les documents d'archives, sources de la science historique et de son enseignement. Il est souhaitable d'approcher ce type de support de façon concrète et d'organiser une sortie pédagogique aux Archives municipales ou aux Archives départementales selon les objectifs envisagés.
- les articles de presse, les journaux et les magazines, qui permettent de s'interroger parallèlement sur le rôle des médias dans la société et d'éveiller ainsi à l'esprit critique du futur citoyen.
- les revues documentaires spécialisées, celles-ci mettant encore davantage l'accent sur le rôle du Centre de documentation et d'informations et sur la collaboration avec le professeur documentaliste qui gère les ressources essentielles pour le travail de recherches des élèves et pour l'apprentissage des méthodes spécifiques au traitement de l'informations.
- les textes d'historiens qui sont utilisés en tant qu'éclairage supplémentaire à la compréhension d'un document de première main (« source » pour l'historien).

L'iconographie a pris une large place dans la construction du discours historique. Elle est très variée et offre des possibilités d'exploiter des compétences et une analyse essentielle

---

<sup>4</sup> *Op. cit.*

pour le futur citoyen immergé dans une civilisation de l'image. Il est possible de répertorier dans les images inanimées :

- les œuvres artistiques : peintures et tableaux, sculptures. (liens avec l'enseignement de l'Histoire de l'art pour les séries spécifiques en lycée et sensibilisations pour les autres types de séries)
- les photographies, les diapositives
- les dessins d'époque, caricatures, reproductions, cartes postales, les affiches publicitaires ou de propagande
- les pièces de monnaies et les médailles (sensibilisation à la numismatique)
- les drapeaux et emblèmes (sensibilisation à l'héraldique)
- les objets usuels qui servent de clefs de lecture à travers l'Histoire matérielle des individus et l'histoire des mentalités.

Ce type de supports permet d'aborder des objectifs de compétences très variés et concrets, notamment à travers les grilles de lecture proposées par les sciences dites annexes de l'Histoire.

En ce qui concerne les images animées, il est possible de faire travailler à partir :

- de films historiques (rapport fiction / réalité).
- de films de propagande (très importants dans l'étude du XXe siècle)
- de films documentaires (intérêt du documentaire : partialité ? informations incomplètes ?).

Les grilles de lecture de ces documents apparaissent utiles dès la première analyse. Ainsi se concrétise l'intérêt de savoir lire des traces du passé des Hommes, pour ensuite les critiquer. L'écrit semble, dans les représentations des élèves, une forme moins attractive, au premier abord. L'entrée en matière en est peut être plus laborieuse. Pourtant, le texte ne peut être mis de côté par cet argument. Il peut être coupé en quelques extraits très courts, faire référence à des aspects ludiques des représentations de la société à laquelle il appartient, faire connaître une situation qui paraît particulière pour des élèves de l'époque contemporaine. Aussi, étant données les variantes qu'offrent ces supports, il est possible de les combiner pour faire émerger le questionnement par une comparaison. L'image et le texte, par la diversité de leurs formes, offrent de possibilités d'entrée en matière intéressantes<sup>5</sup>. Cela reste un « sens

---

<sup>5</sup> Il est important de ne pas oublier les traces du passé qui existent dans l'entourage proche (échelle locale) des élèves : témoignages, monuments architecturaux, urbanisme, paysages, ...

momentané »<sup>6</sup> s'il n'est pas renforcé par une étude avec des objectifs de compétences définis préalablement par le professeur pour faire construire par les élèves un sens global.

Ce premier niveau de sens - provisoire dans le chemin didactique à parcourir - reste cependant indispensable à l'activation de la motivation des élèves en début d'heure. C'est une question de réceptivité intellectuelle : « Apprendre et comprendre, c'est relier du nouveau à ce que l'on sait et voit déjà. C'est donner du sens à cette nouveauté. C'est faire rejouer ou étendre son équipement cognitif si l'on n'arrive pas à donner du sens dans les voies déjà frayées. »<sup>7</sup>. L'émergence de la problématique va déstabiliser les impressions premières de l'élève. Dans le domaine du ressenti, il mobilise des compétences pour tenter de comprendre un aspect qui remet en cause ses représentations. Cela lui pose un problème qu'il a intériorisé et il comprend l'intérêt de chercher à y répondre. L'apprentissage qui guide la découverte de la réponse et sa construction organisée a donc du sens. Ce sens vient alors de l'utilité immédiate qu'il a par rapport à la désorientation des présupposés et au désir de confirmer une thèse ou d'en saisir les raisons. Le sens construit par l'élève doit être proche de celui envisagé par le professeur qui doit se mettre à la place du sujet en apprentissage, dans une dynamique d'éveil à la curiosité.

Peut-on dire que la motivation est indispensable à la construction du sens ? Je pense que oui. Elle l'est d'autant plus si le public est jeune. Le goût du travail n'est pas naturel dans l'évolution de l'Humanité. Il nécessite une utilité sans laquelle il n'a aucune valeur. Le désir d'entrer dans une situation d'apprentissage se fait presque à l'insu de l'élève qui se sent obligé d'utiliser des méthodes de l'Histoire pour satisfaire sa curiosité, son envie de répondre à la question. L'élève est positionné sur deux champs d'application simultanés ; celui de l'émotion, du sensible et celui des compétences, de l'apprentissage. Ces deux domaines sont interdépendants car ils maintiennent la dynamique scolaire. Bien sûr, ils ne sont pas stables et varient en fonction de nombreux paramètres individuels et collectifs. Il est nécessaire pour le pédagogue de conserver ces deux domaines dans l'enseignement de sa discipline.

Le problème qui émerge en début de séance contient donc un aspect sensible et un aspect notionnel sous-jacent. Par des questions choisies rigoureusement par le professeur, l'élève formule le problème ; c'est le moment où le sens s'aperçoit. L'on peut alors affirmer que c'est lui construit le sens de la leçon, qui voit l'intérêt de la séance par rapport à la

---

<sup>6</sup> Confère Jacques LIMOUZIN.

<sup>7</sup> Henri MONIOT, Didactique de l'Histoire, Paris, 1995, Nathan Pédagogie.

résolution de l'énigme qu'il croit avoir, en partie, soulevée. C'est lui qui est en tension vers un objectif intellectuel qu'il se crée, sans en réaliser la dimension plus profonde.

Par la recherche, l'élève est acteur et intériorise la démarche de travail. Il se positionne dans le même esprit que celui du scientifique, mais en construisant des repères culturels. Il se pose un problème concernant l'Homme dans sa dimension temporelle et cherche à le résoudre par des traces laissées qu'il faut rendre intelligibles.

b) Le sens donné aux apprentissages.

Pour le professeur, le sens des apprentissages est énoncé dans les instructions officielles et guidé par la recherche didactique et pédagogique réalisée par des spécialistes<sup>8</sup>. Les finalités de l'enseignement sont intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles ; c'est ce que le professionnel de l'éducation a à charge de réaliser à sa mesure. Pour l'élève, lui énoncer cet objectif de cette manière n'aurait aucun sens. Il s'agit de se pencher sur la mise en place de la signification qu'il projette sur ses activités en classe.

Henri Moniot voit plusieurs usages de l'Histoire enseignée qui la rendent utile<sup>9</sup> :

- la fréquentation du passé (élargissement de l'expérience vécue, du possible) qui faut rendre accessible à l'élève. Le didacticien parle d' « annexion psychologique du passé » pour expliquer la mobilisation du passé selon le goût de l'élève.
- la représentation du passé, servant à concevoir un cadre pour le temps présent, une perception de la durée, par delà les temporalités variables.
- construire et renforcer des identités alimentées par la science historique (mémoires sociales, premières étapes vers la construction individuelle et l'intégration des autres identités, vers une culture humaniste).

---

<sup>8</sup> Confère bibliographie page 74.

<sup>9</sup> *op. citus* (page 29).

- légitimer les bonnes causes et les ordres établis, c'est-à-dire mettre en valeur la culture occidentale moderne, en consacrant les valeurs de la démocratie, cette dernière pouvant être soumise à des remises en cause à toutes les périodes de l'Histoire et notamment à l'heure actuelle. Cette réflexion à propos des valeurs permet de se positionner en tant qu'acteur de la citoyenneté nationale et supranationale, et comme vecteur du maintien d'un système garant de libertés, de notions fondamentales dans la société. Sans entrer dans le dialogue moralisateur, l'enseignement de l'Histoire contribue à la formation du citoyen responsable.

- construire la connaissance réaliste à partir du passé. Ce dernier offre une largeur de vision de l'esprit dans l'analyse de situations actuelles. La transdisciplinarité avec l'Éducation civique<sup>10</sup> est dépassé par la dimension citoyenne de la discipline historique (il en va de même pour la Géographie enseignée).

- appeler aux sentiments personnels, aux représentations des élèves afin qu'ils assimilent plus profondément l'intérêt des apprentissages scolaires.

Ces différents usages de l'Histoire enseignée ne sont pas *a priori* perceptibles par l'élève. Il s'interroge, au moins de façon ponctuelle, sur l'intérêt d'un exercice, d'une analyse d'un document, donc sur la logique de ce qu'ils apprennent. Cela sous-entend que la motivation n'est que relative et qu'elle est relayée par un consensus éducatif implicite. La plupart des élèves réalisent de façon plus ou moins engagée les mises en activités et les recherches en classe « parce qu'il faut le faire ». Cette nécessité première du travail d'élève ne suffit pas à mettre en relief la signification de la discipline transmise. La réflexion demandée à l'élève doit être comprise par celui-ci, il doit savoir ce que l'on attend de lui dans le cadre de la leçon, et de façon générale, durant le cycle d'apprentissage dans lequel il est intégré. Le sens donné est donc fonction de la cohérence des objectifs attendus par le professeur et de leur clarté de formulation des consignes (Exemple : À quoi servent les trois questions auxquelles je dois répondre à propos d'un texte par rapport au problème que je me suis posé en début d'heure ?).

Il est nécessaire de rendre explicite l'utilité des mises en activités par rapport au sujet et à la recherche de résolution de l'énigme. Elles peuvent être individuelles (en ateliers ou identiques pour toute la classe), réalisées en binôme ou bien collectives (par groupe d'élèves

---

<sup>10</sup> et l'E.C.J.S. en lycée (Éducation Civique Juridique et Sociale).

limités à trois, quatre, pour une cohérence de travail). Plus largement, Dominique Borne, inspecteur général de l'Éducation nationale, déclare : « On apprend l'élève à être actif et le cours d'Histoire n'est qu'un prétexte pour mettre en œuvre cette activité. »

Chaque séance doit être perçue comme une unité de sens reliée par des logiques thématiques et une progression des savoir-faire à partir d'objectifs énoncés préalablement. L'autonomie doit être privilégiée afin que la construction du sens par l'élève soit intériorisée et assimilée. Il est, dans un second temps, intéressant de faire confronter les idées des élèves, leur faire mutualiser leurs approches et leur réflexion afin de conforter une thèse ou bien de la complexifier. Il est souhaitable même qu'il acquière satisfaction lors de la résolution de l'énigme, voire du plaisir et un épanouissement conscient.

Pour que l'élève donne sens à ses apprentissages, il est nécessaire qu'il s'appuie sur des supports rendus accessibles et qu'il les analyse de façon individuelle. Le travail en groupe et de mise en commun sont utiles pour mettre en perspective la réflexion personnelle que l'élève aura construit. La reprise du professeur fait office de régulateur des informations extraites et de leur organisation proposée. Le discours historique est alors initié par le sujet apprenant qui poursuit sa démarche problématisée.

c) « Faut-il raconter l'Histoire » ... pour donner du sens ?

Monique Flonneau s'est interrogée sur la manière de transmettre l'intérêt de la discipline par une approche nuancée par rapport à celle proposée de façon relativement récente par l'Institution<sup>11</sup>.

Il existe un débat permanent entre « raconter l'Histoire » et « construire l'Histoire », entre l'Histoire immuable et l'Histoire en devenir. Cependant, le discours historique n'est-il pas une production issue d'une réflexion ? Est-ce que le récit de la matière est antinomique du procédé de construction du passé des Hommes. Le problème de fond qui se pose consiste à se positionner sur ce que l'on entend par « récit ». La place de la discipline scientifique et son statut peuvent être reflétés par la façon de la transposer dans l'enseignement.

---

<sup>11</sup> Monique FLONNEAU, « Faut-il raconter l'Histoire ? », dans Le Journal des Instituteurs, n°9 mai 1997, pages 73 - 74.

Aussi, le récit est-il synonyme de fiction ? Ces interrogations rapportent au centre de la réflexion le document et son utilisation. Si le récit est basé sur des sources historiques, la démarche est cohérente avec la science humaine. Le dossier documentaire et le travail de description, d'analyse, de confrontation des indices prennent alors sens pour l'élaboration du discours historique, un des objectifs étant la composition. La difficulté essentielle est celle de la perception du récit par les élèves. Aussi, celui-ci doit être issu de la réflexion de leur réflexion. « Raconter l'Histoire » n'est pas un non sens, il est nécessaire que cette forme de discours ne s'apparente pas à de la fiction née de l'imaginaire du professeur ou d'autres contemporains. Le récit ne renvoie pas à une transmission passive ; il doit être le fruit d'une construction. Dans ce type de travail, l'élève est acteur de ses apprentissages.

Le récit s'appuie sur l'analyse de traces pour conserver une rigueur historique. L'élève doit comprendre que le discours de l'historien est élaboré avec une méthode cohérente. Cette méthode est alors transposée dans l'enseignement et sert à éveiller à l'esprit critique, à prendre du recul sur les informations et à contextualiser des faits de société.

Monique Flonneau distingue deux conceptions de l'Histoire. Elle confronte le récit en tant que support vraisemblable et la démarche critique de l'historien qui tend vers le vrai. Un des écueils possibles dans le récit est que, s'il est reçu par l'élève, la vraisemblance s'imposera au-delà de toute analyse de fond. C'est pourquoi il est nécessaire que cette forme de discours soit comprise par l'élève comme le résultat d'une étude basée sur des documents. Ce cheminement doit être le fruit du travail de l'élève pour qu'il ait une signification rationnelle. Aussi, il est important qu'il saisisse que la « vérité historique » n'est pas figée définitivement et c'est au professeur d'en expliquer la relativité, à partir notamment de cas précis dans l'historiographie.

Il apparaît alors que raconter l'Histoire serait à proscrire si ce dispositif pédagogique n'est pas lié à l'activité de l'élève. Ce dernier, peut être à l'origine du discours narratif et devenir acteur de la construction de l'Histoire, après validation des connaissances par le professeur. Cependant, le récit historique peut intéresser et offrir un « sens momentané » (Jacques Limouzin). L'approche narrative passionne et incite à se documenter. Elle peut donc être assimilée à une situation d'accroche en début de séance, pour faire émerger un problème ou une mise en relation que les élèves devront éclaircir. Vu sous cet angle, le récit « raconté » par le professeur est utilisé comme un levier qui crée un intérêt à la leçon. Plus haut, nous avons envisagé la démarche inverse où le récit était l'étape finale de la réflexion des élèves à partir d'un ou de plusieurs documents.

Le récit dans l'enseignement peut être vecteur de sens pour les élèves. L'Histoire narrée comporte un décor, des personnages, une action. L'événement prend ici un statut<sup>12</sup> ; il devient un élément de base du cours d'Histoire. Comment expliquer que cette notion d'événement si critiquée un temps continue d'occuper une place si importante dans les programmes ? L'enseignement de la discipline prend le pas de la science humaine. On invente de nouveaux modèles explicatifs où l'événement retrouve une importance. Il est cependant abordé selon une grille de lecture différente. À partir des années 1970, on parle de retour de l'événement ; il change de sens et de fonction. La nouvelle Histoire a contribué au renouvellement des interrogations à propos de celui-ci. Georges Duby, spécialiste d'Histoire médiévale, montre, à travers le Dimanche de Bouvines, l'intérêt du temps court pour expliquer le temps presque immobile. C'est le produit des discours qui renvoie au fonctionnement d'une société, à travers les représentations qu'elle construit à propos d'elle-même. C'est cette démarche qu'il s'agit de faire réaliser en classe si l'on veut donner sens au récit de l'événement, en le problématisant et en le contextualisant.

Le récit historique redonne, à travers de courant de pensée, une place nouvelle aux personnages historiques, aux « Grands Hommes »<sup>13</sup>. Comme pour l'événement, ces derniers ne sont plus étudiés de la même façon. Le renouvellement du champ historiographique leur propose des clefs de lecture diversifiées, à travers l'entrée de l'Histoire culturelle et de celle des mentalités. Le genre biographique sert à « donner de la chair » au passé, à « donner vie à l'Histoire », à proposer une identification possible dans la sensibilité consciente ou non de l'élève. Aussi, les Grands Hommes peuvent être envisagés pour expliquer certains processus complexes (comme les événements-clefs). Ils sont perçus en tant qu'incarnation de l'esprit de leur temps et servent à rendre compréhensibles certaines évolutions. Il s'agit donc de laisser entrer dans la salle de classe les personnages historiques pour donner sens à l'Histoire ; ce sont des leviers sensibles et intelligibles de la signification des apprentissages.

Le contexte du récit doit être clairement posé. Il est nécessaire de faire émerger la cohérence historique dans la chronologie et dans un contexte élucidé (une problématique) qui lui donne un sens (ordre et signification à la fois). L'approche narrative est risquée car elle privilégie l'événement, la « petite Histoire », au détriment des structures notionnelles. De

---

<sup>12</sup> Confère Hugues LECHARNY, « De l'événement à l'événement », dans le Journal des Instituteurs, n°6 février 1997, page 60 à 63.

<sup>13</sup> Confère Mathieu FLONNEAU, « Réhabiliter la connaissance des Grands Hommes », dans le Journal des Instituteurs, n°6 février 1997, pages 65-66.

plus, l'anecdote n'est pas automatiquement porteuse de concepts. Elle est utile dans un rôle d'accroche ou dans celui d'une rupture pédagogique et de « pause » entre deux mises en activité. Il est nécessaire de ne pas privilégier trop fréquemment le sens momentané, celui qui fait appel aux sentiments, sous peine de ne jamais laisser construire le sens global par les élèves. Tout récit utilisé en classe doit être remis dans le cadrage temporel, base de la science historique, afin de faire comprendre le contexte et la notion qui y est associée. « Raconter l'Histoire » aux élèves peut être utilisé comme levier de façon occasionnelle, pour réveiller l'intérêt, la motivation, par rapport à un thème qui aurait perdu sens.

« Faut-il raconter l'Histoire »... pour donner du sens ? Ce n'est pas une nécessité mais c'est une possibilité d'entrée pour faire comprendre l'Histoire aux élèves. Il est indispensable de prendre du recul sur le discours historique et sur sa construction. Cette élaboration peut être le fruit d'une mise en activité qui prend un intérêt logique à partir du document et de son analyse. Le récit qui propose le retour des Grands hommes et de l'événement est à placer dans une approche culturelle contextualisée, offrant des clefs de lecture plus accessibles pour les élèves.

Pour faire construire le sens, il est donc nécessaire de créer une tension intellectuelle où l'élève sera lui-même demandeur de connaissances et de méthodes. C'est lui qui est à l'initiative de son projet intellectuel. La motivation première, l'accroche, est déterminante pour démarrer de façon dynamique la mise au travail, en variant les entrées en matières.

### **III. Évaluation formative des premiers pas dans l'enseignement de la discipline...**

L'intérêt de mener une réflexion sur le sens dans l'enseignement de l'Histoire est de mettre en application les éléments didactiques apportés par les théoriciens et spécialistes des sciences de l'éducation et de favoriser les processus intellectuels principaux dans la construction de l'Histoire par les élèves.

a) présentation et analyse des « contresens » à propos du sens ; les premières séances.

Les premières séances... Elles semblent à la fois très éloignées et très proches. L'entrée en matière dans le métier comporte de multiples aspects qui arrivent simultanément et auxquels il est nécessaire de palier. Mais le sens que les élèves donnent à leurs apprentissages paraît être une réflexion intéressante à mener, dans le cadre des disciplines Histoire, Géographie et E.C.J.S., et au-delà à travers toutes les disciplines enseignées. Un petit retour en arrière sur la première séquence permettra, du moins en ce qui concerne l'Histoire transmise, de se positionner dans les approches les plus cohérentes pour faire rentrer l'élève au cœur de l'action d'apprentissage.

La première séquence du programme de Première littéraire s'inscrit dans le chapitre : « L'âge industriel et sa civilisation du milieu du XIXe siècle à 1939. »<sup>14</sup> Ce premier thème se divise en trois parties : Les transformations économiques, sociales et idéologiques de l'âge industriel, en Europe et en Amérique du Nord, puis Culture et religion, et enfin L'Europe et le monde « dominé » : échanges, colonisations, confrontations. Pour chacune des trois parties, j'avais organisé un découpage horaire : quatre heures, trois heures et quatre heures. Il s'agit de se pencher sur la première partie réalisée en classe afin d'analyser la démarche et la mise en application réelle pour envisager le sens que les élèves ont pu donner à cette unité de séances.

---

<sup>14</sup> Confère annexe 2 page 42 : « Extrait instructions officielles, programmes et commentaires ».

Les transformations économiques, sociales et idéologiques de l'âge industriel, en Europe et en Amérique du Nord. Voici le premier travail de l'année scolaire en Histoire, programmé sur quatre heures. J'avais tout d'abord ciblé comme objectif méthodologique pour le grand chapitre la composition et le passage d'un langage à l'autre, c'est-à-dire de transposer des informations d'un document ou d'un dossier documentaire vers une construction argumentée soit rédigée, soit schématique et inversement.

Les notions de la première partie sont limitées au nombre de trois :

- la croissance économique moderne (évolutions et ruptures majeures)
- le processus d'industrialisation (l'industrie devient dominante)
- les transformations économiques et sociales qui sont liées.

Ce thème d'étude est très riche et il a semblé important de procéder à des choix. C'est pourquoi j'ai pris l'option de rentrer dans cette thématique à travers l'étude d'un cas représentatif de l'âge industriel ; Le Creusot et la famille Schneider. Le découpage en séances était le suivant :

- I. Le Creusot, un paysage industriel.
- II. Le règne du capital et des grandes familles ; les Schneider.
- III. croissances économiques et crises.
- IV. Une nouvelle société théorisée et contestée : l'exemple des Schneider.

Pour chaque séance, j'avais essayé de me rapprocher le plus possible de la méthode didactique proposée par les formateurs et l'inspecteur Jaques Limouzin lors des premières réunions de l'année scolaire à l'I.U.F.M.. Cette méthode permet de cadrer la démarche pour construire les premières leçons qui sont réalisées plus ou moins dans « l'urgence », c'est-à-dire sans une réflexion posée et mûrie sur le thème et les notions à faire comprendre, et sans aucune connaissance de la façon dont va être perçue la leçon. Ce dernier aspect est certainement permanent dans toute la carrière d'un professeur puisqu'il apparaît très vite que chaque heure de cours fait place à l'imprévu et à l'imprévisible. Mais le flou est d'autant plus grand lorsque l'on ne connaît pas les élèves et leur façon de travailler.

C'est pourquoi il est indispensable de coller à la démarche didactique problématisée que la formation conseille afin de donner des repères en même temps au professeur et aux élèves. Cependant, l'analyse de chaque séance réalisée permet de voir les critiques possibles dans la tentative de mise en application de ce modèle d'apprentissage.

### Analyse de la première leçon : I. Le Creusot, un paysage industriel.<sup>15</sup>

L'utilisation de deux types de supports documentaires paraît être une approche intéressante. Le document d'accroche est un extrait d'une œuvre littéraire dont l'auteur est connu de l'ensemble des élèves. Cependant, les questions à propos du document sont d'un niveau inférieur à celui de la classe : Quelle couleur caractérise le ciel du Creusot ? Quelle matière première y est associée ? Aussi, aurait-il fallu complexifier par une troisième question ou bien insister davantage sur la nature de la source, ce qui avait été fait en cours dialogué. Néanmoins, la problématique a rapidement émergé. L'objectif de créer une légende à ce paysage a été réalisé dans l'heure, pour ensuite entourer les unités paysagères sur la lithographie photocopiée. La reprise et la correction sont réalisées en commun et le schéma du paysage est reproduit progressivement au rétroprojecteur. Les rapprochements entre le support iconographique et le texte semblaient exécutés sans problème majeur par les élèves. La réponse à la question a été réalisée dans le cadre de la séance en commun.

### Analyse : II. Le règne du capital et des grandes familles : les Schneider.<sup>16</sup>

Ici, la leçon a posé plus de problèmes de compréhension. Les élèves ne comprenaient pas ce à quoi ils devaient aboutir. La situation d'accroche comportait peut être des informations trop nombreuses. L'intérêt de cibler un élément aurait pu mettre sur une voie plus claire l'ensemble du groupe-classe. Aussi, les problématiques attendues sont trop éloignées de la situation d'accroche. La première introduit une généralisation trop rapide à ce stade de la séquence. Le sens se perd lors de l'énoncé de la question. De plus, l'ordre des documents d'étude aurait pu être inversé et le support iconographique aurait capté davantage l'attention des élèves et permis la construction d'une réalité passée. Le texte semblait adapté à une mise en activité de repérage d'informations moins attractive et ludique que le vitrail. Outre ce problème de démarche pédagogique et d'organisation des supports (qui a fait perdre momentanément le sens de la séance), les élèves avaient ressenti les éléments de réponse.

### Analyse : III. La croissance économique et les crises.<sup>17</sup>

Avec le recul, on se dit que, déjà avec ce type de titre de leçon, on est mal parti pour accrocher et introduire un intérêt d'étude. De plus, le fait de ne pas avoir conservé l'échelle de la famille des Schneider a certainement fait perdre de la logique à l'enchaînement des thématiques. En ce qui concerne l'accroche, la comparaison des deux documents montrait nettement une évolution et la problématique a été rapidement formulée. Cependant, parvenir à

---

<sup>15</sup> Confère annexe 3 page 44 : fiche de préparation de séance I. et démarche avec les documents.

<sup>16</sup> Confère annexe 4 page 47 : fiche de préparation de séance II. et démarche avec les documents.

<sup>17</sup> Confère annexe 5 page 49 : fiche de préparation de séance III. et démarche avec les documents.

cette phase ne suffit pas à faire comprendre l'intérêt des apprentissages prévus dans l'heure. Le corps de la leçon comportait des notions trop disparates. Aussi, il est vrai que l'étude d'un document graphique sur les cycles économiques, document de seconde main pour l'historien, était encore plus secondaire pour les élèves. Ce type de support était trop complexe dans cette démarche là. La question à se poser est : Est-on obligé de travailler sur des graphiques lorsque l'on aborde l'Histoire économique et sociale ? Surtout si l'on n'a pas fixé d'objectif de lecture technique de ce type de document. Par contre, celui qui présente l'évolution de la production industrielle en France paraît d'un intérêt plus éloquent, du moins s'il était associé clairement à la carte de la diffusion de la crise des années trente à travers le monde, si ce dernier support devait être conservé. Cette leçon était de toute évidence trop ambitieuse en terme de contenus. Trop de documents à étudier et surtout, une absence de sens car cette Histoire présentée paraît se réaliser sans les Hommes. Donc, un manque de « chair » évident. Les objectifs n'étaient pas ciblés clairement et il n'est pas surprenant que cette leçon ait constitué un échec de transmission et d'apprentissages.

Analyse : IV. Une nouvelle société théorisée et contestée.<sup>18</sup>

En ce qui concerne l'accroche, il ne semble pas y avoir eu de difficultés de compréhension. Cependant, la problématique attendue est trop éloignée du dispositif proposé en introduction. Elle conceptualise trop rapidement les données proposées en accroche. Le niveau de progression intellectuelle attendue est irréaliste. « La question de l'heure » doit être nécessairement plus simple, plus claire, plus proche de la situation d'accroche envisagée. Ensuite, le règlement des usines du Creusot était intéressant à rencontrer dans cette séance car il renforce la logique et l'unité de la première partie étudiée. Par contre, il aurait été intéressant d'humaniser la leçon avec un cas concret d'un bourgeois moyen et / ou des contestations sociales dans les usines du Creusot. Le deuxième document sur « la généalogie du socialisme » n'était pas indispensable dans le cadre des objectifs attendus pour cette séquence, d'autant que la question posée sur ce support est totalement annexe à la démarche de recherche de l'heure. Dans les deux dernières séances, il existe un manque évident de sens et de construction de l'Histoire par les élèves. Leur mise en activité n'est pas logique. Ces limites sont moins marquées dans les leçons I. et II., ce qui ne signifie pas qu'elles soient exemptes de tous reproches didactiques et pédagogiques. C'est pourquoi il est indispensable de reprendre toute la séquence depuis le début et de la reconstruire à la lumière des nouvelles orientations sur le métier d'éducateur – pédagogue – spécialiste scientifique...

---

<sup>18</sup> Confère annexe 6 page 51 : fiche de préparation de séance IV. et démarche avec les documents.

b) reconstructions et rénovations.

Il s'agit à présent de proposer des séances améliorées par rapport un niveau de réflexion de septembre – octobre. Pour cette même séquence<sup>19</sup>, je propose une démarche nouvelle qui, sans être irréprochable, tente de se rapprocher le plus possible d'un dispositif favorable à la construction du sens<sup>20</sup> par les élèves.

---

<sup>19</sup> Les transformations économiques, sociales et idéologiques de l'âge industriel en Europe et en Amérique du Nord.

## I. Le Creusot, un paysage industriel.<sup>21</sup>

OBJECTIFS : notionnels : l'organisation d'un milieu urbain industriel, évolution urbaine.

compétences : étude du paysage à partir d'un texte littéraire et d'une lithographie

construction d'une légende organisée et d'un schéma du Creusot.

Représentations des élèves : Pour vous, qu'est-ce qu'un paysage industriel au XIXe siècle ?

Cette réponse peut être attendue sous des formes diverses (quelques phrases, un dessin schématique, cours dialogué).

Confrontation des représentations avec le 1<sup>er</sup> document : extrait « Au soleil » de Guy de Maupassant, 1884. Quelles différences relève-t-on ?

> **Comment se caractérise une ville industrielle du milieu du XIXe siècle ?**

\* localiser le Creusot sur une carte. Pourquoi une industrie ici ? > matières premières.

\*mise en activité 1 à partir du même document.

1. listez les éléments qui font référence au bâti de la ville.
2. À quoi la ville est-elle comparée ? Quelle est la vision de l'auteur ? (valeur du document littéraire = une vision vécue de la ville du Creusot)

\*mise en activité 2 à partir de la lithographie du Creusot (vue prise du nord, 1851) photocopiée + même document en couleur au rétroprojecteur.

1. comparez les dates des deux documents. Quelle évolution ?
2. retrouvez les éléments urbains déjà énoncés et d'autres.
3. regroupez-les en unités paysagères dans une légende et entourez-les sur le photocopié.

LA VIEILLE VILLE DU CREUSOT	LE DISPOSITIF INDUSTRIEL BÂTI	LES AMENAGEMENTS ET COMMUNICATIONS
Château (Ancien Régime) – église – maisons « serrées » > urbain dense.	Usines cheminées> fonderies – logements ouvriers collectifs. Rajouter une flèche représentant la dynamique industrielle d'extension.	Routes – voies ferrées (acheminer les matières premières et exportation des produits industriels) – espaces verts aménagés – campagne

\* comparer le travail sur le paysage du Creusot avec un document pictural de deux autres villes industrielles européennes : « Le centre des usines Krupp, à Essen, dans la Rhur, vers 1910 »

« Usines métallurgiques à Swansea, au Pays de Galles, fin du XIXe siècle »

Le schéma du Creusot s'applique-t-il à d'autres villes industrielles ? > conceptualisation.

<sup>20</sup> Ici, le sens est celui donné aux apprentissages, à la discipline historique et à l'intérêt d'entretenir un esprit critique éclairé.

<sup>21</sup> confère annexe 7 page 53 : « documents séance I. Le Creusot, un paysage industriel. »

## II. Le Creusot : « Schneiderville ».<sup>22</sup>

OBJECTIFS : notionnels : règne du capital et des grandes familles. concentration.

compétences : analyse d'un article d'un dictionnaire et d'un vitrail.

Représentations des élèves : sur le mot Schneider - ville. À quoi pourrait correspondre ce mot ? > un nom de famille. Les habitants du Creusot auraient demandé de faire appeler Le Creusot « Schneiderville », par référence à la famille Schneider, arrivée vers le milieu du XIXe siècle.

**Qu'est-ce que la famille Schneider a fait dans la ville du Creusot ?**

a. La ville a changé à partir de la politique économique des Schneider.

\* mise en activité 1. document : article « Le Creusot », Extrait du Nouveau Larousse, éd. du début du siècle. 1. Confronter l'évolution démographique énoncée et les chiffres suivants :

1846 : Le Creusot : 6 000 habitants.

1872 : Le Creusot : 22 000 habitants. > augmentation notable de la population dès le milieu du XIXe siècle (arrivée des Schneider) – urbanisation.

2. Comment qualifier la production industrielle des Schneider ? >variée, moderne, importante (aménagement, train, charbon, armée, céramique) > concentration industrielle.

b. La représentation des Schneider dans la ville.

\* mise en activité 2. en cours dialogué. document rétroprojeté « Henri Schneider en Saint Éloi » (vitrail, 1890). (Sans détailler la généalogie de la famille, personnage issu d'une famille déjà engagée dans l'industrialisation de la ville.) À quoi fait penser cette façon de représenter l'industriel ?

> comme au Moyen âge, associé à l'Église, marteau et enclume symboles de la sidérurgie ferronnerie.

Qui était Saint Éloi dans les représentations du Moyen Âge ? patron des orfèvres et des forgerons.

+ des statues des personnages de la famille dans la ville. À quoi cela sert-il ? >reconnaissance de la famille qui crée des emplois, des richesses, des logements > paternalisme, culte de la personnalité.

Conclusion : Les Schneider ont fait construire des usines (possession de capitaux) et des logements pour les ouvriers (concentration industrielle et urbanisation). Ils ont un rôle important et stratégique dans la production nationale. Ils seraient reconnus par la population du Creusot.

---

<sup>22</sup> Confère documents annexe 4 page 47.

### III. Le système Schneider, croissance et crises.<sup>23</sup>

OBJECTIFS : notionnels : croissance économique et crises, croissance générale, cycles, contestation.

compétences : analyse critique de documents, idéologies opposées.

document d'accroche : *Discours* de Léo Lagrange, député socialiste, le 7 avril 1933, extrait.

Que nous apprend ce document ? Date ?

Pourquoi conteste-t-on Schneider au début des années 1930 ?

a.) des contestations sociales dans un mouvement structurel de croissance générale.

\* mise en activité. document : extrait d'*Enquête sur la question sociale : interview d'Henri Schneider*, cité par Jules Huret, 1897.

1. Qu'est-ce qui est demandé par les employés ?>intervention de l'État, avancées sociales

2. Quelle est l'attitude d'Henri Schneider face à ces revendications ? >libéralisme.

3. Pourquoi les ouvriers revendiquent ? Dans quel contexte ? document graphique : évolution du PIB par habitant (1850-1939).

b.) vers des avancées ?

\* document *Discours* de Léo Lagrange, député socialiste, le 7 avril 1933, autre extrait.

document illustration « manifestation de chômeurs new-yorkais en 1930 » dans *La Domenica del corriere*. Quelle est la situation économique des années trente ? Quelle est l'attitude de Schneider ?

> nécessité de représentations politiques et syndicales des ouvriers pour revendiquer des avancées sociales. crises conjoncturelles qui renforcent les difficultés des employés.

> Le système Schneider : un système d'économie familiale à rayonnement international qui freine les aspirations d'évolutions sociales. Les crises et les conditions de vie de catégories sociales posent le choix du libéralisme ou de l'interventionnisme.

---

<sup>23</sup> Confère annexe 8 page 55 : « document séance 3. »

#### IV. Le système des sociétés par actions et les classes moyennes.<sup>24</sup>

OBJECTIFS : notionnels : actions, capitalisme, classes moyennes.

compétences : jeu de rôle, étude d'un dossier documentaire.

\* document d'accroche : « une action de cinq cent francs du Crédit Lyonnais, 1895 ».

Qu'est-ce que le Crédit lyonnais ? Qu'est-ce qu'une action ?

**Que changent les sociétés par action et les banques ?**

\* analyse d'un dossier documentaire.

\* division de la classe en répartissant les rôles : 1.une famille de commerçants tisseurs de Lyon.

2.un responsable du Crédit Lyonnais

3. les frères Pereire fondateurs de la banque du Crédit mobilier.

4. un industriel textile de Lyon.

1. Vous avez quelques économies cachées à votre domicile. Le système des banques de dépôt est nouveau.

Sous une forme de rédaction épistolaire adressée à un ascendant (pas plus d'une page) :

-Expliquez votre ressenti à l'idée de laisser en dépôt vos bénéfices.

-Dans un contexte de revendications salariales et de crises ponctuelles, que choisirez-vous de faire de votre argent en justifiant ?

2et 3. Vous êtes en concurrence.

- Expliquez chacun l'intérêt que pourrait avoir la famille de commerçants tisseurs de Lyon à laisser leurs économies dans votre banque.

- Que faites-vous ensuite de l'argent épargné ? Comment le faites-vous fructifier ? Avec quel type d'entreprise travailleriez-vous ? (5minutes accordées pour l'exposé de chacune des banques)

4. Vous êtes un industriel textile renommé en pleine expansion d'entreprise. Face à la conjoncture internationale aléatoire, exposez à vos actionnaires votre gestion au sujet de :

l'embauche des employés, les conditions salariales et leur logement, les nécessités économiques d'une grande entreprise, l'emprunt auprès des banques.(5 minutes).

synthèse (5minutes): nouveau système économique et complexifie l'antagonisme employé – patron. Les classes moyennes représentent l'émergence de l'âge industriel moderne et sont des indicateurs des crises.

---

<sup>24</sup> Confère annexe 9 page 56 : « document séance 4. »

c) projets à moyen terme...

Le moyen terme représente ici, à l'échelle de l'année scolaire, les séances du milieu de l'année pour lesquelles il est possible d'avoir un retour sur les nouvelles méthodes de travail envisagées. En ce qui concerne la séquence sur les transformations économiques, sociales et idéologiques de l'âge industriel, je ne pourrai avoir de ressenti concret sur la transmission que lorsqu'elle deviendra opératoire. Pour l'heure, je propose de travailler sur quelques séances sur le thème de la seconde guerre mondiale, toujours avec la Première Littéraire<sup>25</sup>.

Il s'agit d'analyser ces leçons aux vues des impressions vécues. Tout d'abord, la problématique générale de la 4<sup>ème</sup> partie a été sélectionnée de fait par les élèves qui ont trouvé celle qui s'interroge sur les changements que la Deuxième Guerre a provoqués.

Pour ce qui concerne le A. Les grandes phases de la Seconde Guerre mondiale, il a été très intéressant de réfléchir sur la nécessité de connaître ces dernières afin d'avoir une impression globale sur cette période. C'est pourquoi il a été jugé préférable par les élèves de travailler sur les thèmes d'évolution plutôt que sur une succession de dates.

La question du A. est venue très rapidement, de façon logique semble-t-il. La démarche de la séance est la plus simple possible pour répondre aux objectifs proposés par les instructions officielles. La partie explicative de la chronologie est indispensable ; elle met en lumière l'intérêt des grandes phases relevées par les élèves à partir du dossier documentaire. Elle contient des questions courtes : Comment ? (stratégies) et Pourquoi ? (idéologies, processus). Ces questions font appel aux connaissances du programme global de Première, aussi bien en Histoire que en Géographie (frontières, nationalismes,...). C'est l'occasion de travailler sur une sélection de documents, de regrouper par thème, de mettre en relation des acquis notionnels avec la suite chronologique, d'où l'intérêt des leçons précédentes. Un autre objectif de compétences qui suit la progression tout au long de l'année est celui de la rédaction d'un travail argumenté qui répond à la question de la séquence. C'est l'occasion d'une évaluation formative et sommative ; Est-ce que le sens historique et scientifique est bien assimilé ? Est-ce que la méthode de l'argumentation est clairement organisée ? C'est aussi rappeler que cet exercice correspond à la deuxième étape de l'épreuve majeure type Bac en étude d'un ensemble documentaire.

---

<sup>25</sup> Confère annexe 10 page 57 : A. Les grandes phases de la Deuxième Guerre mondiale.

Les limites de ce travail prévu en deux heures... Étant donné que le notionnel était limité, les élèves étaient très demandeurs de connaissances, mais de connaissances qui expliquent davantage les grandes phases sélectionnées à partir des documents. Le sens était ici le fil directeur du cours dialogué et c'était les élèves qui demandait à une personne-ressource des informations pour éclairer les documents ou compléter avec des arguments supplémentaires la partie explicative de la légende. Bref, un rapport à l'apprentissage très enrichissant mais problème ; c'est le professeur qui n'a pas contenu dans la deuxième heure l'afflux des demandes. Quelques minutes auraient pu suffire pour terminer de compléter ensemble les colonnes de la frise. Dommage ! Ce sera alors l'occasion d'y revenir après leur avoir demandé de sélectionner les événements qui créent des ruptures dans la chronologie de la guerre et de compléter en autonomie à la maison les questions correspondant à chaque grande phase. Il sera donc nécessaire de faire une reprise commune de cette frise ; une vingtaine de minutes semble raisonnable. Le paragraphe organisé sera, comme d'habitude, l'occasion d'une réflexion personnelle à la maison, et un travail rendu et corrigé.

Autre limite envisagée : la place du document. Pourrait-on dire qu'il s'agit ici de documents prétextes ? Je ne pense pas puisqu'ils sont à la base de la construction d'une temporalité moyenne. Ce sont des points de départ, des preuves, pour élaborer une argumentation (titre des colonnes, choix des dates ruptures), puis d'une conceptualisation (guerre totale, impérialisme, puissance, nationalismes, démocratie).

Quel intérêt de faire réaliser une frise par les élèves alors qu'il en existe dans tous les manuels du secondaire ? Pourquoi choisir cette forme de langage historique ? Parce qu'il permet la construction du Temps, il invite à des regroupements thématiques et dates et de « comportements » (stratégies, rayonnement, spatialisation). La frise est une forme d'argumentation car elle est complétée par des colonnes explicatives qui donnent du sens aux dates ruptures en renforçant le poids des documents. Elle oblige à la schématisation, à la synthèse des informations (sélection des connaissances comme lors d'une composition au bac). La construction d'une chronologie est donc un ensemble d'exercices intellectuels à plusieurs niveaux. De plus, en ce qui concerne les dispositifs pédagogiques, elle représente un changement qui a surpris et cette nouveauté a incité à la réalisation des compétences demandées.

B. La France dans la seconde guerre mondiale<sup>26</sup>. 1. La France de Vichy : la Révolution nationale.

Le titre est ici très important car il introduit une sélection de notions. Il invite à une présentation initiale du régime particulier que fut celui de Vichy. Les aspects de la collaboration feront l'objet de deux heures spécifiques avec, si possible, une tentative de mise en situation des élèves. Puis, il sera question dans les deux heures suivantes de s'interroger sur la notion de Résistance. La sélection des notions scientifiques faite pour la première heure vise à éviter les débordements du minutage de la leçon ; il n'est pas possible, vue l'orientation de la leçon sur la Révolution nationale, de traiter aussi du phénomène de collaboration qui connaît plusieurs acceptions (collaboration d'État, collaborationnisme, collaboration « active » ou « passive » des populations). La première séance vise alors à poser les jalons de la mise en place du nouveau gouvernement et de la propagande de Pétain.

Sa construction et sa forme sont « classiques » et ne font preuve que d'une originalité modérée puisqu'il s'agit de la séance présentée pour la visite certificative. La diversité relative des supports est un outil pédagogique qui invite à des ruptures dans l'heure et à une reprise de l'intérêt des élèves. Le travail de préparation et la réflexion didactique menée à travers les discussions régulières avec ma tutrice de stage, Magalie Vessière, a permis de préciser en évitant tout contre sens pour cette période grave de l'Histoire, la sélection des notions abordées sans éluder le questionnement relatif au positionnement de la France et des Français sous l'Occupation.

La cohérence de cette leçon ne pourrait être envisagée sans le lien avec celles qui suivent et qui posent de façon globale le questionnement ci-dessus...

---

<sup>26</sup> Confère annexe 11 page 62 : B. La France dans la seconde guerre mondiale.

## II. La France de Vichy : une France qui collabore ?

Qu'est-ce que la collaboration ?

### a) La collaboration d'État

Tout d'abord, il s'agit de s'interroger sur les débuts de la collaboration. Les élèves avaient déjà quelques idées à ce propos. Utiliser leurs représentations à ce propos paraissait judicieux. Aussi, il était pertinent de les laisser s'interroger sur la date à laquelle la collaboration commençait ; Armistice de Rethondes ou entrevue de Montoire ?

À travers le message du 30 octobre 1940 de Pétain, il a été question de s'interroger sur le sens que le gouvernement de Vichy veut donner à la collaboration. La transition avec la seconde partie de la leçon sur la collaboration était logique.

### b) Les Français et la collaboration.

Pour cette heure, il était prévu de préparer une mise en situation et de faire réaliser un témoignage de la vie sous l'Occupation. Les élèves semblaient motivés par ce type d'exercice. Il était nécessaire de passer dans les groupes de travail pour leur poser des questions concrètes sur leur personnage et sur la vraisemblance de leur portrait. Le dossier documentaire leur était indispensable pour comprendre le contexte dans lequel évoluait leur personnage. Cette séance permet de s'interroger sur le poids du témoignage en Histoire ; nécessité de ne pas juger les acteurs de la période concernée, mais primauté de l'analyse afin de comprendre. Le « jeu de rôle » a permis une entrée en matière rapide, porteuse de sens. Les élèves se sont sentis impliqués dans le travail. De plus, dans la section littéraire, cela leur permet de retrouver des éléments de l'écriture épistolaire et de conserver un regard critique sur l'auteur.

Puis il faut présenter le travail à l'ensemble de la classe, remettre dans le contexte global de l'Occupation, tenter de lier les « vies » des personnages construits et envisager la vraisemblance du témoin. Revenir sur l'intérêt de cet apprentissage est indispensable. Il est aussi lié à l'intervention future d'un ancien résistant pour lequel les élèves devront acquérir une méthode d'approche face aux informations qu'il pourra fournir.

#### IV. La France qui résiste.

Il s'agit de faire le lien entre les témoignages réalisés, les circonstances exceptionnelles dans lesquelles vivaient les populations pour discuter de la position de résistant à travers un cas particulier (support vidéo).

L'appel du 18 juin est un document qui m'a paru indispensable pour traiter ce thème. Cela permet de montrer deux niveaux de résistances : celui des Français en France et celui des Français de l'extérieur, tous deux contribuant à la victoire des Alliés dans la libération du pays.

En ce qui concerne la deuxième heure, il est question de réaliser un débat, à partir du réinvestissement des connaissances et de la méthode de mise à distance critique de la source orale en Histoire. La science ne juge pas ; elle tente de comprendre et c'est l'objectif global du débat organisé.

Cette grille d'analyse permet d'éveiller à un esprit critique sur des faits humanisés, c'est-à-dire à partir de personnes, d'individus singuliers. La dimension citoyenne et éducative peut être envisagée en ce sens. La grille d'analyse de documents papier s'applique aux informations énoncées de la bouche d'êtres humains, encore vivants pour certains. Il est aussi indispensable de toujours rappeler le contexte dans lequel le témoignage évolue, surtout en ce qui concerne le régime de Vichy. Cette partie consacrée à la France dans la seconde Guerre mondiale fait le lien en terme d'objectifs méthodologiques avec le C. La politique nazie d'extermination qui sera abordée en 5 heures avec la même attention portée sur le témoignage, sans en négliger l'aspect notionnel fondamental.

## CONCLUSION

Pour conclure, car il le faut par nécessité, je pourrais tout d'abord préciser, avant toute autre forme canonique, qu'il est très difficile de terminer ce travail de mémoire professionnel ; le prolongement des séances jusqu'à la fin de cette année scolaire serait à rajouter à ce travail avec la réflexion menée après réalisation en classe.

Il n'est resté pas moins que la réflexion menée à travers ces quelques pages ont servi à poser des points de repères au métier de professeur d'Histoire - Géographie et d'Éducation civique. Rien n'est jamais gagné d'avance et l'aspect éducatif du métier doit continuellement passer à travers les séances disciplinaires. C'est pourquoi, en ce qui concerne le sens pour le professeur, il est essentiel qu'il soit l'objet d'une réflexion préalable, en fonction de la diversité des paramètres à prendre en compte. Ensuite, il est fondamental de se positionner sur le sens que l'on veut faire donner par les élèves à leurs apprentissages. Et puis il reste le sens ou les sens que les élèves donnent réellement à l'Histoire enseignée et plus largement à leur métier d'apprenant. Étant donné que, par transposition, il existe des similitudes entre eux et un professeur stagiaire, je pense qu'après la réflexion menée cette courte année, je serai plus cohérente avec ce que j'attends du métier d'éducateur – pédagogue et des compétences demandées aux élèves en essayant de leur transmettre une motivation pour qu'ils réalisent leur projet personnel.

Les objectifs à toujours garder en tête :

simplifier le notionnel et lui trouver un intérêt concret.

mettre en « activité sensée » (fond et forme) les élèves.

varier les dispositifs d'apprentissages et les supports... pour les surprendre, les motiver et ... les faire aimer l'Histoire !

## TABLE DES ANNEXES

- Annexe 1 : document I.U.F.M. : méthodologie : Comment préparer une leçon ? page 41.
- Annexe 2 : extrait instructions officielles, programmes et commentaires. page 42.
- Annexe 3 : fiche de préparation de séance I. et documents. page 44.
- Annexe 4 : fiche de préparation de séance II. et documents. page 47.
- Annexe 5 : fiche de préparation de séance III. et documents. page 49.
- Annexe 6 : fiche de préparation de séance IV. et documents. page 51.
- Annexe 7 : documents séance 1. Le Creusot, un paysage industriel. page 53.
- Annexe 8 : documents séance 3. Le système Schneider : croissance et crises. page 55.
- Annexe 9 : document séance 4. Le système des sociétés par action et les classes moyennes. page 56.
- Annexe 10 : A. Les grandes phases de la Deuxième guerre mondiale. page 57.
- Annexe 11 : B. La France dans la Deuxième guerre mondiale. page 62.

Annexe 1 : document I.U.F.M. : méthodologie : Comment préparer une leçon ?

Annexe 2 : extrait instructions officielles, programmes et commentaires.



Annexe 3 : fiche de préparation de séance I. et documents.





Annexe 4 : fiche de préparation de séance II. et documents.



Annexe 5 : fiche de préparation de séance III. et documents.



Annexe 6 : fiche de préparation de séance IV. et documents.



Annexe 7 : documents séance 1. Le Creusot, un paysage industriel.



Annexe 8 : documents séance 3. Le système Schneider : croissance et crises.

Annexe 9 : document séance 4. Le système des sociétés par action et les classes moyennes.

Annexe 10 : les grandes phases de la Deuxième Guerre mondiale.









Annexe 11 : B. La France dans la seconde guerre mondiale.























## BIBLIOGRAPHIE

### INSTRUCTIONS OFFICIELLES :

- Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de Première L et ES*.
- BORNE Dominique, « Où en est l'enseignement de l'histoire ? » dans *Le Débat*, Paris, mai-août 2000, n°110, Gallimard, page 171-174.
- LIMOUZIN Jacques, « Donner du sens en histoire et géographie. Soit. Mais qu'est-ce que le sens ? », 2000.

### OUVRAGES SPÉCIALISÉS :

- DALONGEVILLE Alain et HUBER Michel, *Devenir les héros des événements du passé*, Lyon, 2002, Chronique sociale.
- LAUTIER Nicole, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, 1997, Armand Colin/Masson.
- MERRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, 1989, éd. ESF, 4<sup>ème</sup> édition.
- MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*, Paris, 1995, Nathan Pédagogie.

### ARTICLES :

- FLONNEAU Mathieu, « Réhabiliter la connaissance des Grands Hommes », dans *Journal des Instituteurs (JDI)*, mai 1997, n°9, pages 65-66.
- FLONNEAU Monique, « Faut-il raconter l'histoire ? » dans *JDI*, mai 1997, n°9, pages 73-74.
- LECHARNY Hugues, « De l'événement à l'événement » dans *JDI*, mai 1997, n°9, page 60 à 63.