

PÉDAGOGIE  
PRATIQUE

# Situations- problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3

Alain DALONGEVILLE



HACHETTE  
*Éducation*



PÉDAGOGIE PRATIQUE À L'ÉCOLE

**SITUATIONS-PROBLÈMES  
POUR ENSEIGNER  
L'HISTOIRE AU CYCLE 3**

**Alain Dalongeville**

**hachette**  
ÉDUCATION

**L'auteur :**

Alain Dalongeville, docteur en sciences de l'éducation, est PEGC Lettres, Histoire et Géographie au lycée Claudel d'Ottawa au Canada.

Il est formateur d'enseignants du cycle 3 en didactique de l'histoire, en France et en Italie, depuis une dizaine d'années.

C'est cette double expérience, d'enseignant et de formateur, forgée au sein du Groupe français d'éducation nouvelle, qu'il nous livre dans cet ouvrage.

**Du même auteur :**

*Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3*, Hachette, 1995.

En collaboration avec Michel Huber, *Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France*, Casteilla, 1989.

**Remerciements :**

À Marianne Petit, pour son aide et sa patience de tous les instants.

À Michel Huber, mon vieux complice, qui me pardonnera tous mes pillages.

Si vous souhaitez être tenus au courant de nos publications, demandez notre catalogue *Pédagogie* à : Hachette LPC, 86508 Montmorillon Cedex.

Couverture : Studio Favre-Lhaïk

Réalisation : CMB Graphic

ISBN 978-2-01-181699-3

© HACHETTE Livre, 2000, 43, quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15.

*Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.*

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

# SOMMAIRE

|                     |    |
|---------------------|----|
| Introduction .....  | 7  |
| Mode d'emploi ..... | 13 |

## PREMIÈRE PARTIE LA PRÉHISTOIRE

### **Les origines de l'homme (1)**

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| 1. Quelle part de vérité dans les mythes ? ..... | 21 |
|--------------------------------------------------|----|

### **Les origines de l'homme (2)**

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2. Quelle rupture réelle entre l'homme et l'animal ?<br>Qu'est-ce qui nous constitue en tant qu'humain ? ..... | 30 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### **Les origines de l'homme (3)**

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| 3. Construire les critères de l'hominisation ..... | 37 |
|----------------------------------------------------|----|

### **Les origines de l'homme (4)**

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 4. L'art ? Une invention de l'homme préhistorique ! ..... | 46 |
|-----------------------------------------------------------|----|

### **La révolution néolithique**

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| 5. La fin d'un monde, le début de quel autre ? ..... | 52 |
|------------------------------------------------------|----|

### **L'invention de l'écriture**

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| 6. La première écriture ? Des chiffres ! ..... | 58 |
|------------------------------------------------|----|

## DEUXIÈME PARTIE L'ANTIQUITÉ

### **La Gaule : romanisation**

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| 7. Des Barbares, ces Gaulois ? ..... | 65 |
|--------------------------------------|----|

### **La christianisation**

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| 8. L'irruption de l'idée d'égalité dans une société esclavagiste ! ..... | 71 |
|--------------------------------------------------------------------------|----|

### **Les invasions barbares**

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| 9. Ces Barbares étaient-ils vraiment barbares ? ..... | 77 |
|-------------------------------------------------------|----|

## TROISIÈME PARTIE LE MOYEN ÂGE

### Les châteaux forts

10. Pourquoi les paysans les construisent-ils ? ..... 87

### Les villes du Moyen Âge

11. La commune, une invention de la bourgeoisie ..... 94

### Hugues Capet

12. Un roi élu ? ..... 99

### Les croisades

13. Une guerre sainte ? Juste, vraiment ? ..... 106

### Jeanne d'Arc

14. Mais qui donc l'a brûlée ? ..... 113

## QUATRIÈME PARTIE DES TEMPS MODERNES À LA RÉVOLUTION FRANÇAISE

### Les grandes découvertes

15. Indiens-Européens : une rencontre ratée ? ..... 123

### La traite des Noirs

16. Le commerce de l'homme, du passé ? Pas si sûr ! ..... 132

### L'humanisme

17. *On ne peut rien voir de plus admirable que l'homme !*  
(Pic de La Mirandole) ..... 139

### La Réforme protestante

18. Pas besoin de maître pour comprendre la Bible ! ..... 146

### Louis XIV : Roi-Soleil

19. L'absolutisme, la fin des grands vassaux ? ..... 152

### La révolution de 1789

20. L'invention de l'Assemblée nationale ..... 157

## **La révolution du 10 août 1792**

21. Qui doit être le souverain ? Le roi, le peuple  
ou ses représentants ? ..... 165

## **CINQUIÈME PARTIE LE XIX<sup>e</sup> SIÈCLE**

### **Napoléon Bonaparte**

22. Deux légendes contradictoires ? ..... 175

### **La révolution industrielle**

23. La révolution de quoi, au fait ? ..... 180

### **Février-juin 1848**

24. Les femmes exclues du suffrage universel ! ..... 190

### **La Commune (1871)**

25. *À quand enfin la République de la justice et du travail ?*  
(J.-B. Clément) ..... 198

### **L'affaire Dreyfus**

26. La haine antisémite à visage découvert ! ..... 205

### **Le colonialisme**

27. Une œuvre civilisatrice, vraiment ? ..... 210

## **SIXIÈME PARTIE LE XX<sup>e</sup> SIÈCLE**

### **La guerre de 1914-1918**

28. 9 millions de morts ! 6 millions de blessés ! ..... 221

### **Le Front populaire (1936)**

29. Des millions de Français découvrent la mer ! ..... 228

### **La Seconde Guerre mondiale**

30. Des étrangers morts pour la France ! ..... 235

### **La guerre d'Algérie**

31. Le refus de rompre avec le colonialisme ! ..... 241

### **L'Union européenne**

32. Un chantier en construction ! ..... 247



# INTRODUCTION

Pourquoi des situations-problèmes pour enseigner l'histoire ? La réponse est simple : parce que je n'ai jamais été satisfait par les pratiques qui confinent l'enseignement de l'histoire au rang d'une narration orale d'une histoire, c'est-à-dire qui assimile l'histoire à la seule histoire-récit. Non pas que l'histoire-récit soit un genre à mépriser plus qu'un autre, mais il a un défaut majeur : il ne peut remplir les objectifs que nous nous assignons en tant qu'enseignants quand nous « faisons » de l'histoire avec les élèves.

Cette insatisfaction nous avait conduits, Michel Huber et moi-même, à un premier essai en 1989 : *68 situations-problèmes pour explorer l'histoire de France*. Le présent livre reprend ainsi la tentative plus explicite menée dans *Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3*, publiée en 1995, et prend le temps de détailler trente-deux situations-problèmes de telle sorte que l'enseignant puisse très vite les mettre en place. Ces trois livres ont chacun leur spécificité mais sont traversés par le même fil rouge. Contrairement à ce que l'on croit, l'histoire scolaire n'a pas de raison d'être un simple récit. Car raconter l'histoire aux enfants n'a jamais permis de remplir un des buts majeurs de l'enseignement de l'histoire : la formation du citoyen.

À notre avis, l'évolution actuelle des programmes est dans la suite logique des précédents avec des principes louables mais qui se trouvent invalidés par les pratiques pédagogiques encouragées. L'histoire peut contribuer à prévenir la désagrégation du lien social, à condition que l'on comprenne que c'est un rapport citoyen à l'histoire qu'il faut inculquer et non pas un rapport passif à un patrimoine flou. Oui, l'histoire peut aider le futur citoyen à se former. Non, ce n'est pas une histoire racontée et enregistrée par les élèves ; ce n'est pas une histoire vidée de presque tout savoir, où les concepts sont absents, qui aidera à réaliser cette ambition.

Pour ce qui me concerne, depuis plusieurs années, j'ai choisi de rompre avec les pratiques de l'histoire-récit. C'est-à-dire de ne pas confondre l'activité de recherche de l'historien avec l'histoire-récit qu'il nous livre à travers toutes sortes de traces écrites. Nous fréquentons ces traces en tant que lecteurs d'ouvrages savants ou d'ouvrages de vulgarisation ou quand nous lisons certaines pages de nos manuels, plus ceux du secondaire que du primaire, il est vrai. Mais parce que nous consommons de l'histoire sous la forme de récits, nous oublions que la recherche est un processus de questionnement alors que l'histoire-récit est le produit fini de cette recherche. Elle masque les interrogations, les erreurs, les cheminements, les points de vue contradictoires du chercheur pour ne livrer qu'un récit vrai (ce qui n'est pas le même concept que celui de vérité).

Dès lors, une bifurcation se présente pour le didacticien. Soit c'est le produit fini de la recherche que l'histoire scolaire se charge d'enseigner, ce qu'elle fait en somme depuis toujours, au travers d'une histoire qui vante tour à tour les héros de l'histoire de France, réels ou imaginaires, qui célèbre Pétain ou les vertus du colonialisme, quand les exigences idéologiques de l'État l'exigent. Soit c'est une familiarisation très modeste – nous en convenons tout à fait – avec la démarche de l'historien que l'histoire scolaire tente de réaliser. Dès lors, les élèves sont confrontés à plusieurs points de vue, aux différentes interprétations des témoins, aux diverses versions de l'événement livrées par les historiens.

Avant de faire notre choix, gardons bien à l'esprit que derrière cette bifurcation se trouve posée la question du type de citoyen que nous voulons former. S'il s'agit d'un citoyen capable de répéter à l'unisson le récit que lui aura raconté ou expliqué un enseignant fort de son statut de dispensateur de vérité, alors l'histoire-récit, à notre sens, fait tout à fait l'affaire. S'il s'agit, au contraire, d'un citoyen à l'esprit critique, on voit mal comment un esprit critique pourrait se construire sans jamais s'exercer. On voit mal comment le récit d'une histoire réputée vraie, authentique et incontestable, pourrait aider à ce projet.

Certains didacticiens nous ont déjà objecté que les situations de recherche n'avaient que peu de rapport avec la complexité de l'activité d'un chercheur patenté. Bien sûr ! Il s'agit non pas de former des universitaires en cycle 3 de l'école primaire mais de former à certaines attitudes mentales qui soient compatibles avec les objectifs que l'enseignement de l'histoire se fixe. Et ces attitudes ne peuvent se construire si le sujet n'a pas d'objets de travail réels.

Du coup, cette perspective détermine à la fois la nature des objets et la situation d'apprentissage : il faut qu'il y ait problème à résoudre, contradictions à dépasser, bref matière à s'interroger. Les documents ne sauraient être des réponses mais des points de vue différents des autres, des aspects de la problématique choisie par l'enseignant, des facettes des différents concepts en jeu. L'esprit critique des élèves s'exercera dans le maniement de ces objets et dans la confrontation aux documents portés par les autres élèves.

Il est clair que la situation-problème n'est pas une garantie contre la manipulation des élèves. Mais l'histoire-récit n'est pas meilleure protection puisque des enseignants négationnistes sévissent aussi bien à l'école qu'à l'université, parfois avec la cécité de leurs pairs ! Non, la situation-problème a l'avantage de mettre en situation de recherche les élèves et d'essayer de traquer le vrai, c'est-à-dire les contradictions inhérentes à une situation historique, et non pas la vérité au sens trivial du terme.

La conséquence ultime de ces considérations, c'est que l'enseignant est inventeur de la situation de recherche, l'animateur des conflits socio-

cognitifs et n'est plus – tout du moins à l'amorce du travail – le dispensateur d'un savoir constitué en réponses à des questions qui n'existent pas encore ou n'existeront jamais dans les esprits des élèves.

S'il fallait encore hésiter à rompre avec la transmission d'un récit écrit par d'autres, prenons conscience que les évaluations traditionnelles en histoire valorisent bien plus les capacités des élèves à réénoncer le résumé que leur esprit critique. Ces évaluations ne sont pas critiquables en elles-mêmes car elles sont cohérentes avec les attitudes mentales que la pratique de communication a développées. Et il y aurait une espèce d'escroquerie à transmettre traditionnellement les savoirs historiques et à vouloir évaluer la capacité d'esprit critique des élèves, à moins de vouloir évaluer des compétences qu'ils se seraient construites ailleurs !

Car la narration, qu'on le veuille ou non, c'est la chair de l'histoire-récit. Les concepts historiques, en tant qu'outils à réinvestir pour comprendre le monde, sont sous-jacents certes, mais jamais des objets de travail présents en tant que tels. Même les notions historiques passent au second plan puisque, avant toute chose, c'est la cohérence narrative du récit qui prend et retient l'attention des élèves.

J'ai tout entendu pour pérenniser une telle pratique de l'enseignement de l'histoire, même l'argument selon lequel nous nous souvenons surtout des enseignants ayant raconté des histoires qui avaient frappé notre esprit. La verve et l'éloquence seraient-elles devenues les compétences indispensables de l'enseignant ? Ne favorisent-elles pas davantage la subjugation que l'action de penser ? Car comment penser quand seules la fascination et la séduction sont les moteurs de la leçon ?

Enfin, il nous semble que la pratique de l'histoire-récit constitue une trahison : trahison de la vérité car elle se présente comme telle ou est perçue de la sorte par les élèves ; trahison de la vérité car l'histoire-récit en tant que narration est bien celle d'un point de vue aux dépens des autres ; trahison de la vérité car plus que la vérité, c'est le vrai qu'il faut traquer. Et le vrai est fait de plusieurs aspects qui s'opposent ou se contredisent pour partie. Un événement est aussi une confrontation, il serait vain de chercher un point de vue détenteur de la raison. Que deviendrait un récit qui présenterait tous les aspects d'une situation et les opposerait ?

Il reste qu'il n'est pas évident de rompre avec les pratiques de communication dans le domaine de l'enseignement de l'histoire comme dans tous les autres. Il n'est pas simple non plus de transformer toute situation historique en une situation-problème. Peut-on même extrapoler une situation-problème de toute situation historique qui est au programme du cycle 3 ?

En y réfléchissant, si nous nous attachons aux événements historiques – en considérant la notion de l'événement au sens où l'après ne ressemble plus à l'avant –, chacun d'entre eux a été vécu, relaté, apprécié de multiples

façons par les différents contemporains. Sans être contradictoires, il y a toujours des dissonances. Autant d'éléments qui rendent compte de la richesse d'un événement, de la complexité d'une situation. Autant d'éléments pour nous aider à tenter d'élaborer une situation-problème qui va se jouer sur deux plans.

Le premier est celui des acteurs du passé, ou des relayeurs de celui-ci, le second celui des élèves. L'entreprise de connaissance historique est fondamentalement une rencontre avec l'autre qui appartient à un passé révolu. Peut-être même toute construction du savoir consiste en cette rencontre, en un *métissage* selon la formule de M. Serres, car elle est aussi une construction de la personne. Le passé est à la fois objet de connaissance, lieu de rencontre avec l'autre passé et avec soi-même. S'il est devenu banal de dire que les élèves ne sont pas des pages vierges, je ne suis pas certain qu'on en a tiré des stratégies pédagogiques conséquentes. Il me semble que la situation-problème est une situation d'apprentissage où l'élève va à la rencontre de l'autre-passé (l'acteur historique) fort de ses conceptions, de ses représentations qu'il mobilise afin de dépasser la situation proposée par l'enseignant. Rencontre qui n'est, et ne peut être, ni une identification à l'autre au sens où l'élève pourrait penser le monde avec les concepts, savoirs et représentations de l'autre-passé, ni une négation de l'autre au sens, cette fois, où l'élève substituerait simplement et totalement ses concepts, savoirs et représentations à ceux de l'autre-passé.

La situation-problème n'est ni une situation de recherche tellement riche et touffue qu'elle partirait dans tous les sens, ni une situation conçue comme un ensemble de stimuli qui provoqueraient une réponse unique, forcément adéquate. Autrement dit, entre le laisser-faire d'une recherche prétendue libre et le directivisme d'une recherche sous tutelle (ou s'imaginant l'être car l'élève sait aussi parfois se construire des savoirs en contrebande), il existe une conception autre de la recherche, qui n'est pas pour autant un compromis entre les deux. Car dans une situation-problème, la situation, les documents, les consignes, l'économie de la démarche sont pensés avec une extrême précision. C'est le cadre qui est défini avec minutie. Il est le résultat d'une préparation qui est la condition *sine qua non* de la liberté de recherche des élèves. Sans ce cadre, pas de recherche libre ; et sans cette liberté, pas de construction du savoir et de la personne. C'est dans cette articulation de la personne et du savoir que se forge l'esprit critique et non pas dans la réception passive d'un savoir historique ou méthodologique.

Les autres-présents sont les camarades, les pairs avec qui on peut apprendre et avec qui on peut se confronter. Bien évidemment, je veux parler ici du conflit sociocognitif en faisant une remarque : si le conflit sociocognitif apparaît comme un élément essentiel dans le processus complexe de l'apprentissage, on ne doit pas oublier qu'à cette occasion, les élèves

apprennent que se confronter à autrui est aussi source de savoirs. Cette expérience répétée et peu à peu conscientisée me paraît valoir bien plus que les leçons de morale civique que l'on pourrait asséner aux élèves et qui ont pour objet le respect d'autrui, la tolérance... De plus, il me semble que cette expérience pourrait contribuer à apprendre aux élèves qu'il existe d'autres façons de s'affronter que les seuls actes violents. Somme toute, bien des enfants ne redoutent-ils pas autant l'affrontement physique ou verbal que la confrontation des idées ? Quelle expérience pourraient-ils avoir que la confrontation violente ne tranche pas nécessairement les divergences de points de vue ? Quelle expérience pourraient-ils avoir que la confrontation avec autrui peut être source d'enrichissement mutuel ? Dans quels lieux pourraient-ils faire cet apprentissage ?

Si l'enseignement de l'histoire peut participer de la formation du citoyen, c'est en le formant à la rencontre avec l'autre (que ce dernier appartienne au passé ou au présent), rencontre sans laquelle les identités que nous contribuerions à faire se construire seraient closes sur elles-mêmes et la société une simple juxtaposition de ces dernières.