Échelles

Région académique
ÎLE-DE-FRANCE

Histoire-Géographie-EMC

Éditorial

« *Périodiser* », « *expliquer* », « *conceptualiser* » : ces termes renvoient à des pratiques communes dans nos enseignements d'histoire-géographie-EMC portées par l'objectif de faire réfléchir nos élèves et construire du sens. Dans le cadre du séminaire des formateurs en histoire-géographie conduit en 2016-2017, trois ateliers ont travaillé sur ces thèmes. Ici, il faut remercier les 23 professeurs formateurs participants qui, par leurs réflexions et leurs apports, ont permis des discussions extrêmement riches.
Les articles de ce nouveau numéro d'***Échelles*** prolongent ces échanges en choisissant des angles et des regards qui ont leur part de subjectivité : l'objet des auteurs, formateurs en charge de classes de collèges ou de lycées en série générale, technologique ou professionnelle, est de proposer des mises au point épistémologiques et didactiques et de susciter des réflexions personnelles alimentant la volonté d'expérimenter en cours d'histoire-géographie. À chaque article sont donc associés des *zooms* ou de courts approfondissements ainsi que des propositions de mise en œuvre, à dessein plus ou moins développées.

Nous espérons qu'ainsi construit, ce numéro d'***Échelles*** rencontrera l'intérêt des professeurs d'histoire-géographie de l'académie.

Le comité de rédaction de la revue ***Échelles***

Sommaire

1. Périodiser
2. Expliquer
3. Conceptualiser

Des séquences pédagogiques

sur chaque thème

collège / lycée

PÉRIODISER

Résumé

Le travail sur la périodisation est au cœur de la pensée historienne. Par la détermination de périodes qu'il découpe et nomme, l'historien construit le temps historique. Les programmes scolaires actuels intègrent dans leurs objectifs d'apprentissage ce travail sur la périodisation. En effet, sa mise en œuvre dans le cadre de la classe permet de développer de nombreuses compétences chez les élèves, à la fois intellectuelles et civiques. Et pourtant, les enquêtes sur les pratiques de classe montrent que celles-ci intègrent rarement cette démarche. En effet, elle entre parfois en contradiction avec les représentations dominantes de l'histoire scolaire et les programmes ne permettent pas toujours de la mettre en œuvre. De surcroît, la recherche en didactique sur ce sujet reste lacunaire. Il est néanmoins possible de proposer des pistes de mise en œuvre, intégrant des perspectives de progression et des propositions pédagogiques[1].

Figure 1- L'horloge astronomique de Prague

Mots clés :
périodisation – temps historique – temporalités / échelles de temps – chrononyme – moments historiques – frise chronologique

Sommaire

L'article 2
1/ Pourquoi mettre en œuvre des démarches de périodisation avec les élèves ? 2
2/ A quelles difficultés la périodisation se heurte-t-elle en cours ? 8
3/ Quelles pistes de mise en œuvre ? 12
En classe 15
Zoom sur… 39

[11] Les réflexions et les propositions développées dans ce chapitre s'appuient sur les travaux de l'atelier "*périodiser*" tenu lors de la formation de formateurs 2016-17 (Catherine Oursin, Emmanuel Tiffreau, Franck L'Hospitalier, Jimmy Pourcelot, Patricia Gerardi, Sébastien Masse, Elise Denommé).

L'article

Bertrand JOLIVET et David MITZINMACKER

Dans son *Apologie pour l'histoire*, Marc Bloch définit l'histoire comme « la science des hommes dans le temps »[2]. Or, si cette question du temps est centrale dans l'épistémologie de l'histoire, elle fait rarement l'objet d'un véritable travail de réflexion avec les élèves. Comment découper le temps ? Comment identifier des ruptures et des continuités ? Comment articuler les échelles temporelles ? Autant de questions fondamentales auxquelles les élèves sont rarement confrontés. Il s'agira donc de s'interroger sur ce paradoxe tout en proposant des pistes de mise en œuvre afin de le résoudre.

1/ Pourquoi mettre en œuvre des démarches de périodisation avec les élèves ?

Le travail sur la périodisation est au cœur de la pensée historienne

Selon Yannick Mevel, le travail sur la périodisation permet d'engager les élèves dans « une démarche proche de celle des historiens au travail »[3]. En effet, la question du temps historique est au cœur de la pensée historienne et a fait l'objet de nombreux travaux épistémologiques. Comme l'indique Antoine Prost, « le premier travail de l'historien est la chronologie. […] Le second travail – second logiquement, car, dans la pratique les deux opérations se confondent souvent – est la périodisation. À un premier niveau, c'est une nécessité pratique : on ne peut embrasser la totalité sans la diviser »[4]. Dès lors, faire de l'histoire, c'est historiser un objet en « construisant sa structure temporelle, distanciée, manipulable, puisque la dimension diachronique est le propre de l'histoire dans l'ensemble des sciences sociales » : « le va-et-vient permanent, entre le passé et le présent, et entre les différents moments du passé, est l'opération même de l'histoire ». Le temps historique est donc bien une construction de l'historien, forgée en fonction des questions qu'il se pose.

Ainsi, l'historien choisit tout d'abord les bornes de son étude. Ce choix est largement déterminé par l'interprétation qu'il souhaite proposer. Faire débuter la guerre froide en 1917, avec la révolution bolchevique, c'est insister sur les dimensions idéologiques du conflit et sur les conséquences de l'idéologie communiste en matière internationale. La faire commencer en 1943 comme le fait l'historien Georges-Henri Soutou dans *La Guerre de cinquante ans*[5], c'est mettre en avant l'incompatibilité des buts de guerre des membres de la coalition anti-hitlérienne qui a contribué largement à

---

[2] Marc BLOCH, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris : Armand Colin, 1949/1993, p. 52.

[3] Yannick MEVEL, « L'imaginaire périodisateur : une compétence en construction ? », *Atala. Cultures et sciences humaines*, « Découper le temps. Actualité de la périodisation en histoire », n°17, 2014, p. 315.

[4] Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Éditions du Seuil, collection « Points histoire », 1996, p. 114.

[5] Georges-Henri SOUTOU, *La Guerre de cinquante ans. Les relations Est-Ouest 1943-1990*, Paris, Fayard, 2001.

expliquer la période d'après-guerre. L'historien construit ensuite sa propre périodisation, remettant parfois en question celles dont il hérite, la « période toute faite, refroidie » qui s'oppose à « la périodisation vive »[6]. Faut-il par exemple accepter la périodisation proposée par Jean Fourastié qui unit en un bloc les années 1946-1975 pour rendre compte de la modernisation de l'économie française à partir de la date symbolique du premier Plan ? Depuis les années 1980, les historiens ont questionné la coupure entre Vichy et l'après-guerre, en insistant sur les continuités des modes d'intervention de l'État et les liens entre les technocrates de Vichy et les politiques de modernisation d'après-guerre.

L'historien nomme enfin ses périodes. Il applique à chacune un chrononyme à savoir « une expression, simple ou complexe, servant à désigner en propre une portion de temps que la communauté sociale appréhende, singularise, associe à des actes censés lui donner une cohérence, ce qui s'accompagne du besoin de la nommer »[7]. Certains de ces chrononymes se sont imposés avant parfois d'être contestés. C'est le cas du terme de « guerre froide » que l'on peut juger trop eurocentrée, la guerre n'ayant pas été froide pour tout le monde. Georges-Henri Soutou lui préfère l'expression de « conflit est-ouest », « expression qui englobe mieux tous les aspects complexes des relations entre les deux camps : leur opposition fondamentale, les poussées de violence, même si elles sont restées essentiellement périphériques, mais aussi les périodes de calme relatif, voire même de coopération »[8].

Ce travail de périodisation nécessite la prise en compte de la diversité des rythmes d'évolution en fonction des phénomènes étudiés. C'est ainsi que Fernand Braudel dans sa thèse sur la Méditerranée[9] élabore un modèle de tripartition des temporalités qui distingue le temps court de l'événement, le temps moyen de la conjoncture économique et le temps long des structures. Il est nécessaire pour l'historien d'articuler ces échelles de temps pour expliquer un fait historique.

Le travail sur la périodisation est inscrit dans les programmes

Sur le plan scolaire, la maîtrise des opérations intellectuelles et cognitives liées au temps historique est une construction de longue haleine, qui s'opère progressivement de l'école maternelle au lycée.

---

6 Antoine PROST, *op. cit.*, p. 116.

7 Paul BACOT, Laurent DOUZOU, Jean-Paul HONORÉ, « Chrononymes. La politisation du temps », *Mots. Les langages du politique*, 87, 2008, p. 12.

8 Georges-Henri SOUTOU, *op. cit,* p. 9.

9 Fernand BRAUDEL, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Armand Colin, 1949, 2 volumes.

Rappelons tout d'abord que lors des cycles 1 et 2, l'enfant a appris à passer d'un temps vécu, en liaison directe avec son expérience propre, à un temps conçu, qu'il est capable d'envisager sans relation avec sa personne. C'est ensuite au cours du cycle 3, qui s'achève en classe de sixième, qu'il apprend à contextualiser et comprendre des repères historiques communs. Il faut néanmoins noter que le découpage classique du temps en **quatre grandes périodes canoniques** n'est pas repris de façon explicite dans les programmes. En cycle 3, la périodisation choisie transcende ce découpage classique (par exemple, le thème 2 de CM1 intitulé « Le temps des rois » s'appuie sur des études allant de Louis IX à Louis XIV). Seule la fiche Eduscol intitulée « Le temps en cycle 2 » fait de l'identification des quatre grandes périodes canoniques un objectif à atteindre entre la fin du cycle 2 et le début du cycle 3. Quant au cycle 4, il est fait précision dans l'introduction du programme d'histoire que les élèves « peuvent ainsi retrouver, à l'aide de ces repères, ce qui donne aux grandes périodes de l'histoire de l'humanité leurs caractéristiques. Ils comprennent les grandes évolutions comme les tournants et les ruptures d'une histoire à la fois nationale et globale. ». Mais les quatre grandes périodes canoniques n'y sont jamais nommées.

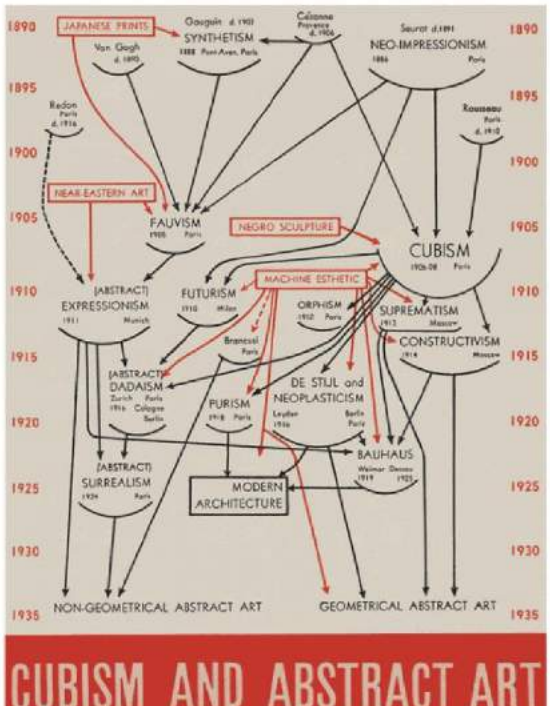


Figure 2- Une chronologie de l'histoire de l'art

Cet apprentissage se poursuit au cours du cycle 4, lors duquel l'élève doit apprendre à produire lui-même des périodisations, en particulier par l'identification des continuités et des ruptures chronologiques.

Compétences du cycle 3 : **Se repérer dans le temps : construire des repères historiques (1, 2, 5)**
- Situer chronologiquement des grandes périodes historiques. - Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée. - Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes. - Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits. - Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes.
Compétences du cycle 4 : **Se repérer dans le temps : construire des repères historiques (1, 2, 5)**
- Situer un fait dans une époque ou une période donnée. - Ordonner des faits les uns par rapport aux autres. - Mettre en relation des faits d'une époque ou d'une période donnée. - Identifier des continuités et des ruptures chronologiques pour s'approprier la périodisation de l'histoire et pratiquer de conscients allers-retours au sein de la chronologie.

L'ensemble de ces compétences liées au temps est explicité pour les cycles 3 et 4 dans la fiche Eduscol intitulée « Se repérer dans le temps : construire des repères historiques » qui fournit également des pistes de progression et de mise en œuvre.

Enfin, au lycée, général et technologique comme professionnel, les choses se complexifient encore, en particulier avec la maîtrise des échelles de temps.

Au lycée général et technologique : **Capacités et méthodes – HG Lycée général**	
I. Maîtriser des repères chronologiques et spatiaux	
1) Identifier et localiser	- Nommer et périodiser les continuités et ruptures chronologiques. - Nommer et localiser les grands repères géographiques terrestres.
	- Situer et caractériser une date dans un contexte chronologique. - Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique.
2) Changer les échelles et mettre en relation	- Situer un événement dans le temps court ou le temps long. - Repérer un lieu ou un espace sur des cartes à échelles ou systèmes de projections différents.
	- Mettre en relation des faits ou événements de natures, de périodes, de localisations spatiales différentes (approches diachroniques et synchroniques).
	- Confronter de situations historiques ou/et géographiques.

Ajoutons que les épreuves du baccalauréat peuvent conduire les élèves à proposer une périodisation pour les sujets de composition, pour la plupart chronologiques (« Socialisme, communisme et syndicalisme en Allemagne depuis 1875 » ; « La Chine et le monde depuis 1949 », etc.).

Au lycée professionnel : **Repérer la situation étudiée dans le temps et dans l'espace**	2nde	1ère	Tale
En histoire			
• Dater des faits importants relatifs à la situation	X	X	X
• Dater des faits et les situer dans un contexte chronologique	X	X	X
• Situer les faits les uns par rapport aux autres	X	X	X
• Distinguer temps long et temps court	X	X	X
• Identifier les continuités et les ruptures historiques			X
• Périodiser		X	X
• Contextualiser			X

Par ailleurs, peut-être plus encore que dans la voie générale et technologique, les questions abordées peuvent s'inscrire dans un temps très long nécessitant la construction de différentes périodes (ex : « Être ouvrier en France, 1830-1975 » en classe de première, « L'idée d'Europe au XXe siècle » en classe de terminale).

Le travail sur la périodisation est nécessaire à la compréhension de l'histoire par les élèves.

Selon Nicole Lautier, c'est par le principe d'organisation temporelle que les élèves donnent du sens à l'histoire[10]. En effet, elle a défini, à partir de ses recherches, un « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire » par les élèves. Cette appropriation se fait en deux temps. D'abord, de façon spontanée par le rapprochement de tout savoir historique nouveau avec un savoir déjà là, au prix parfois d'analogies problématiques (la monarchie absolue est un régime totalitaire). Puis, dans un deuxième temps, par la mise à distance de ce savoir par des procédés d'historisation, dont la périodisation fait pleinement partie (avec la critique des sources, le contrôle du raisonnement analogique ou la construction d'entités historiques pertinentes).

La manipulation du temps historique permet par ailleurs à l'élève d'exercer un regard critique sur le passé. C'est l'hypothèse formulée par Yannick Mevel qui fixe pour objectif de « développer une créativité périodisatrice que l'on peut considérer comme l'une des conditions de l'émergence d'une attitude critique à l'égard des périodisations héritées ». De ce point de vue, un travail explicite sur la périodisation permet de lever plusieurs obstacles à l'entrée des élèves dans le raisonnement historique. En effet, l'évaluation menée par la DEPP en 2006 sur les acquis des élèves portant sur l'ensemble des programmes de la classe de la sixième à celle de troisième pointe plusieurs difficultés[11] . L'inspection, qui en a fait l'analyse, évoque ainsi de « gros problèmes de datation et de chronologie », des difficultés à replacer (même sur une frise chronologique) certaines périodes historiques ainsi que des personnages, connus mais dont l'inscription dans leur contexte est mal maîtrisée. Surtout, les élèves font preuve d'une réelle difficulté à

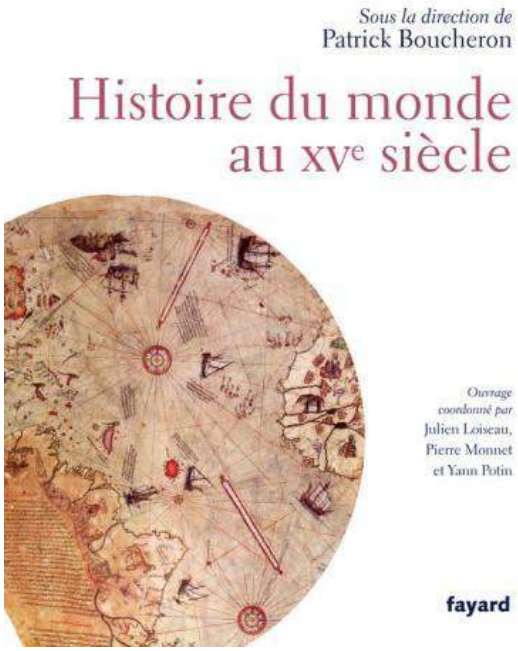


Figure 3- Le siècle : un découpage du temps pertinent ?

[10] Nicole LAUTIER, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997.

[11] Elle a donné lieu à la publication d'une note d'information de la DEPP, « Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège », 07-45, décembre 2007.

donner du sens aux repères temporels. À leurs yeux, dates, chronologies, événements sont des choses qui s'apprennent et non pas qui se construisent. Cela pose dès lors des problèmes d'argumentation, par exemple lorsqu'il faut choisir et justifier l'organisation chronologique d'un plan de composition.

Enfin, la construction d'un tel « rapport dynamique au temps historique » permettrait également aux élèves non seulement de mieux situer tel ou tel événement dans le temps, mais aussi de mieux *se situer* eux-mêmes dans le temps, en les amenant à se projeter dans un passé historique qu'ils doivent construire. Les études de Nicole Lautier montrent en effet qu'un tiers des élèves environ jugent l'histoire « inutile » et/ou d'aucun secours pour comprendre leurs racines et s'inscrire dans une temporalité collective[12]. Elle remarque, en particulier, chez des élèves âgés de 15 ans une difficulté à se décentrer : ils pensent la temporalité par rapport à leur propre existence et ne parviennent pas à se projeter dans un temps objectif. Cette représentation, qui reste externe, de l'histoire serait alors « caractérisée par l'incapacité ou la difficulté à envisager la relation personnelle – existentielle – à l'histoire passée ou en train de se faire, l'absence de perception de liens généalogiques ou de liens de parenté – de mêmeté, la difficulté à penser l'altérité des liens sociaux ». Surmonter cette difficulté intègre donc pleinement les objectifs civiques de l'enseignement de l'histoire.

2/ À quelles difficultés la périodisation se heurte-t-elle en cours ?

La question de la périodisation n'est pas réellement intégrée dans les pratiques enseignantes

Les enquêtes menées auprès des enseignants montrent que ceux-ci prêtent à l'enseignement de l'histoire des finalités nobles, telles que comprendre le monde, former des citoyens responsables, exercer l'esprit critique[13]. En revanche, très peu font référence à l'item « penser le temps historique ». Ces représentations sont confirmées par les pratiques, puisque les études menées à ce sujet, certes lacunaires, s'accordent toutes pour confirmer que le temps historique ne fait jamais l'objet d'une réflexion explicite dans le cadre de la classe. André Segal le résume ainsi : la mesure du temps, « enseignement méthodique le plus ancien, le plus explicite », est aussi le plus pauvre[14].

---

[12] Nicole LAUTIER, *op. cit*, p. 55-58.

[13] Voir l'étude de la DEPP portant sur une enquête réalisée en octobre 2005 auprès de 3000 élèves et 1113 enseignants (MEN 2007). Citée dans Nicole ALLIEU-MARY, « Penser l'espace et le temps en cours d'histoire-géographie », in Maryline COQUIDÉ et Michèle PRIEUR (éd.), *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège. Obstacles, pratiques, outils*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2010, p. 57-108.

[14] André SEGAL, « Périodisation et didactique : le " Moyen-Âge " comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident » in *Périodes. La construction du temps historique. Actes du 5e colloque d'Histoire au présent*, Paris, Éditions de l'EHESS et Histoire au présent, p. 105-114.

Les modélisations des pratiques enseignantes mises au point par François Audigier[15] ou Nicole Lautier[16] aboutissent au même constat : les chronologies, les périodes, les événements charnière sont présentés par l'enseignant comme des « donnés » qui ne se discutent pas. Le point de vue qui a présidé à leur élaboration disparaît, donnant à l'histoire scolaire son caractère réaliste et linéaire. Réaliste puisque les périodes apparaissent comme des réalités du passé en elles-mêmes et non plus comme des constructions du présent. Linéaire puisque, au sein de ces périodes, les faits semblent s'ordonner de telle manière que l'avant explique l'après, évacuant en particulier l'articulation des échelles de temps, la « contemporanéité du non-contemporain »[17] et l'histoire des possibles[18] : délimiter une période ne signifie pas que tous les éléments situés au sein de cette période évoluent de façon concomitante et nécessaire. De façon éclairante, Jérôme Baschet démontre que Christophe Colomb, souvent présenté en héraut des Temps modernes, est en réalité profondément un homme du Moyen Age[19].

Notons néanmoins que ces habitudes enseignantes ont été bousculées par l'introduction, depuis 1995, de l'étude de moments historiques dans les programmes d'histoire. En effet, cette démarche introduit de la discontinuité et induit une démarche de reconstruction rétrospective. Il s'agit en effet de partir du présent de l'événement et de reconstruire un « ordre des temps », afin d'identifier les facteurs explicatifs d'un phénomène dont on sait qu'il a eu lieu. Cette approche, qui renvoie à la rétrodiction décrite par Paul Veyne, « permet de faire la part de l'événement et des structures, des ruptures et des continuités, des permanences et des mutations » et de jouer sur les échelles de temps, ainsi que le demande l'introduction du programme d'histoire de la classe de seconde.

---

[15] Selon François Audigier, l'enseignement de l'histoire scolaire se caractérise par son réalisme, la présentation des résultats de la recherche sans explicitation des démarches y ayant conduit, le refus de ce qui divise et la présentation du savoir sous la forme d'un référent consensuel (François Audigier, *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, thèse sous la direction d'Henri Moniot, Paris VII, 1993).

[16] Selon Nicole Tutiaux-Guillon, l'argumentation didactique majoritaire en cours d'histoire est constituée d'une série de boucles, c'est-à-dire d'unités de travail et de sens, par lesquelles l'enseignant, qui a fixé le contenu à transmettre, maîtrise le discours et ses articulations : question de l'enseignant, réponses brèves des élèves, évaluation des réponses par l'enseignant, reprise verbale, développement constituant la trace écrite. (Nicole TUTIAUX-GUILLON, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle.* thèse sous la direction d'Henri Moniot, Paris VII, 1998).

[17] Reinhart KOSELLECK, *Le Futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1990.

[18] Quentin DELUERMOZ et Pierre SINGARAVÉLOU, *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*, Paris, Seuil, 2016.

[19] Jérôme BASCHET, « Les erreurs lumineuses de Colomb », *L'Histoire,* n°355, juillet-août 2010, p. 60-66.

Les contenus des programmes ne se prêtent pas toujours aux opérations de périodisation

La définition institutionnelle des contenus d'enseignement ne permet néanmoins pas toujours d'intégrer les questionnements liés à la périodisation. En effet, certains phénomènes historiques se voient bornés de façon « officielle » par le BO. Certes, « le recours à des périodes consacrées constitue […] un facteur structurant, un de ces repères communs qui facilitent l'élaboration d'une culture collective »[20], mais il peut conduire les pratiques d'enseignement à donner aux élèves une vision réifiée de l'histoire, appuyée sur un découpage, « dont la fausse évidence conduit parfois à oublier la nature construite »[21].

Par exemple, pour les chapitres concernant la guerre froide, le BO la borne entre 1947 et 1991, gommant ainsi la réflexion historiographique déjà signalée autour de la datation du début de ce phénomène historique. De même, les fiches ressources Eduscol préconisent des périodisations sans en soulever le caractère discutable. Par exemple, dans le chapitre sur « Les États-Unis et le monde depuis 1945 », l'année 1991, date charnière de l'histoire générale des relations internationales, constitue-t-elle véritablement une rupture dès lors que l'on s'intéresse à l'interventionnisme des États-Unis sur la scène internationale ? Il faut ajouter que certains chapitres définis dans le temps long font l'objet d'un traitement thématique qui gomme les enjeux de périodisation : selon Nicole Tutiaux-Guillon, « souvent [la longue durée] se confond avec une négation de la durée », le texte de l'histoire apparaissant dès lors « a-historisé »[22]. Par exemple, le tympan de l'abbaye de Conques, réalisé au début du XIIe siècle, est souvent étudié en classe de seconde comme s'il était représentatif de l'ensemble de la période XIe-XIIIe siècle, alors qu'il est en réalité tout à fait atypique à sa date de réalisation.

Signalons néanmoins l'introduction dans les nouveaux programmes de cycle 4 d'un thème intitulé « Le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique » inspiré des renouvellements historiographiques autour de la Global History, en particulier de l'ouvrage dirigé par Patrick Boucheron, *Histoire du monde au XVe siècle*[23]. Les enseignants sont invités, par la fiche ressource Eduscol, à faire comprendre aux élèves que « l'époque étudiée est celle de profondes transformations qui mènent, à des rythmes différents (évolutions et ruptures), du Moyen-Âge à l'époque moderne », mettant ainsi en avant la compétence « se repérer dans le temps », puisque « "mettre en relation les faits d'une époque ou d'une période donnée" est une nécessité vitale dans un thème d'une telle ampleur et que la mise en avant de l'entrée

---

[20] Stéphane GIBERT, *op. cit.*, p. 23.

[21] *Ibid.*, p. 18.

[22] Nicole TUTIAUX-GUILLON, « Histoire-géographie, un trait d'union pour traduire une nouveau modèle scolaire » in Laurent VIENNOT (éd.), *Didactique, épistémologie et histoire des sciences. Penser l'enseignement*, Paris, PUF, 2008, p. 89-111.

[23] Patrick BOUCHERON (dir.), *Histoire du monde au XVe siècle*, Paris, Fayard, 2009, 892 p.

dans les temps modernes pose la question de l'identification des ruptures et continuités chronologiques ». Cela permet de répondre à la démarche préconisée par Stéphane Gibert :

« Les passages d'une période à une autre sont davantage pensés comme des moments où se nouent des dynamiques complexes aux temporalités multiples, constituant ainsi des temps d'accélération où se créent les conditions du basculement. Les césures sont alors elles-mêmes pensées sur des temps plus longs, déclinées à leur tour selon des rythmes décalés, constituées dans certains cas en périodes autonomes, dans tous les cas davantage reliées aux temps qui les suivent »[24].

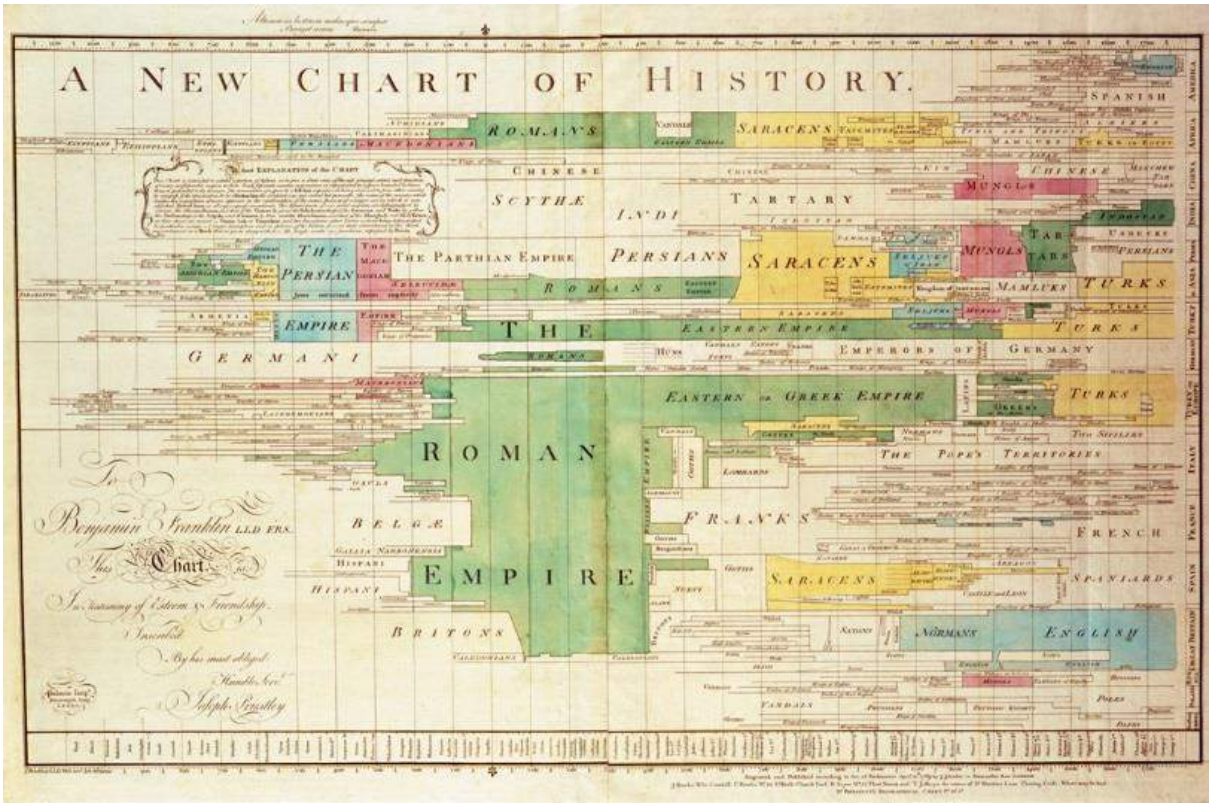


Figure 4- Chronographie

La recherche didactique sur la périodisation reste lacunaire

Enfin, à la fois reflet et facteur de cet impensé, signalons que la recherche en didactique sur la question de l'enseignement du temps historique reste à l'heure actuelle très lacunaire, ce qui n'aide pas les enseignants à proposer des mises en œuvre pertinentes. Par exemple, les réflexions didactiques sur la frise chronologique en pointent les limites. Appartenant de longue date à la culture scolaire – mais exclusivement à celle-ci, les historiens n'y ayant pas recours –, elle présente une vision du temps linéaire et orientée. Certes, elle permet de travailler (dès lors qu'elle est construite en classe et non présentée toute faite) les relations d'ordre (antériorité, postériorité,

[24] Stéphane GIBERT, *op.* cit, pp. 30-31.

simultanéité) et d'établir une métrique afin de comparer les durées. Elle « donne à voir l'échelle du temps, met en évidence les moments d'accélération, favorise la visualisation de correspondances, permet la comparaison »[25]. Néanmoins, la frise tend à faire de l'enchaînement des faits une relation implicite de causalité, semblant exclure tout hasard dans le cours de l'histoire et rendant difficile la prise en compte de l'articulation des échelles de temps dans la compréhension d'un phénomène historique. Néanmoins, à l'heure actuelle, aucun artefact graphique pertinent qui pourrait se substituer à la frise chronologique n'a été élaboré par les didacticiens de l'histoire.

3/ Quelles pistes de mise en œuvre ?

Perspectives de progression

Yannick Mevel propose une lecture des programmes selon laquelle « il s'agirait d'abord de faire apprendre la périodisation canonique [à l'école élémentaire], puis de donner aux élèves les moyens de comprendre cette périodisation [au collège], enfin de les initier au découpage du temps [au lycée] »[26]. Mais à cette lecture linéaire, de la mémorisation à la conceptualisation, il en privilégie une autre qui enchevêtre ces trois paliers tout au long de la scolarité, permettant tout à la fois l'acquisition des périodes héritées et la construction de périodisations adaptées aux thèmes étudiés. Ainsi préconise-t-il de commencer à « exercer l'agilité dans la manipulation du temps » dès le premier degré et de « dénaturaliser la périodisation », par exemple par la confrontation d'un album de jeunesse présentant une vision uniforme de la préhistoire[27] avec des sources historiques appartenant toutes à cette période mais espacées dans le temps. « Ce travail doit permettre [aux élèves] de constater que les traces du passé préhistorique présentent des discontinuités spatiales et temporelles, et ainsi d'accéder à une première déconstruction du récit et de la périodisation ».

Au collège, viendrait le temps de la mise en œuvre de l'activité de périodisation avec la construction par les élèves eux-mêmes de périodes historiques à partir d'une confrontation critique de documents. Ce travail peut intégrer les différentes temporalités et se traduire par l'élaboration de frises chronologiques superposées. Il propose une mise en œuvre sur le thème de l'immigration en France au XXe siècle correspondant aux programmes de 2008, mais dont la démarche peut être adaptée à d'autres thèmes. Il s'agit de demander aux élèves d'opérer une première périodisation d'après une courbe de l'évolution des flux migratoires tout au long du XXe siècle, de nommer les périodes délimitées et de justifier leur choix. Il s'agit ensuite de confronter cette périodisation à l'évolution d'autres phénomènes afin d'essayer de dégager des facteurs explicatifs (évolution démographique, de l'emploi salarié, de la croissance économique, des politiques

[25] *Ibid.*, p. 24.

[26] Yannick MEVEL, *op.cit.*, p. 311.

[27] Michel GAY, *Cromignon*, Paris, École des loisirs, 1999.

migratoires, etc.). Pour finir, cette périodisation peut également être confrontée à des périodisations « subjectives » construites à partir de récits de vie d'immigrants, permettant de nourrir une réflexion entre l'histoire générale et les histoires individuelles.

Enfin au lycée, « la périodisation peut désormais être associée explicitement à la problématisation ». Ce travail peut être mené à partir d'exercices consistant à construire des périodisations différenciées sur un même phénomène à partir de problématiques ou de points de vue différents. On peut également faire l'exercice inverse en donnant plusieurs périodisations et en leur demandant de retrouver les problématiques ayant présidé à leur construction.

Propositions de mise en œuvre.

En partant de cette proposition de progression, nous proposons trois exemples de séances qui permettent d'articuler la périodisation avec les autres démarches intellectuelles constitutives de l'enseignement de l'histoire : expliquer, conceptualiser, problématiser. Ces trois propositions reposent à chaque fois sur un travail des élèves à partir d'une chronologie.

La première séance, en classe de troisième préparatoire aux formations professionnelles (prépa pro), s'inscrit dans le thème « La Deuxième Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement ». À partir d'une chronologie des opérations militaires de la Seconde Guerre mondiale, les élèves sont amenés à proposer une périodisation du conflit permettant d'expliquer la victoire des Alliés par la mondialisation du conflit.

La deuxième séance, en classe de troisième, s'inscrit dans le même thème. À partir d'une chronologie couvrant la période de 1933 à 1945, les élèves sont amenés à dégager et à nommer les phases de la politique antisémite nazie. Ce travail doit leur permettre de construire le concept de génocide, en le distinguant du simple crime de masse, par son caractère planifié et systématique.

La troisième séance, en classe de terminale S, porte sur le thème « Les États-Unis et le monde depuis 1945 ». À partir d'une chronologie, le professeur propose deux découpages sans en donner la logique ni en nommer les phases. Les élèves doivent nommer les phases et ainsi retrouver la problématique à laquelle répond chaque découpage.

Pistes de lecture

Les incontournables

- ✓ **Jean LEDUC** *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Éditions du Seuil, collection « Points Histoire », 1999.

- ✓ *Atala*, « Découper le temps. Actualité de la périodisation en histoire », Lycée Chateaubriand de Rennes, n°17, 2014.

Aller plus loin

- ✓ Olivier DUMOULIN et Raphaël VALÉRY (éd.), *Périodes, la construction du temps historique. Actes du 5e colloque d'Histoire au présent*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1991.

- ✓ Nicole ALLIEU-MARY, « Penser l'espace et le temps en cours d'histoire-géographie », in Maryline COQUIDÉ et Michèle PRIEUR (éd.), *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège. Obstacles, pratiques, outils*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2010, p. 57-108.

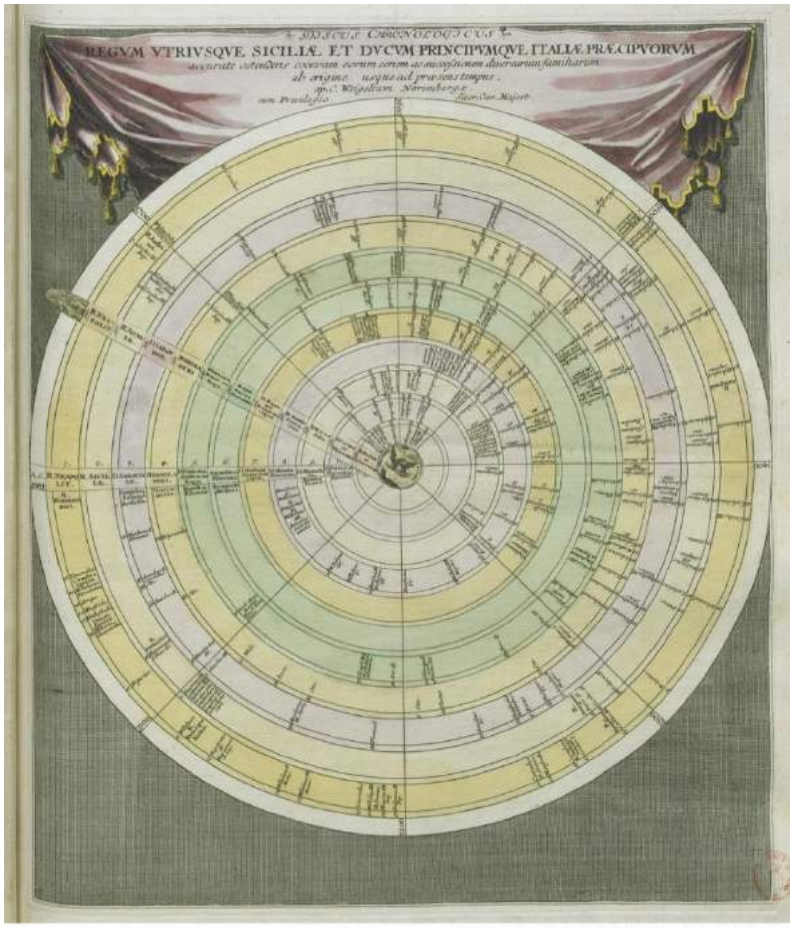


Figure 5- Disque chronologique

En classe

Séquence 1

Périodiser pour expliquer : la Deuxième Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement (Classe de troisième prépa pro)

Sébastien MASSE

Le texte ci-dessous est le récit d'une séance mise en œuvre par Sébastien Masse durant trois années scolaires consécutives, de 2014 à 2017, en classe de troisième prépa pro au lycée des métiers Alfred Costes, à Bobigny.

Chaque année, l'effectif de cette classe était d'une vingtaine d'élèves.

Au-delà de leur hétérogénéité, ces élèves présentaient la caractéristique commune d'avoir rencontré et cumulé de nombreuses difficultés scolaires et d'aborder, pour la plupart, la classe de 3ème Prépa Pro comme une possibilité de rompre avec des échecs successifs. Ces classes présentaient donc deux visages : d'un côté, de réelles difficultés et lacunes, tant cognitives que comportementales ; de l'autre, un certain enthousiasme lié à la sensation de pouvoir prendre un nouveau départ.

Niveau	Classe de troisième prépa pro
Éléments du programme	La Deuxième Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement • Situer dans le temps et dans l'espace la Seconde Guerre mondiale ; identifier la dimension planétaire du conflit ; • Identifier, à l'aide d'une carte et d'une frise chronologique, la dimension planétaire et les temps forts du second conflit mondial.
Compétences	Se repérer dans le temps : construire des repères historiques • Repérer la situation étudiée dans le temps. • Mettre en relation des faits d'une époque ou d'une période donnée. • Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits. • Identifier des continuités et des ruptures chronologiques pour s'approprier la périodisation de l'histoire et pratiquer de conscients allers-retours au sein de la chronologie. • Identifier les continuités et les ruptures historiques. • Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes. • Construire une frise chronologique. • Passer d'un document tableau (dates) à une frise. • Construire une carte avec différentes étapes chronologiques.
Problématique	• Quelles sont les grandes étapes de la Seconde Guerre mondiale ?

Situation-problème	• Comment réussir à mémoriser les opérations militaires du second conflit mondial ?
Objectifs	• Le travail engagé vise à développer chez l'élève les compétences relatives à la périodisation. • Il s'agit ici de faire comprendre que la connaissance historique que l'élève identifie souvent comme un *continuum* de dates et événements à mémoriser peut non seulement être simplifiée mais surtout rendue intelligible par une réflexion sur ces événements et la mobilisation de compétences, savoirs et savoir-faire permettant de périodiser ces événements. • L'histoire militaire s'avère ici un domaine approprié : bornes chronologiques, ruptures, tournants, continuités sont, de fait, plus immédiatement et simplement identifiables et compréhensibles par les élèves, que dans d'autres domaines, politiques, économiques, etc.
Durée de la séance	2 heures

Mise en œuvre de la séance

Étape 1 : placer les élèves devant une situation-problème

Comment mémoriser les opérations militaires du Second conflit mondial ?

L'enseignant annonce aux élèves que le travail va porter sur la Seconde Guerre mondiale et va plus spécifiquement viser à connaître le déroulement des opérations militaires.

De quoi va-t-on parler ? On commence par vérifier, collectivement et rapidement, que les principaux pré-requis lexicaux sont maîtrisés : belligérant, bataille, victoire, défaite, offensive, invasion, contre-offensive, armée, armistice, déclaration de guerre, mobilisation générale, Axe, Alliés, etc. Il s'agit ici de lever d'éventuels blocages de compréhension immédiate des faits.

On demande ensuite aux élèves la nature du document qui, selon eux, serait ici le plus pertinent pour mener le travail et leur permettre de s'informer et de mémoriser les connaissances relatives à ce sujet. De façon prévisible et chaque fois constatée, ils répondent spontanément et massivement qu'une chronologie est nécessaire.

L'enseignant leur distribue donc une chronologie des opérations militaires de 1939 à 1945.

Celle-ci comporte les caractéristiques suivantes :

1) Elle est volontairement très riche et détaillée, comportant une centaine de dates et événements. La continuité chronologique a été subdivisée par année.

2) Un certain nombre d'événements mentionnés ne relèvent pas du champ des opérations militaires, sont donc ici hors sujet mais renvoient à d'autres aspects du conflit, notamment à la France pendant la guerre, sujet qui sera traité ultérieurement.

3) Il ne s'agit pas d'une frise mais d'un tout aussi classique tableau diachronique à deux colonnes, la première mentionnant les dates, la seconde les événements afférents.

4) La chronologie dépasse, en amont, les strictes bornes du conflit en mentionnant notamment l'expansion allemande antérieure.

5) Si la somme des dates est volontairement excessive et dissuasive, on a veillé, cependant, à ce que la relation écrite des faits soit simple, ne pose pas de difficultés de compréhension excessive. Stratégiquement, en prévision du travail engagé ensuite, on a également veillé à la récurrence d'un certain nombre de termes désignant les acteurs (Axe, Alliés), les actions (victoire, défaites, entrée en guerre) et les lieux (Europe occidentale, orientale, Afrique du Nord, région Pacifique, etc.).

De façon volontairement provocatrice, l'enseignant annonce aux élèves que ce document répond entièrement à leur demande initiale – c'est une chronologie - et à leurs besoins - les événements y figurent –, que le cours est ainsi traité et qu'il s'agit désormais pour eux de mémoriser cette chronologie en prévision d'une évaluation sommative pour la semaine suivante.

Une minorité d'élèves ne proteste pas et accepte la situation et le travail à fournir.

Les autres, très majoritaires, protestent, s'inquiètent, voire déclarent qu'ils ne fourniront pas ce travail, arguant à juste titre de l'impossibilité de mémoriser l'intégralité de ces connaissances.

Il est intéressant de noter que, dans un premier temps, peu d'entre eux, voire parfois aucun, ne s'interrogent sur la pertinence et l'intérêt de ce travail : l'impossibilité de la mémorisation est mise en avant, non sa nécessité, son intérêt.

À dessein, l'enseignant a laissé s'exprimer les réactions, protestations et dissensions.

Il a simplement noté au tableau la question récurrente que posent les élèves et la réponse qu'ils y apportent majoritairement : « comment retenir tout cela ? C'est impossible. »

L'enseignant reprend ensuite la parole, encore une fois de façon volontairement provocatrice : « dans tout ce que vous me dites, j'entends des réactions que je trouve satisfaisantes et d'autres qui ne le sont pas, je peux les distinguer. Les uns vont réviser, les autres ne veulent pas. Moi je suis d'accord avec les seconds. Si j'étais élève, je ne ferais pas non plus ce travail. On va donc discuter de tout cela mais je le répète, l'évaluation sur ce cours aura de toute façon lieu la semaine prochaine. J'aimerais que ceux qui refusent d'apprendre cette chronologie arrêtent de protester et m'expliquent d'abord davantage ce qui motive leur refus. »

Les élèves réfractaires mettent ici en avant la somme excessive de travail qui leur est demandée ; le nombre excessif de dates et événements à mémoriser dépasse amplement et leurs capacités et leur volonté de mémorisation et les dissuade donc de s'engager dans ce travail.

Dès lors, on affine le problème et on admet collectivement que ce document est pertinent mais qu'il nous pose manifestement un problème quantitatif.

À la question notée antérieurement au tableau (« comment mémoriser ces connaissances ? »), on en ajoute ici une deuxième : « pourquoi mémoriser toutes ces connaissances ? Est-ce nécessaire de tout mémoriser ? »

Les élèves répondent spontanément par la négative, réponse sans doute davantage motivée par la perspective d'un moindre travail à fournir que par une interrogation sur la pertinence de toutes ces dates et événements en eux-mêmes. La réponse est notée au tableau.

L'enseignant énonce à ce stade le problème qui se pose maintenant à nous : l'évaluation, cela est répété, aura lieu. Soit on réussit à simplifier le document dont on dispose, soit les élèves auront à le mémoriser intégralement.

Cet objectif est noté au tableau à la suite des deux questions antérieurement posées : « comment simplifier notre chronologie ? »

Au final, on reprend avec les élèves les trois questions successives qui sont inscrites au tableau : « comment retenir tout cela ? Est-ce nécessaire ? Comment simplifier cette chronologie ? »

On met ici en évidence la progression de notre réflexion commune : nous sommes en effet passés d'un constat initial d'impossibilité de travail à une interrogation sur la légitimité de ce travail pour aboutir à la fixation d'un nouvel objectif de travail.

Au lieu d'une activité, refusée, de mémorisation individuelle d'une chronologie, nous allons donc essayer maintenant de mener une activité de réflexion sur cette chronologie dans le but de la simplifier et de

substituer à ce document initial, inutilisable en l'état, un document qu'il va s'agir de concevoir et qui répondra mieux à nos objectifs et à nos capacités.

Précisons pour finir qu'il est nécessaire d'accorder tout le temps et le soin nécessaire à cette première étape : l'insistance du problème rencontré, voire la dramatisation quelque peu surjouée par l'enseignant, contribue à mettre le travail qui suit sous tension, à lui conférer, pour les élèves, une légitimité, un enjeu concret, immédiat : travailler, réfléchir collectivement pour avoir ensuite moins de travail à fournir.

Cette perspective d'économie d'efforts, on s'en doute, motive les élèves. L'intérêt immédiat de l'élève rejoint ainsi les objectifs du programme : l'acquisition d'une compétence permet de travailler mieux et différemment, de substituer une activité de réflexion et de construction des savoirs à un travail sans signification pour l'élève.

Étape 2 : périodiser

Développer des compétences pour résoudre un problème

La question qui organise le travail est donc maintenant la suivante : comment simplifier notre chronologie ?

Les élèves apportent une première réponse évidente ; ils préconisent de supprimer les dates et événements les moins importants pour ne garder que l'essentiel.

La première compétence à mobiliser, affiner et développer est donc ici l'appréciation des faits et leur hiérarchisation.

S'engage dès lors une réflexion autour de l'interrogation suivante : qu'est-ce qu'une date importante en histoire et, plus précisément ici, qu'est-ce qu'une date importante en histoire militaire ?

La réflexion, menée à l'oral, dirigée, structurée, vise à préciser les critères permettant d'évaluer l'importance des faits en eux-mêmes et les uns par rapport aux autres.

Les réponses surgissent spontanément – d'année en année, on a pu constater que les trois éléments qui suivent sont récurrents – ou au fil d'une maïeutique que l'enseignant veille à organiser.

Notons que, pour l'enseignant, ces éléments doivent constituer la finalité impérative de cette étape, dans la mesure où ils constituent la base qui doit non seulement permettre de développer connaissances et capacités mais aussi d'organiser concrètement le travail.

Sont dégagés les trois axes suivants :

a) il faut chercher le début et la fin de la guerre,

b) il faut enlever les dates qui n'ont rien à voir avec le sujet,

c) il faut chercher les grandes batailles, les grandes victoires, les grandes défaites.

Il s'agit là des trois premiers temps qui ordonnent le travail qui s'engage alors.

Premier temps : périodiser, c'est borner

On demande aux élèves, de repérer ces dates dans la chronologie.

Le critère de bornage présente ici l'avantage d'être facilement et clairement identifiable et caractérisable puisqu'il s'agit soit de l'acte militaire d'attaque soit de l'acte politique et diplomatique de déclaration de guerre (les attaques de territoires nationaux sans déclaration de guerre sont explicitement mentionnées dans la chronologie).

On borne ainsi aisément la période étudiée (1939-1945) ce qui permet de supprimer les dates antérieures à 1939 en prenant soin de les catégoriser ici comme causes et prémices du conflit.

On met en évidence le fait qu'une première compétence de périodisation a été mobilisée : le bornage de la période.

Le travail est relativement simple, on le complexifie cependant en réfléchissant sur :

- l'absence, aux bornes chronologiques fixées, de certains acteurs du conflit (notamment, en 1939, les États-Unis, le Japon, l'URSS mais aussi la Chine). On engage donc un travail de recherche des dates d'entrée en guerre de ces États ;
- le bornage ne supprime que partiellement le problème du nombre excessif de dates communiquées : faut-il par exemple, pour la seule année 1939, retenir les dates d'entrée en guerre de tous les pays ? Faut-il privilégier une échelle européenne et n'en retenir que certaines ? Faut-il uniquement retenir la date du 3 septembre 1939 en adoptant une focalisation française ?

D'abord, on montre que le bornage temporel interfère ici avec la dimension spatiale du conflit et la perception multiscalaire qu'il est possible d'en avoir. Une chronologie se déploie dans le temps mais renvoie également à des espaces, des territoires.

Ensuite, on met en évidence le fait qu'une chronologie est une construction qui suppose un point de vue et on peut, par exemple, confronter et comparer rapidement les points de vue français, américain, soviétique, chinois.

Enfin, le nombre de dates demeurant encore trop important, on s'interroge sur la possibilité de les réduire sans exclusive excessive, sans privilégier excessivement un point de vue sur un autre. On dégage ainsi la possibilité de regrouper un certain nombre de dates en les mettant en commun. Par exemple, pour l'année 1939, regrouper les différentes entrées en guerre des États européens sous une catégorisation temporelle et spatiale commune. On introduit ainsi d'ores et déjà la compétence de catégorisation qui sera ultérieurement mobilisée (voir point c).

Deuxième temps : périodiser, c'est thématiser

On rappelle aux élèves que le bornage de la période a permis d'écarter les événements antérieurs à septembre 1939 dans la mesure où ils ne s'inscrivaient pas dans la thématique militaire de notre chronologie.

En conservant ce même principe de sélection, on leur demande ensuite de chercher si, à l'intérieur des bornes fixées (septembre 1939-septembre 1945), d'autres dates et événements sont à écarter. Les élèves suppriment ainsi de la chronologie les informations ne relevant pas directement de l'histoire des

opérations militaires mais qui touchent plus spécifiquement à la France pendant la guerre (cf étape 1. Point 2 sur les caractéristiques de la chronologie distribuée aux élèves).

On expose ainsi le fait qu'une chronologie ne présente jamais une impossible exhaustivité des actions humaines sur une temporalité donnée, qu'elle procède nécessairement d'un choix, d'une thématisation du vécu humain.

Corollairement, on fait comprendre que l'étude de la période 1939-1945 ne peut se limiter à la connaissance chronologique des seuls faits militaires mais que d'autres aspects du conflit sont légitimement à aborder, que plusieurs histoires coexistent et sont à constituer.

Troisième temps : périodiser, c'est hiérarchiser et catégoriser

On reprend ici le troisième critère de sélection suggéré par les élèves : retenir uniquement les grandes batailles, les grandes victoires, les grandes défaites.

La classe est donc désormais dans une logique de sélection des événements qui procède cette fois d'une hiérarchisation des faits les uns par rapport aux autres – être capable de distinguer l'essentiel du secondaire ou de l'anecdotique – et qui pose dès lors la question suivante : quel critère de distinction retenir ?

Les élèves suggèrent le plus souvent trois éléments de réponse.

D'abord, ils proposent de distinguer les victoires et les défaites, c'est-à-dire de mobiliser une compétence de *catégorisation des événements* qui est, certes, simple dans le cadre d'une histoire militaire mais n'en demeure pas moins pertinente et essentielle dans une entreprise de périodisation.

Ensuite, disent les élèves, une grande bataille est un affrontement très meurtrier, très destructeur ; ils mettent ici en avant ce qu'on pourrait nommer un critère quantitatif d'appréciation. Certains ajoutent également qu'une grande bataille est celle où se manifestent des vertus militaires et humaines exceptionnelles (l'intelligence tactique et stratégique, l'abnégation, le sacrifice, l'héroïsme, etc.) Ces critères sont légitimes et pertinents. Mais les absences, volontaires, dans la chronologie d'informations chiffrées sur les pertes humaines et matérielles ainsi que de narrations détaillées des faits rendent ces critères inopérants.

Enfin, répondent souvent les élèves, une grande bataille c'est aussi un affrontement armé qui permet de prendre le dessus sur l'adversaire, de l'écraser et, ensuite, de gagner la guerre. On obtient ici des éléments tels que : « la bataille qui donne la victoire finale », « la bataille qui change tout », « la bataille qu'on gagne alors que tout semblait perdu », etc. Le critère est donc ici davantage qualitatif. Surtout, pour être opérant, il implique de *replacer l'événement dans une continuité*, de l'apprécier en fonction de ce qui le précède et de ce qui lui succède.

S'appuyant sur ces réflexions orales mises en commun, l'enseignant et les élèves fixent ainsi deux axes complémentaires de travail.

À partir de la première suggestion des élèves, on va chercher à identifier et distinguer les victoires de l'Axe et celles des Alliés.

À partir de la troisième suggestion des élèves, on va essayer de repérer les ruptures, les tournants militaires.

Ces deux activités doivent s'envisager successivement et non conjointement, la seconde, qui vise à dégager des discontinuités, devant logiquement succéder à l'établissement préalable de continuités que doit permettre le premier travail.

Afin d'éviter une activité excessivement chronophage et quelque peu fastidieuse, on peut organiser le travail en groupes.

Chaque groupe étudie spécifiquement une année du conflit, repère et distingue par un code couleur les victoires de l'Axe et celle des Alliés.

L'enseignant ajoute une consigne supplémentaire : à la caractérisation des acteurs (Axe/Alliés) et des faits (victoire/défaite) doit s'ajouter un repérage des lieux (où se déroulent ces événements). Chaque groupe doit ensuite prévoir une rapide restitution orale de son activité.

Au terme de la mise en commun, on peut ainsi dégager les continuités constitutives des grandes phases du conflit (1939-1941 : victoires de l'Axe, 1942 : tournant de la guerre, 1943-1945 : victoires et victoire finale des Alliés). Cette catégorisation temporelle s'ordonne également à une catégorisation spatiale qui permet de périodiser les différentes étapes de la mondialisation du conflit.

On s'appuie ensuite sur ce premier travail pour rechercher les ruptures et tournants de la guerre sur les différents fronts (Bataille d'Angleterre, Stalingrad, El Alamein, Midway, débarquements européens, bombes atomiques).

On mobilise enfin une dernière compétence. Périodiser, c'est également mettre en relation des faits selon des relations de causalité. On demande ici aux élèves de tenter d'expliquer la discontinuité que constitue, en 1942, le changement de camp des victoires militaires. Le niveau d'explication attendu, dans le double cadre d'une classe de troisième prépa pro et de programmes ne demandant pas une étude détaillée des faits militaires, est relativement simple : les entrées en guerre de l'URSS et des États-Unis modifient les rapports de force entre belligérants.

Pour terminer, on dresse avec les élèves un bilan. Ainsi, ce troisième temps de travail nous a permis d'abord de dégager des continuités, ensuite de repérer les événements militaires essentiels du conflit, enfin de cerner la mondialisation progressive des opérations militaires.

En fin de compte, ce travail n'a donc pas consisté à apprendre une chronologie mais à la comprendre. L'objectif premier de simplification d'un document initial a été atteint par un travail de réflexion sur les informations communiquées et d'utilisation d'outils et de notions.

Nous n'avons pas appris la Seconde Guerre mondiale, nous l'avons comprise et c'est le résultat de ce travail de compréhension que nous pouvons, légitimement et raisonnablement, envisager désormais de mémoriser pour l'évaluation à venir.

Quatrième temps : périodiser, c'est formaliser

La chronologie initialement distribuée aux élèves est devenue un support de travail qui contient une trace écrite intermédiaire : informations barrées, dates soulignées, événements entourés, acteurs et lieux repérés, etc. En l'état, ce document ne peut convenir comme support de mémorisation. On mène donc avec les élèves une ultime activité visant à produire une trace écrite stabilisée.

Celle-ci prend la forme d'une frise chronologique à réaliser qui doit reprendre les connaissances dégagées et constituées par le travail antérieur.

On insistera avec les élèves sur la nécessité de distinguer visuellement, sur la frise, ce qui relève d'une durée (les phases du conflit, surfaces à colorier, hachurer, borner) et ce qui relève de l'événementiel (les événements indiqués par des figurés ponctuels). On réfléchira aussi, pour les sensibiliser à la dimension visuelle de ce document, à l'intérêt d'utiliser des couleurs et des figurés différents selon la nature des événements (entrées en guerre, batailles, etc.). Enfin, on pourra éventuellement viser à la construction d'une frise double, l'une présentant la temporalité des opérations militaires, l'autre la spatialisation du conflit. Ce travail peut être réalisé à partir de sites ou de logiciels de conception de frises chronologiques.

Il peut également se doubler de la construction d'une carte avec différentes étapes chronologiques. Selon les classes, on peut mener cette activité collectivement ou envisager une évaluation formative demandant à l'élève de réaliser tout ou partie de ce document.

Bilan

Le bilan de l'expérience fut chaque fois positif : les élèves comprenaient la démarche, sa nécessité et sa pertinence.

L'activité elle-même suscitait leur adhésion et ils s'investissaient assez sérieusement, l'aspect *work in progress* collaboratif les stimulant par les échanges qu'il autorise et ses effets immédiats.

Enfin, un rapide bilan final et oral à visée métacognitive (« Qu'avons-nous appris à faire ? Comment l'avons-nous fait ? ») permettait de constater que la majorité d'entre eux, à des niveaux certes différents, s'était appropriée les compétences relatives à la périodisation.

Ce type d'activité gagnerait sans doute à être reconduit à différents moments de l'année, sur d'autres parties du programme où la connaissance chronologique et la nécessaire périodisation apparaissent comme centrales.

CHRONOLOGIE : LA DEUXIÈME GUERRE MONDIALE

Avant 1939	
7 mars 1936	Occupation militaire de la zone démilitarisée de la Rhénanie par l'Allemagne.
13 mars 1938	L'Allemagne annexe l'Autriche.
30 mars 1938	L'Allemagne annexe les Sudètes au détriment de la Tchécoslovaquie.
15 mars 1939	L'Allemagne occupe la Bohême-Moravie.
1939	
23 août	Signature d'un pacte de non-agression entre l'Allemagne et l'URSS.
24 août	Mobilisation partielle en Pologne.
26 août	Mobilisation générale des forces allemandes.
30 août	Mobilisation générale en Pologne.
1er septembre	À 4h45 les Allemands envahissent la Pologne sans déclaration de guerre.
3 septembre	La France et son empire, l'Angleterre et son empire ainsi que l'Australie et la Nouvelle-Zélande déclarent la guerre à l'Allemagne.
5 septembre	Les États-Unis proclament leur neutralité.
17 septembre	Les troupes soviétiques, conformément au protocole secret du pacte germano-soviétique, envahissent la Pologne orientale.
19 septembre	Jonction des troupes allemandes et soviétiques à Brest, en Pologne.
28 septembre	Partage de la Pologne entre l'Allemagne et l'Union soviétique.
6 octobre	Fin de la campagne de Pologne.
30 novembre	L'Union soviétique attaque la Finlande sans déclaration de guerre.
1940	
9 avril	L'Allemagne envahit le Danemark et la Norvège.
10 avril	Reddition du Danemark.
10 mai	L'Allemagne envahit le Luxembourg, les Pays Bas et la Belgique. Offensive en France.
13 mai	L'Allemagne envahit la France battue en six semaines.
15 mai	Les Pays-Bas, envahis par les Allemands, capitulent.
20 mai	Ouverture du camp de concentration d'Auschwitz, en Pologne.
24 mai	Défaite des troupes franco-britanniques en Flandre. Évacuation de Dunkerque jusqu'au 4 juin.
10 juin	L'Italie entre en guerre au côté de l'Allemagne.
14 juin	Entrée des troupes allemandes à Paris.
15 juin	Les Soviétiques occupent l'Estonie, la Lettonie et la Lituanie.
16 juin	Philippe Pétain est nommé chef du gouvernement français.
17 juin	Les Allemands mettent en place un blocus total du Royaume-Uni.
17 juin	Discours de Pétain à la radio : « C'est le cœur serré que je vous dis aujourd'hui qu'il faut cesser le combat. ».
18 juin	Le général de Gaulle lance son *Appel du 18 Juin*.

22 juin	Signature de l'armistice entre la France et l'Allemagne nazie : occupation des 3/5 du territoire français. Ligne de démarcation qui coupe la France en 2 zones : occupation de l'Ouest, du Nord et de l'Est par la Wehrmacht, maintien d'une zone non occupée au sud de la Loire.
10 juillet	Début de la bataille d'Angleterre : l'Allemagne bombarde la Grande Bretagne mais celle-ci résiste.
10 juillet	Pleins pouvoirs accordés au Maréchal Pétain par l'Assemblée nationale.
3 août	Les forces italiennes envahissent la Somalie britannique.
9 Septembre	L'Allemagne envahit l'Égypte.
22 septembre	Le Japon envahit l'Indochine.
27 Septembre	Pacte tripartite entre l'Allemagne, le Japon et l'Italie (l'Axe).
3 octobre	Sans demande allemande, le gouvernement de Vichy promulgue une loi portant sur le statut des Juifs.
11 octobre	Pétain annonce dans un discours la « Révolution nationale ».
12 octobre	Échec de la bataille d'Angleterre. Hitler renonce au projet d'invasion du Royaume-Uni.
24 octobre	Le maréchal Pétain rencontre Hitler à Montoire.
30 octobre	Pétain annonce à la radio la collaboration de la France avec l'Allemagne.
11 novembre	Manifestation étudiante contre l'occupant sur les Champs-Élysées.
27 décembre	Comme prévu par l'armistice, Vichy remet à l'Allemagne des opposants réfugiés en France.

1941

Février	Offensive allemande en Libye.
29 mars	Création du Commissariat général aux questions juives.
Avril	Sur Radio Paris, l'émission « Un journaliste allemand vous parle » commence.
Avril	L'Allemagne envahit la Yougoslavie et la Grèce.
14 mai	À Paris, première rafle de Juifs étrangers organisée par la Préfecture de Police.
2 juin	Deuxième statut des Juifs en France.
22 juin	Opération Barbarossa : l'Allemagne envahit l'URSS : fin de l'alliance germano-soviétique. Dans les jours suivants la Roumanie, la Hongrie et la Finlande déclarent aussi la guerre à l'Union soviétique.
1er Juillet	Le gouvernement de Vichy accepte le principe de la création d'une Légion des volontaires français (LVF) pour combattre sur le front de l'Est.
Août	Internement de Juifs français et étrangers dans divers camps, notamment celui de Drancy.
15 août	Les Allemands occupent l'Ukraine.
25 août	Invasion anglo-soviétique de l'Iran pour sécuriser les champs pétroliers britanniques.
19 septembre	Prise de Kiev par les Allemands.
2 octobre	Début de la grande offensive allemande vers Moscou.
16 octobre	Prise d'Odessa par l'armée allemande.
13 novembre	En Russie, la température tombe brutalement à – 20°C.
2 décembre	Les Allemands ne sont plus qu'à quelques kilomètres de Moscou.
7 décembre	Le Japon attaque par surprise la base américaine de Pearl Harbor (Pacifique) Les États-Unis déclarent la guerre au Japon.

1942

Janvier	Conférence de Wannsee.
Janvier-mai	Offensives japonaises en Asie et dans le Pacifique (Malaisie, Thaïlande).
27 mars	Le premier convoi de Juifs quitte Compiègne pour rejoindre Auschwitz.
Mars	Premiers bombardements anglais sur Paris.
4-8 mai	Bataille sino-américaine de la mer de Corail. Les Japonais remportent la bataille mais ne peuvent poursuivre leur offensive.
15 mai	L'armée allemande avance en Crimée.
20 mai	Ordonnance des autorités allemandes en France qui instaurent le port de l'étoile jaune en zone occupée.
4-7 juin	Première victoire américaine à Midway dans le Pacifique.
28 juin	Déclenchement et rapide succès de l'offensive d'été de l'armée allemande à l'est.
2 juillet	Accords pour la collaboration des polices françaises et allemandes.
3 juillet	Les Japonais s'emparent de Guadalcanal.
4 juillet	L'armée allemande s'empare de Sébastopol.
16-17 juillet	À Paris, rafle du Vel d'hiv'.
7 août	Les Américains débarquent à Guadalcanal.
Août	Rafles en zone libre.
Octobre-novembre	Les Allemands sont battus en Égypte et en Libye.
8 novembre	Les Anglais et les Américains débarquent en Afrique du Nord.
19 novembre	Offensive soviétique pour encercler l'armée allemande à Stalingrad.
Décembre	L'armée soviétique bloque l'armée allemande à Stalingrad.

1943

2 Février	Après six mois de bataille, les Allemands sont battus à Stalingrad. L'armée soviétique passe à l'offensive.
9 Février	Nouvelle victoire américaine dans le Pacifique : victoire de Guadalcanal.
16 février	Création du STO.
27 mai	Création du CNR.
30 mai	Les troupes de l'Axe capitulent en Tunisie.
10 juin	Début de la campagne britannique en Italie.
10 juillet	Les Alliés débarquent en Sicile.
12 juillet	Les Allemands échouent à enfoncer le front russe près de Prokhorovka. Contre-offensive soviétique.
28 juillet	Premier de sept importants bombardements britanniques et américains de Hambourg.
3 septembre	Débarquement allié en Italie.
8 septembre	Capitulation de l'Italie.
22 décembre	Les Soviétiques reprennent Kiev.

1944

Janvier	Les Américains débarquent dans le Pacifique (Îles Marshall).
15 mars	Programme du CNR.
Printemps	Les Soviétiques poursuivent leur offensive vers l'ouest de l'Europe.
4 juin	Les forces alliées entrent dans Rome.
6 juin	Les Alliés débarquent dans l'ouest de la France, en Normandie (opération Overlord).
19-20 juin	Bataille des îles Mariannes (Pacifique) : victoire américaine.
9 juillet	Les Alliés reprennent la ville de Caen (Normandie).
15 août	Les Alliés débarquent dans le sud de la France, en Provence.
25 août	Les Alliés libèrent Paris. Les Allemands reculent.
3 septembre	Les troupes britanniques et belges entrent dans Bruxelles.
10 septembre	Les troupes alliées entrent en Allemagne.
17 octobre	Début de la reconquête des Philippines occupées depuis 1942 par le Japon.
23-26 octobre	La moitié de la marine japonaise est détruite au golfe de Leyte.
23 novembre	Libération de Strasbourg.

1945

13-15 février	Bombardement de Dresde par les avions britanniques et américains.
14 février	Les Alliés atteignent le Rhin.
Mars	Les Américains libèrent les Philippines.
6 mars	Les Alliés prennent Cologne.
7 mars	Les Alliés franchissent le Rhin.
9-11 mars	Plus de 100 000 victimes périssent lors du bombardement de Tokyo par des avions américains.
29 mars	Entrée des troupes soviétiques en Autriche.
14 avril	Libération des Pays-Bas.
24 avril	Les Soviétiques entrent dans Berlin.
25 avril	Jonction des armées américaines et soviétiques sur l'Elbe.
30 avril	Suicide d'Hitler.
8 mai	Les Allemands capitulent, la guerre continue en Asie et dans le Pacifique.
2 août	Les Américains libèrent la Birmanie (Asie).
6 août	Les Américains lancent la première bombe atomique sur Hiroshima.
9 août	Les Américains lancent une seconde bombe atomique sur Nagasaki.
28 août	Les Alliés occupent le Japon.
2 septembre	Les Japonais capitulent.

Séquence 2

Périodiser pour conceptualiser : le génocide des Juifs pendant la Deuxième Guerre mondiale»

(Classe de troisième)

Bertrand JOLIVET et David MITZINMACKER

« En englobant des faits dans la généralité constituée par une période, au nom de leurs caractéristiques qui permettent de définir cette période, la périodisation correspond donc à une activité de conceptualisation. » (Didier CARIOU, *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoir*e, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012.

Cette proposition s'appuie notamment sur les ouvrages de deux historiens britanniques :

- Mark ROSEMAN, *Ordre du jour Génocide. Le 20 janvier 1942*, Paris, Louis Audibert, 2002.
  .
- Ian KERSHAW, *Choix fatidiques. Dix décisions qui ont changé le monde. 1940-1941*, Paris, Éditions du Seuil, 2009, en particulier le chapitre 10 « Berlin – Prusse orientale, été-automne 1941. Hitler décide d'exterminer les Juifs ».

« Les quelques semaines suivant le déclenchement de la guerre contre l'Union soviétique avaient changé le climat de manière irrévocable. La notion de ce qu'on pouvait faire, les inhibitions à propos de ce qui était intolérable, tout ceci fut redéfini en rapport aux événements. Dès juillet, Himmler conçut l'idée d'essayer l'utilisation du gaz comme alternative aux exécutions par fusillade. En même temps, la nouvelle de ces exécutions se répandit parmi les élites nazies en Allemagne et dans le reste de l'Europe. La perception que ces élites avaient de ce qui était possible commença à changer. Un seuil psychologique avait été irrévocablement dépassé.

Il y avait cependant encore une étape majeure à franchir entre meurtre de masse tel qu'il était pratiqué dans les conditions qui régnaient sur le front, où toute considération de légalité était abolie, et le projet mis en avant dans le Protocole de Wannsee de rassembler et d'assassiner systématiquement les Juifs dans toute l'Europe. […]

Ce que les recherches récentes cherchent à établir, c'est que le passage d'une politique d'occupation brutale et criminellement négligente à des mesures génocidaires s'effectua initialement sans ordre précis venus du centre. […] La thèse présentée ici est donc que la dissémination et la modification de l'expérience soviétique se firent graduellement, par l'improvisation et l'exemple, au cours de la période allant de septembre à novembre 1941. […] Il n'existe pas de preuve irréfutable à l'appui de cette chronologie et de la relation entre décisions de tuer et actions meurtrières qui la sous-tecond. » (Mark Roseman, op. cit., pp. 55-81)

« Compte tenu du secret qui prévalait jusqu'aux échelons supérieurs du régime, une autre différence d'avec les décisions étudiées jusqu'ici saute aux yeux. La décision de tuer les Juifs ne peut être reconstituée que sur la base d'éléments circonstanciels. De fait, on ne saurait répondre avec certitude à la question de savoir quand et comment la décision fut prise. En vérité, parler de « décision » peut même induire en erreur en

ce que le mot sous-entend une déclaration précise faite à un moment donné. Une série d'autorisations cumulées : c'est probablement une meilleure approximation de la façon dont les choses se sont passées. Mais même si c'est bien ce qui s'est produit, les autorisations, considérées dans leur ensemble, revenaient à décider que les Juifs d'Europe devaient cesser d'exister. Autrement dit, elles équivalaient à une décision, même si celle-ci était formée d'éléments divers.

Nous avons déjà observé que cette décision compta au moins deux temps : d'abord tuer les Juifs de l'Union soviétique, puis étendre le carnage – une seconde phase qui a bien pu nécessiter plus d'une autorisation supplémentaire. On ne saurait reconstituer avec précision le rôle que joua Hitler dans la prise de la ou des décisions. On n'a retrouvé aucun ordre écrit. Très certainement n'en retrouvera-t-on jamais. Mais toute la « solution finale » porte la marque d'Hitler. Les Juifs auraient sans doute souffert de discriminations sous n'importe quel dirigeant nationaliste en Allemagne à cette époque. La transformation en un génocide systématique n'en exigeait pas moins Hitler. […] Sans Hitler, la « solution finale » eût été impensable. » (Ian Kersahw, op. cit., p. 617-618)

Thème

« La Deuxième Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement »

Objectifs notionnels

Approfondir la notion de génocide, déjà vue à travers le cas du génocide des Arméniens par l'Empire ottoman au moyen de :

- l'identification des modalités et des étapes (distinctes selon les espaces) de la mise en œuvre de la politique antisémite des nazis ;
- la proposition d'hypothèses d'interprétation de cette périodisation en la mettant en relation avec l'idéologie hitlérienne, le fonctionnement du régime, les circonstances de la guerre ;
- la compréhension du passage du crime de masse au génocide opéré par les nazis à l'égard des Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale ;
- la proposition d'hypothèses quant à la datation d'une éventuelle prise de décision par Hitler du passage à une politique génocidaire.

Objectifs de compétences

- Identifier des continuités et des ruptures chronologiques pour s'approprier la périodisation de l'histoire et pratiquer de conscients allers-retours au sein de la chronologie.
- Construire des hypothèses d'interprétation de phénomènes historiques.
- Discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix.

Durée

1 heure.

Intégration dans les programmes

Cette séance est intégrée dans la séquence intitulée « La Deuxième Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement ».
La fiche Eduscol précisant que les élèves doivent comprendre « comment les génocides (arménien, juif et tzigane) ont pu se produire, en les replaçant dans un temps plus long que les deux conflits mondiaux et dans leurs contextes respectifs », il est donc légitime de faire commencer la chronologie dès 1933.

Déroulement de la séance

1er temps : présentation de la séance – temps professoral et cours dialogué (10 mn).

L'enseignant demande aux élèves de rappeler la définition de génocide vue dans une séance précédente à propos des Arméniens pendant la Première Guerre mondiale. Il insiste sur la dimension systématique et planifiée du processus par rapport au simple crime de masse.

Il problématise alors la séance en expliquant aux élèves que, dans le cas du génocide des Juifs par les nazis, il demeure des interrogations liées à l'absence de documents attestant la transmission d'un ordre par Hitler et au caractère désordonné qu'ont pu prendre à certains moments les massacres antisémites commis par les nazis. Il précise que les historiens eux-mêmes ne sont pas tous d'accord sur le moment où un ordre aurait pu être donné du passage à une politique génocidaire systématique.

Il s'agit donc d'essayer de comprendre à partir de quand on peut parler d'un génocide.

L'enseignant présente le travail que devront mener les élèves sous forme d'une enquête : essayer de reconstituer les modalités et les étapes de la politique antisémite des nazis et d'identifier le moment de mise en œuvre du génocide en s'interrogeant sur la datation d'un hypothétique ordre d'Hitler en ce sens.

2e temps : travail autonome des élèves à partir d'une chronologie (20 mn).

Les élèves doivent répondre aux consignes suivantes :

- Identifier et nommer les modalités de la politique antisémite de l'Allemagne nazie entre 1933 et 1945.
- Identifier le début de la mise en œuvre de chacune de ces modalités.

Dans le cadre d'une différenciation pédagogique, les élèves peuvent recevoir des aides.

Aide n°1 : Pour nommer les modalités de la politique antisémite des nazis, utilisez les termes suivants : assassinat par fusillade, assassinat par gazage, enfermement, déportation, discrimination (juridique, économique, sociale).

Aide n°2 : Pour identifier le début et la fin de la mise en œuvre de chacune de ces modalités, soulignez les dates correspondant à chacune d'entre elles de couleurs différentes dans la chronologie.

3e temps : échange collectif au sein de la classe (10 mn).

L'enseignant demande aux élèves à partir de quand on peut, selon eux, parler de génocide.

Pour les aider, il propose les interrogations suivantes :

- Quand les massacres de masse commencent-ils ? Comment l'expliquer ?
- Vous paraissent-ils planifiés dès le départ ?
- Ont-ils été déclenchés partout au même moment ? Comment l'expliquer ?
- À partir de quand semblent-ils devenir systématiques ? Comment l'expliquer ?

Les élèves proposent alors leurs hypothèses sur la datation d'un ordre éventuel par Hitler et en débattent collectivement.

4e temps : élaboration d'une trace écrite (10 mn).

Une périodisation d'ensemble peut alors être construite permettant de distinguer :

- une première phase qui s'ouvre dès l'arrivée d'Hitler au pouvoir, correspondant à une politique de brutalités et de mise à l'écart (juridique, sociale, économique, territoriale) des Juifs ;
- une deuxième phase, qui s'ouvre en juin 1941, correspondant à la mise en œuvre d'un crime de masse sur le front de l'Est et à une hésitation sur le sort à réserver aux Juifs d'Europe de l'Ouest ;
- une troisième phase, qui s'ouvre entre l'automne 1941 et janvier 1942 (conférence de Wannsee), correspondant à la mise en œuvre de la destruction systématique et planifiée des Juifs d'Europe.

Cette dernière phase permet donc de construire le concept de génocide en le distinguant du crime de masse par l'ajout de la dimension systématique de sa mise en œuvre entre l'automne 1941 (période probable de la prise de décision) et janvier 1942 (la conférence de Wannsee organisant le génocide).

5e temps : conclusion (5 mn).

Pour conclure, l'enseignant revient avec les élèves sur les éléments d'explication permettant de comprendre les évolutions de la politique antisémite des nazis associant :

- le rôle de l'idéologie hitlérienne ;
- le fonctionnement du régime nazi ;
- le poids des circonstances militaires.

LA POLITIQUE ANTISÉMITE DE L'ALLEMAGNE NAZIE – CHRONOLOGIE

23 mars 1933 : Hitler obtient les pleins pouvoirs en Allemagne. (L'Allemagne compte alors 500 000 Juifs.)

Avril 1933 : Boycott des entreprises et magasins Juifs et révocation des fonctionnaires Juifs.

Septembre 1935 : Lois de Nuremberg : Les Juifs allemands sont déchus de leur nationalité, les mariages entre Juifs et non-Juifs interdits.

Mars-octobre 1938 : Anschluss puis annexion des Sudètes. 200 000 Juifs sont intégrés au Reich.

Août 1938 : Création à Vienne d'un Bureau central pour l'émigration juive confié à Adolf Eichmann.

9-10 Novembre 1938 : « Nuit de Cristal » en Allemagne. Des nazis saccagent des synagogues et des magasins Juifs (91 morts). Le coût et le désordre engendrés par ces violences poussent les autorités nazies à ne plus les renouveler.

12-15 novembre 1938 : « Aryanisation » des commerces juifs en Allemagne et expulsion des écoles des élèves Juifs.

24 janvier1939 : Création à Berlin d'un Bureau central pour l'émigration juive confié à Reinhard Heydrich. (La population juive d'Allemagne représente alors un peu moins de la moitié de ce qu'elle était en 1933.)

30 janvier 1939 : Dans un discours prononcé au Reichstag, Hitler annonce qu'en cas de guerre en Europe, « il en résulterait […] l'anéantissement de la race juive en Europe »**.**

1er septembre 1939 : Invasion de la Pologne. La Pologne compte 3,5 millions de Juifs, dont plus de 60 % résident dans la partie annexée par l'Allemagne.

Septembre-octobre 1939 : Heydrich lance le projet de déportation des Juifs des régions annexées au Reich vers le Gouvernement Général. Il se heurte rapidement à de nombreuses difficultés logistiques et aux réticences de Hans Frank, nommé à la tête du Gouvernement Général.

8 octobre 1939 : Création du premier ghetto juif en Pologne à Piotrkow. D'abord envisagés comme de simples lieux de rétention temporaire en attendant de déporter leurs habitants, les ghettos polonais se transforment progressivement en institutions durables.

Avril 1940 : Les membres les plus intransigeants du Bureau principal de la Sécurité du Reich déclarent que l'émigration des Juifs est plus que jamais une priorité.

Avril 1940 : Création du ghetto de Lodz (Pologne).

Mai 1940 : A la suite de la victoire contre la France, Himmler reprend l'idée apparue dans les années 1930 de faire de Madagascar une colonie pour y déporter les Juifs. Ce projet est abandonné à la fin de l'année car rendu impossible par la domination de la Grande-Bretagne sur les mers.

3 octobre 1940 : Création du statut des Juifs par le régime de Vichy ; elle exclut les Juifs de tout poste dans la fonction publique, dans la presse et dans le cinéma, prévoit leur exclusion des professions libérales.

Novembre 1940 : Création du ghetto de Varsovie (Pologne). 450 000 Juifs y sont entassés à l'été 1941.

Début 1941 : L'expression « solution finale à la question juive » se répand parmi les autorités nazies. Elle désigne alors le déplacement des populations juives « à l'Est » vers les terres glacées de l'URSS dont l'invasion a été secrètement décidée par Hitler en décembre 1940.

Mars 1941 : Création des ghettos de Lublin et Cracovie (Pologne).

22 juin 1941 : Invasion de l'URSS. L'URSS compte 5 millions de Juifs, dont plus de 80 % résident dans les territoires qui seront occupés par le Reich.

Juin 1941 : Déclenchement des « Opérations mobiles de tueries » en URSS par les *Einsatzgruppen* (« groupes d'intervention »). Elles ciblent d'abord les fonctionnaires communistes. Au nom de l'identification opérée par Hitler entre communistes et Juifs, elles visent également les élites juives puis, rapidement, tous les hommes Juifs en âge et en capacité de porter les armes. Néanmoins, les modalités et l'intensité des massacres diffèrent selon les *Einsatzgruppen.*

30 juillet 1941 : Goering confie à la SS, par une lettre adressée à Reinhard Heydrich, la responsabilité de trouver « une solution d'ensemble à la question juive ».

1er août 1941 : Ordre d'Himmler, chef de la SS et chef de la police et de la sûreté à l'Est, de tuer les femmes et les enfants Juifs en URSS. (Jusque-là, les pratiques des *Einstazgruppen* à leur égard étaient variables.)

27-29 août : Premier grand massacre concentré à Kamenets-Podolsk, en Ukraine (URSS). 23 600 Juifs assassinés.

Août 1941 : Hitler autorise le port de l'étoile jaune pour les Juifs allemands demandé par Goebbels mais s'oppose à leur déportation (au nom de la priorité logistique à donner aux opérations militaires).

Mi- septembre 1941 : Hitler change d'avis sur la déportation des Juifs allemands et ouest-européens vers les ghettos polonais (peut-être en réponse à la déportation par Staline des Allemands de la Volga vers la Sibérie).

29-30 septembre 1941 : Massacre de Babi Yar, près de Kiev (Ukraine), 34 000 Juifs sont fusillés.

Automne 1941 : Premières contre-attaques soviétiques qui rendent impossible la perspective d'une victoire rapide de l'Allemagne ainsi que l'hypothèse d'une déportation des Juifs européens vers les terres soviétiques.

8 octobre 1941 : Massacre de masse dans le ghetto de Vitebsk (Biélorussie). Plus de 16 000 Juifs sont fusillés.

15 octobre 1941 : Premiers convois de Juifs déportés depuis Vienne, Prague, Berlin vers les ghettos polonais.

23 octobre 1941 : L'émigration des Juifs hors d'Europe est désormais interdite.

28 octobre 1941 : Massacre de masse à Kaunas (Lituanie). Les Juifs allemands sont abattus dès leur arrivée.

Novembre 1941 : Début de construction du centre de mise à mort de Belzec équipé de chambres à gaz destiné à l'extermination des Juifs du Gouvernement général.

8 décembre 1941 : L'extermination des Juifs par le gaz commence au centre de mise à mort de Chelmno avec l'autorisation de Himmler. L'objectif au départ est de « désengorger » les ghettos du Warthegau en assassinant les Juifs incapables de travailler, afin de libérer de la place pour les Juifs déportés d'Allemagne.

12 décembre 1941 : Hitler annonce aux chefs du Parti nazi la destruction des Juifs partout où c'est possible.

20 janvier 1942 : Conférence de Wannsee. Elle fixe les modalités de la mise à mort de masse des Juifs en Europe et lance à cette fin le processus administratif destiné à déporter les Juifs d'Europe vers les centres de mise à mort.

Mars 1942 : Construction du centre de mise à mort de Sobibor.

14 mars 1942 : Le camp d'Auschwitz II Birkenau, construit à l'automne 1941 pour accueillir les prisonniers soviétiques, commence à fonctionner en tant que centre de mise à mort pour les Juifs.

17 mars 1942 : Première extermination par le gaz dans le cadre de l'opération Reinhardt. Les Juifs de Lublin déportés à Belzec sont les premières victimes de ce plan d'extermination de masse. Cette opération a pour visée l'assassinat de la totalité des Juifs du Gouvernement général.

27 mars 1942 : Premier convoi de Juifs de la France vers Auschwitz. Les convois de déportés Juifs depuis la France vers Auschwitz continueront jusqu'au 1er novembre 1944.

Mai 1942 : Construction du centre de mise à mort de Treblinka.

22 juillet 1942 : Début de la déportation des Juifs du ghetto de Varsovie vers Treblinka.

Octobre 1942 : Mise en fonctionnement des chambres à gaz du camp de Majdanek.

29 octobre 1942 : Massacre de masse dans le ghetto de Pinsk (Pologne). Plus de 20 000 Juifs sont fusillés.

Mars 1943 : Liquidation du ghetto de Cracovie. Ses habitants sont déportés vers les camps de la mort.

21 juin 1943 : Décision de liquider tous les ghettos de Pologne.

3 novembre 1943 : Début de la « fête de la moisson », nom de code désignant la liquidation des Juifs du district de Lublin (Pologne). Plus de 42 000 Juifs sont fusillés.

Printemps-été 1944 : Dernière grande vague de déportation à Auschwitz (arrivée de plus de 400 000 Juifs hongrois).

6 juin 1944 : Débarquement des Alliés en Normandie**.**

Novembre 1944 : Himmler donne l'ordre de mettre fin aux gazages à Auschwitz, dernier camp d'extermination en fonction, et de détruire toutes les installations de chambres à gaz et de crématoires.

17 janvier 1945 : Début des « marches de la mort » : les occupants des camps polonais sont évacués vers les camps allemands. 250 000 Juifs sont morts au cours de ces marches.

27 janvier 1945 : L'Armée rouge découvre le camp d'Auschwitz.

En classe

Séquence 3

Périodiser pour problématiser « les États-Unis et le monde depuis 1945 » (Classe de terminale S)

Bertrand JOLIVET et David MITZINMACKER

« [La] modification d'une périodisation découle de/provoque une transformation de la problématique et de la manière d'envisager un objet historique (Bloch, 1949, p. 150-151). Les bornes chronologiques d'une période dépendent des préoccupations propres à chaque configuration historiographique. » (Didier CARIOU, *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, p. 143)

Thème : « Les États-Unis et le monde depuis 1945 »

Objectifs notionnels

- Appréhender l'évolution de la notion de puissance à travers la caractérisation de chaque période de l'histoire des rapports entre les États-Unis et le monde ;
- Souligner les liens entre l'exercice politique de la puissance et le contexte économique ;
- S'interroger sur les résistances auxquelles se heurte l'exercice de la puissance américaine
- Proposer une première lecture des notions d'isolationnisme et d'interventionnisme.

Objectifs de compétences

Durée

1 heure.

Intégration dans les programmes

Cette séance est intégrée dans la question intitulée « Les chemins de la puissance ».

La fiche Eduscol précise que les élèves doivent « s'interroger sur quelques-unes des origines et sur l'évolution, les étapes et les manifestations de la puissance des États-Unis […] afin de proposer une réflexion sur la notion de puissance au début du XXIe siècle ».

Déroulement de la séance

1er temps : présentation de la séance. Le professeur, sous forme de cours dialogué, amène les élèves à définir les termes de la leçon « Les États-Unis et le monde depuis 1945 » (10 mn).

On rappelle le statut des États-Unis au lendemain de la Seconde guerre mondiale : seule puissance nucléaire, grand vainqueur de la guerre avec l'URSS, puissance matérielle, … On justifie également avec les élèves la date de 1945 : début du « demi-siècle américain » pour reprendre l'expression de Pierre Melandri (*Histoire des États-Unis contemporains,* Bruxelles, André Versailles éditeur, 2008).

Le professeur indique ensuite l'objectif de la séance : à partir d'une chronologie, caractériser les étapes de l'histoire des rapports entre les États-Unis et le monde depuis 1945, trouver un fil conducteur et un plan pour le cours à suivre.

2e temps : travail autonome des élèves à partir de la chronologie (25 mn).

Le professeur propose aux élèves deux découpages à partir de la même chronologie en leur précisant qu'ils peuvent tous deux être pertinents pour servir à la construction des parties du cours.

Le 1er découpage distingue deux grandes phases : 1945-1989/1991 ; de 1991 à nos jours (découpage proche de celui proposé par les ressources d'accompagnement du site Eduscol)

Le 2e découpage en propose 4 : 1945-1968 ; 1968-1979 ; 1980-2008 ; depuis 2008

Les élèves, qui travaillent en binôme, doivent alors accomplir les tâches suivantes :

1/ Nommer par une expression simple chaque période proposée. Justifier le choix.

2/ Formuler une question qui met en évidence la pertinence de chaque découpage. Justifier le choix.

Dans le cadre d'une différenciation pédagogique, les élèves peuvent recevoir des aides.

Le professeur peut, par exemple, fournir à certains élèves une liste d'expression (6 au total) et leur demander de les attribuer à une période. Il peut également leur fournir deux problématiques et leur demander de les attribuer à un découpage.

3e temps : échange collectif au sein de la classe (15 mn).

Pour chaque découpage, les élèves échangent sur le choix des expressions (les meilleures sont notées au tableau par le professeur) et proposent le fil conducteur.

Pour le 1er découpage, qui reprend le découpage classique des relations internationales depuis 1945, on peut s'attendre aux titres suivants :

1- Les États-Unis et le monde dans le contexte de la guerre froide (1945-1989/1991)

2- Les États-Unis et le monde après l'effondrement du communisme (1991 à nos jours)

Quant au fil conducteur, on peut s'attendre à ce qu'il tourne autour de la notion de l'ennemi : À quel ennemi les États-Unis font-ils face de 1945 à nos jours ?

Pour le deuxième, les titres de parties pourraient être :

1- Une puissance pleinement engagée (1945-1968)

2- Une puissance fragilisée et contestée (1968-1979)

3- Vers l'hyperpuissance assumée (1980-2008)

4- Une puissance en voie de désengagement ? (depuis 2008)

On peut espérer une question ayant trait à l'exercice de la puissance. Est-elle toujours assumée par les États-Unis ? Quelle résistance rencontre-t-elle ?

La discussion porte ensuite sur les avantages de chaque découpage.

Le premier a l'avantage de la simplicité. Il est d'ailleurs très proche de celui proposé par Pierre Melandri qui propose dans son livre une période de cinquante ans : l'Amérique contre les totalitarismes (1941-1991) à laquelle succéderait la décennie 1990 qualifiée « d'éphémère moment unipolaire » (l'ouvrage s'arrête en 2008). La problématique de l'ennemi peut toutefois sembler un peu restrictive pour traiter le sujet.

Le deuxième prend davantage en compte les fluctuations de la politique extérieure américaine et permet d'opérer des liens entre le politique et l'économique. Ainsi, les replis américains des années 1970 et 2010 coïncident-ils le plus souvent avec une situation économique difficile (crises financières). Il souligne également davantage la césure des années 1970 et le moment fondateur de la guerre du Vietnam bien souligné par Jacques Portes (*Les Américains et la guerre du Vietnam*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1993). Ce découpage permet enfin de saisir la continuité de la politique extérieure de Ronald Reagan à Georges W. Bush, que la césure de 1991 tend à minorer.

Ce travail de mise en débat permet de faire prendre conscience aux élèves que le découpage du temps est toujours une opération intellectuelle résultant de choix. Ces choix, loin d'être arbitraires, répondent à un questionnement et à un regard portés sur le passé que leur auteur doit expliciter. Si plusieurs choix sont possibles, tous ne sont pas obligatoirement pertinents. C'est donc bien la justification de ces choix par des arguments raisonnés qui apparaît comme l'enjeu essentiel d'un tel travail pour les élèves.

4e temps : conclusion (5 mn).

Le cours s'achève par une réflexion sur la notion de puissance, qui se caractérise par les moyens dont elle dispose, mais aussi par la volonté politique de les utiliser.

DOCUMENT ÉLÈVE

CHRONOLOGIE : LES ÉTATS-UNIS ET LE MONDE DEPUIS 1945

1944 : Création à Bretton Woods du FMI et de la (future) Banque mondiale qui doivent permettre d'assurer la stabilité financière et le développement dans le monde après la guerre. Leur siège est à Washington.

1945 : Création à San Francisco de l'ONU qui doit permettre le maintien de la sécurité collective après la guerre. Son siège est à New York. Bombardements nucléaires de Hiroshima et de Nagasaki. Les États-Unis sortent vainqueurs de la Seconde Guerre mondiale.

1947 : Début de la guerre froide. Doctrine Truman qui annonce le *containment* : les États-Unis s'engagent à contenir l'expansion du communisme dans le monde. Plan Marshall : les États-Unis apportent leur aide aux pays d'Europe occidentale.

1948 : Mise en œuvre du GATT : instance de négociation créée à l'initiative des États-Unis pour éliminer les entraves au commerce.

1949 : Alliance atlantique : les États-Unis signent un pacte d'alliance avec les pays d'Europe de l'Ouest.

1950- 1953 : Intervention des États-Unis dans le cadre de l'ONU pour éviter que la Corée du Sud ne tombe aux mains de la Corée du Nord, communiste.

1962 : Crise de Cuba : les États-Unis menacent l'URSS de frappes nucléaires en cas de « lancement de missile nucléaire depuis Cuba contre toute nation de l'hémisphère occidental ». Début de la détente avec l'Union soviétique.

1964 : Début de l'engagement total des États-Unis au Vietnam pour contenir le communisme en Asie du Sud-Est.

1968 : Offensive du Têt : le Vietminh et l'armée nord-vietnamienne lancent une vaste offensive contre les positions américaines. C'est un échec militaire, mais un succès médiatique, car les images des combats nourrissent la contestation contre l'intervention américaine aux États-Unis même et dans le monde.

1969 : « Doctrine de Guam » : Nixon, élu en 1968, annonce que les États-Unis soutiendront économiquement les pays victimes d'une agression, mais ne s'engageront plus directement sur le plan militaire.

1971 : Les États-Unis suspendent la libre-convertibilité du $ en or : les émissions trop importantes de dollar, notamment pour financer la guerre du Vietnam, font craindre la banqueroute si les autres pays demandent la conversion de leurs dollars.

1973 : Les États-Unis se retirent du Vietnam (réunifié par le Vietnam nord, communiste, en 1975).

1976 : Élection du président démocrate Jimmy Carter qui préconise une politique fondée sur les valeurs morales conformes aux droits de l'homme. Abandon du soutien américain aux régimes dictatoriaux. Progression des positions soviétiques et recul des positions américaines dans les pays du tiers monde.

1979 : Révolution islamique en Iran : renversement du régime pro-américain.

1980 : Élection du président républicain Ronald Reagan sur le slogan « *America is back* » (« L'Amérique est de retour »). Relance de la course aux armements destinée à asphyxier l'URSS sur le plan économique. Soutien aux mouvements combattant les régimes communistes en Afrique, en Asie et en Amérique latine.

1983 : Intervention militaire à Grenade pour renverser le régime communiste.

1989 : Fin de la guerre froide entre les États-Unis et l'URSS.

1991 : Les États-Unis interviennent en Irak sous la bannière de l'ONU pour forcer l'Irak à se retirer du Koweït. Ils annoncent la mise en œuvre d'un « nouvel ordre mondial » fondé sur le respect de l'ONU, des libertés et des droits de l'homme. Chute de l'URSS.

1991-1999 : Guerres de Yougoslavie : les États-Unis interviennent en 1994 en Bosnie puis en 1999 au Kosovo pour y imposer des accords de paix.

1992-2000 : Présidence du démocrate Bill Clinton marqué par l'e*nlargement* : les États-Unis signent plus de 200 accords de libre-échange de 1993 à 1996 (dont l'ALENA). Aide financière aux nouvelles démocraties d'Europe centrale et orientale.

1993 : Intervention américaine en Somalie (opération « *Restore Hope* ») pour mettre fin à la guerre civile dans ce pays. Échec de l'intervention.

2000 : Élection du président républicain G W Bush sur un programme à tonalité isolationniste.

2001 : Attentats islamistes aux États-Unis. Intervention en Afghanistan contre les talibans qui abritent les membres du réseau Al-Qaida.

2003 : Les États-Unis interviennent sans l'accord de l'ONU en Irak pour renverser le régime de Saddam Hussein. Mise en place du *Regime change* dans le Moyen-Orient.

2007 : Début de la crise financière.

2008 : Élection du président démocrate Barack Obama.

2011 : Retrait des troupes américaines d'Irak. Annonce du « Pivot » : les États-Unis entendent réorienter leur politique étrangère vers l'Asie-Pacifique. Intervention en Libye : les États-Unis se retirent des opérations après seulement dix jours, laissant leurs alliés finir le travail (« *Leading from behind* »)

2013 : Lancement des négociations pour un accord de libre-échange transatlantique. Refus d'un engagement militaire en Syrie, malgré l'utilisation d'armes chimiques par le régime syrien contre les populations civiles (qu'Obama avait qualifiée de « ligne rouge »).

2014 : Annonce du retrait des troupes américaines en Afghanistan (toujours pas mené à son terme).

2016 : Élection du président républicain Donald Trump qui affirme un rejet de l'interventionnisme américain.

Containment : endiguement du communisme dans le monde.

« *Enlargement* » : doctrine du président américain Clinton qui consiste à promouvoir dans le monde l'économie de marché, la démocratie et le respect des droits de l'homme.

« *Leading from behind* » : expression signifiant « diriger de l'arrière » utilisée dans un article du *New Yorker* en mars 2011 par un conseiller du président Obama pour désigner un meilleur partage du fardeau avec les alliés des États-Unis en cas d'intervention n'impliquant pas les intérêts américains vitaux.

Regime change : idée selon laquelle si l'Irak devient une démocratie les autres pays du Moyen-Orient vont suivre.

Zoom sur...

Jean LEDUC, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures.*

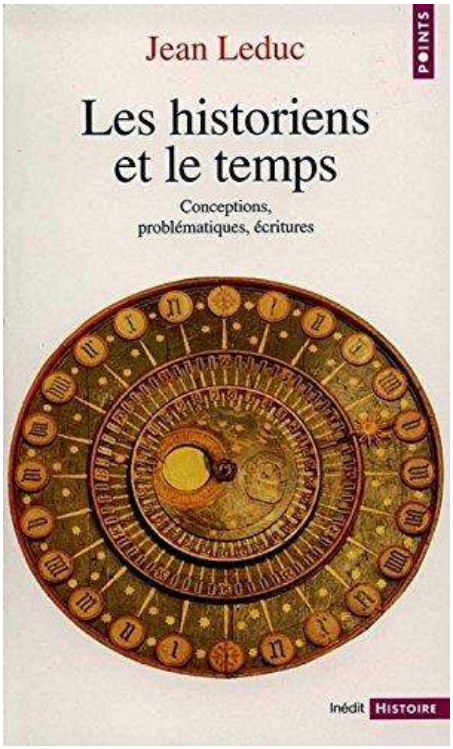


Figure 6- Penser le temps en historien

En 1999, Jean Leduc, qui a été professeur d'histoire en classe préparatoire et a participé à la formation des enseignants, fait paraître un ouvrage *Les historiens et le temps*. Partant du constat que « les historiens entretiennent une relation très forte avec le temps », il se propose d'étudier la singularité de cette interaction. Pour cela, il suit trois pistes. La première est d'ordre épistémologique et couvre les trois premiers chapitres. Jean Leduc cherche à comprendre quelles conceptions les historiens français ont du temps et comment ils les mettent en œuvre dans leurs ouvrages, autour de trois concepts : les échelles de temps, la distance temporelle passé / présent, la périodisation. Il propose à ce sujet dans son chapitre 3 une fiche technique sur le temps dans les programmes scolaires.

La deuxième piste, suivie dans le chapitre 4, est historiographique. Il s'agit d'un bilan des recherches menées sur la façon dont les hommes du passé envisageaient le temps. Enfin, la dernière piste est littéraire et occupe la deuxième moitié de l'ouvrage (chapitres 5 à 8). Il s'agit ici d'ouvrir une réflexion sur la possibilité de mobiliser les outils de l'analyse et de la critique littéraires pour étudier les problèmes de la temporalité dans les textes d'historiens. Jean Leduc s'appuie ici sur des auteurs venus d'autres champs que celui de l'histoire, les philosophes Michel de Certeau, Paul Ricœur, Jacques Rancière ou encore le professeur américain de littérature, Philippe Carrard.

Cette dernière partie offre des pistes de réflexion tout à fait stimulantes aux enseignants sur la nature du texte historien. Tout d'abord, parce qu'elle s'appuie non seulement sur l'analyse de textes à caractère scientifique, mais aussi sur celle de pages de manuels scolaires. Ensuite, parce qu'elle permet de réfléchir à la façon dont la temporalité s'inscrit dans les usages de la langue par les historiens, ainsi que dans la construction de leurs textes. Cela permet par exemple de nourrir une réflexion avec les élèves autour de l'articulation des temps verbaux dans une copie. Faut-il écrire au passé ou au présent ? Quelles valeurs le présent peut-il prendre dans un texte sur le passé ? Jean Leduc indique ainsi que le présent a deux usages qui peuvent sembler contradictoires « à la fois temps de la dramatisation du récit et temps de la mise à distance par l'historien » (p. 231). L'ouvrage permet donc d'interroger la question de la temporalité aussi bien dans sa dimension épistémologique que dans sa mise en œuvre textuelle autour de la notion fondamentale de récit historique.

Zoom sur…

Les quatre temps historiques

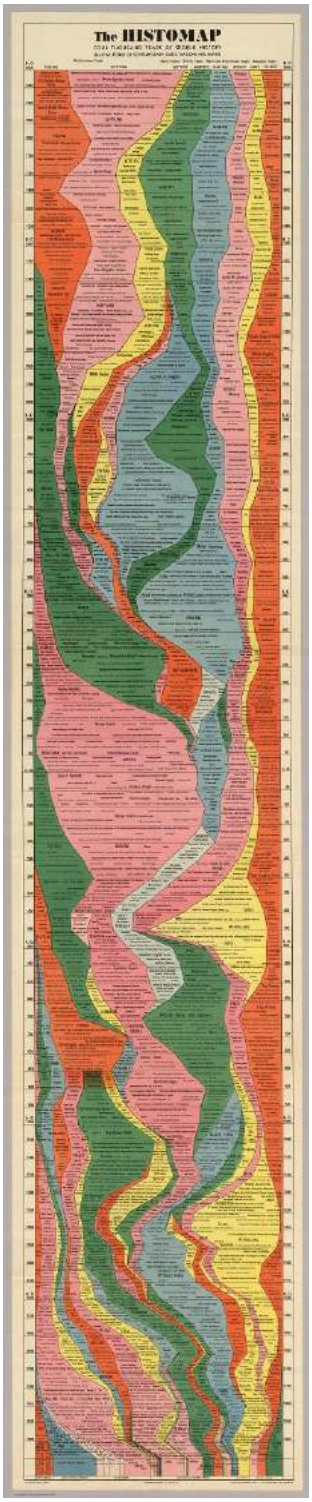


Figure 7- « Histocarte »

Il faut attendre le début du XIXe siècle pour que s'impose le découpage du temps historique en quatre grandes périodes canoniques – Antiquité, Moyen-Âge, temps modernes, époque contemporaine. Œuvre d'universitaires français qui reprennent pour l'occasion des appellations déjà usitées par des érudits italiens du XVe siècle, ce découpage structure assez tôt l'enseignement secondaire. Ainsi, un arrêté du 4 septembre 1821 attribue-t-il l'histoire ancienne à la classe de cinquième, l'histoire romaine à la classe de quatrième, l'histoire du Moyen-Âge à celle de troisième et l'histoire moderne à la classe de seconde. Un arrêté de 1865 complète ce dispositif en introduisant l'histoire contemporaine en classes terminales. Il faut néanmoins noter que ce découpage n'est plus explicitement mentionné dans les programmes actuels du primaire et du secondaire, alors qu'il reste structurant dans l'enseignement supérieur et la recherche.

Si l'on élargit le regard, on constate que les universités italiennes et espagnoles s'inscrivent dans le même cadre temporel que les universités françaises, mais pas les universités anglo-saxonnes. Les Anglais et les Américains distinguent en effet trois Moyen-Âge, un *Early*, un *Central* et un *Late* ; l'emploi du terme *Contemporary* n'y est que très récent et désigne la période post Première Guerre mondiale. Ce que nous désignons par époque contemporaine est nommé chez eux *Late modern history*. L'expression *Early modern history* désigne pour sa part l'époque moderne.

Le découpage en quatre grandes périodes canoniques pose toutefois question. La discussion porte tout d'abord sur les bornes. Où commence par exemple l'époque contemporaine (ou la *Late modern history*) ? Si la date de 1789 peut paraître évidente pour la France, elle l'est beaucoup moins pour les Anglo-saxons qui préfèrent insister sur les mutations technique et scientifique de la révolution industrielle. Pour les Soviétiques, c'est tout naturellement la révolution de 1917 qui opère la césure entre les époques moderne et contemporaine. Les Chinois maoïstes, pour leur part, retiennent le mouvement étudiant du 4 mai 1919.

Le débat porte également sur la pertinence du découpage. Le médiéviste Jacques Le Goff préfère ainsi dissoudre les temps modernes dans un « long Moyen Age » courant, au moins, jusqu'au XVIIIe siècle, l'homogénéité de cette vaste période résidant essentiellement dans le contrôle exercé par l'Église sur la société. D'autres – J. Delumeau, J. Hale – souhaitent au contraire rendre à la Renaissance son autonomie en en faisant une période à part entière.

Table d'illustrations

Figure 1- L'horloge astronomique de Prague 1

Le disque inférieur, réalisé en 1886 par J. Manes, est un calendrier qui permet de connaître le jour de l'année. Le disque supérieur, réalisé au XVe siècle, est un cadran astronomique, conçu selon les conceptions cosmologiques de l'époque, qui placent la Terre au centre de l'Univers. Il permet de connaître les positions et les phases de la Lune et du Soleil, le signe astrologique zodiacal en cours et surtout l'heure.

Photographie prise le 26 septembre 2012. ©Steve Collins.

Figure 2- Une chronologie de l'histoire de l'art 4

Fondateur et premier directeur du Museum of Modern Art (MoMA) à New York, Alfred H. Barr Jr cherche non seulement à périodiser les mouvements attachés au modernisme européen, mais à représenter de façon stylisée les liens qui les unissent.

Alfred H. Barr Jr, Couverture du catalogue de l'exposition *Cubism and Abstract Art, New York,* Museum of Modern Art, 1936. © The Museum of Modern Art.

Figure 3- Le siècle : un découpage du temps pertinent ? 7

Patrick BOUCHERON (éd.), *Histoire du monde au XVe siècle*, Paris, Fayard, 2009.

Figure 4- Chronographie 11

Les chronographies de Joseph Priestley furent les plus influentes au XVIIIe siècle. Il systématise l'orientation horizontale des dates pour mettre en évidence le flux continu du temps historique et les gradue de façon régulière dans un souci de rigueur scientifique.

Figure 5- Disque chronologique 14

Sur cette chronographie circulaire en papier du graveur allemand Christoph Weigel, les secteurs délimités par des rayons concentriques représentent les siècles et les anneaux de couleurs l'histoire des différents royaumes dont le nom est imprimé sur le bras mobile.

Christoph Weigel, *Discus chronologicus*, vers 1723. © Bibliothèque nationale de France.

Figure 6- Penser le temps en historien 39

Jean LEDUC, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures*, Paris, Éditions du Seuil, collection « Points Histoire », 1999.

Figure 7- « Histocarte » 40

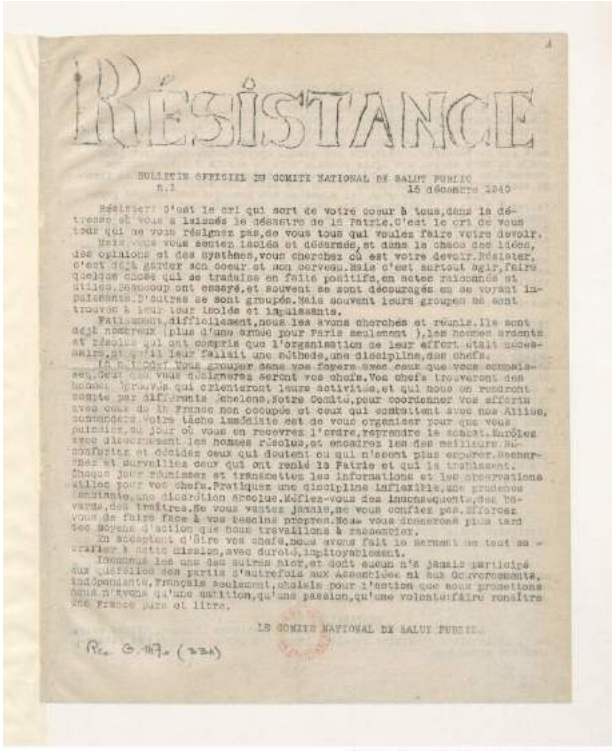
Directeur de la filiale américaine du groupe Suisse Nestlé Corporation, mordu d'histoire, John Sparks a produit ce graphique chronologique à partir des noms et des dates qu'il consignait dans son carnet lors de ses nombreux voyages. Il a ainsi le souci d'ordonner une masse de connaissances historiques de plus en plus nombreuses.

John Sparks, *The Histomap,* New York, 1931. © 2000 by Cartography Associates.

EXPLIQUER

Résumé

Expliquer une situation historique, des faits, des évènements, des changements ou des continuités est une préoccupation majeure des enseignants et une des composantes essentielles de la pensée historienne. Il s'agit ici de se poser la question du sens de cette opération intellectuelle quand on la pratique en classe. Les questions que soulève le raisonnement explicatif chez les enseignants et les élèves sont confrontées à celles que se posent les historiens et les didacticiens de l'histoire. La pluralité des enjeux autour de ces raisonnements explicatifs rejoint les préoccupations des sciences de l'éducation intégrées dans les nouveaux programmes dans l'approche par compétence. Expliquer peut alors devenir une « compétence historienne » travaillée à travers des situations d'apprentissages transférables fondées sur des types de raisonnements explicatifs scolaires qui sont illustrés par des propositions de séances[1].



RÉSISTANCE

BULLETIN OFFICIEL DU COMITE NATIONAL DE SALUT PUBLIC
n.1 15 décembre 1940

Résister! C'est le cri qui sort de votre coeur à tous, dans la détresse où vous a laissés le désastre de la Patrie. C'est le cri de vous tous qui ne vous résignez pas, de vous tous qui voulez faire votre devoir.

Mais vous vous sentez isolés et désarmés, et dans le chaos des idées, des opinions et des systèmes, vous cherchez où est votre devoir. Résister, c'est déjà garder son coeur et son cerveau. Mais c'est surtout agir, faire quelque chose qui se traduise en faits positifs, en actes raisonnés et utiles. Beaucoup ont essayé, et souvent se sont découragés en se voyant impuissants. D'autres se sont groupés. Mais souvent leurs groupes se sont trouvés à leur tour isolés et impuissants.

Fatalement, difficilement, nous les avons cherchés et réunis. Ils sont déjà nombreux (plus d'une armée pour Paris seulement), les hommes ardents et résolus qui ont compris que l'organisation de leur effort était nécessaire, et qu'il leur fallait une méthode, une discipline, des chefs.

Le moyen? Vous grouper dans vos foyers avec ceux que vous connaissez. Ceux que vous désignerez seront vos chefs. Vos chefs trouveront des hommes éprouvés qui orienteront leurs activités, et qui nous en rendront compte par différents échelons. Notre Comité, pour coordonner vos efforts avec ceux de la France non occupée et ceux qui combattent avec nos Alliés, commencera. Votre tâche immédiate est de vous organiser pour que vous puissiez, au jour où vous en recevrez l'ordre, reprendre le combat. Enrôlez avec discernement les hommes résolus, et encadrez les des meilleurs. Réconfortez et décidez ceux qui doutent ou qui n'osent plus espérer. Recherchez et surveillez ceux qui ont renié la Patrie et qui la trahissent. Chaque jour réunissez et transmettez les informations et les observations utiles pour vos chefs. Pratiquez une discipline inflexible, une prudence constante, une discrétion absolue. Méfiez-vous des inconséquents, des bavards, des traîtres. Ne vous vantez jamais, ne vous confiez pas. Efforcez vous de faire face à vos besoins propres. Nous vous donnerons plus tard des moyens d'action que nous travaillons à rassembler.

En acceptant d'être vos chefs, nous avons fait le serment de tout sacrifier à cette mission, avec dureté, impitoyablement.

Inconnus les uns des autres hier, et dont aucun n'a jamais participé aux querelles des partis d'autrefois aux Assemblées ni aux Gouvernements, indépendants, Français seulement, choisis pour l'action que nous promettons nous n'avons qu'une ambition, qu'une passion, qu'une volonté: faire renaître une France pure et libre.

LE COMITE NATIONAL DE SALUT PUBLIC.

Source mailto:gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Figure 1- Pourquoi résister ?

Mots clés :

pensée historienne, épistémologie, situation d'apprentissages, propositions de séances

Sommaire

L'article 43

1/ Les défis du raisonnement explicatif en histoire 45

2/ L'explication chez les didacticiens : des effets dans l'écriture des programmes ? 47

3/ Quels raisonnements explicatifs pratiquer en classe ? 51

En classe 60

Zoom sur… 90

[1] Les réflexions et les propositions développées dans ce chapitre s'appuient sur les travaux de l'atelier "expliquer" tenu lors de la formation de formateurs 2016-17 (Alexis Hanus, Fanny Maillo-Viel, Flora Maldant, Mylène Manchec, Laetitia Valenti et Delphine Allouis).

Guillaume GICQUEL

> « Et l'homme, objet d'histoire, fait partie de la nature. Il est pour l'historien ce qu'est la roche pour le minéralogiste, l'animal pour le biologiste, l'étoile pour l'astrologue : quelque chose à expliquer. »
>
> Lucien FEBVRE, « Sur une forme d'histoire qui n'est pas la nôtre », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 3-1, 1948, p .21-24, repris dans *Vivre l'histoire*, Paris, Laffont, 2009, p.103.

Expliquer est une des préoccupations principales des professeurs d'histoire et de géographie dans leur classe. Ce verbe est souvent utilisé dans les consignes pour analyser des documents ou rédiger des écrits synthétiques. L'explication des faits historiques est un critère d'évaluation important intégré aux objectifs des projets d'enseignement dont la finalité est de donner plus « d'intelligibilité à ce qui s'est passé » comme l'écrit Nicole Lautier[2].

Figure 2- Les guerres puniques par Jacopo di Ripanda

Ce qui semble relever de pratiques banales et fréquentes est pourtant loin d'être une évidence. Un examen attentif des contextes dans lesquels « expliquer » est employé en classe mettrait sans doute à jour des opérations intellectuelles fort variées qui iraient de la simple description (expliquer le contexte ou le rôle des acteurs dans telle ou telle situation) à la recherche de causalités et des effets attachés à une situation historique (expliquer les origines, la genèse, les facteurs de telle situation historique). Ce très large spectre de significations se retrouve dans les définitions de dictionnaires. Le verbe *expliquer* qui vient du latin *explicare* (déployer ou déplier) veut à la fois dire « faire comprendre par un développement détaillé et argumenté » et « faire connaître la raison ou l'origine de quelque chose ». Dans le premier cas, « *expliquer* » signifie « montrer » ou « décrire » quelque chose dans le détail ou faire un commentaire d'un document en montrant l'intention de son auteur[3]. Dans le second, expliquer penche vers la recherche des causalités. À cette définition dualiste correspond la polysémie des documents institutionnels qui parlent tour à tour *d'expliquer, comprendre, interpréter, justifier, argumenter, établir des liens de causalité* mais aussi de *raisons, d'origine,* de *genèse* ou de *facteurs*…[4] Enfin, les raisonnements explicatifs en classe sont mal identifiés et mal connus. Les enquêtes de la DEPP qui abordent le sujet sont peu explicites. Celle de 2007 sur les pratiques d'apprentissage et le

[2] Nicole LAUTIER, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 7.

[3] Voir http://www.cnrtl.fr/definition/expliquer

[4] Voir Programmes d'enseignement du primaire et du collège, *Bulletin officiel spécial*, 26 novembre 2015, p. 172-173 et p. 310- 311.

ressenti des élèves de collège et de lycée professionnel montre que les finalités des enseignants s'inscrivent davantage dans la compréhension que dans la mémorisation des faits. L'apprentissage des « méthodes » devient alors une préoccupation aussi importante que la transmission des connaissances mais ces « méthodes » ne sont pas précisées et sont assimilées à des savoir-faire. Les élèves interrogés apprécient les professeurs qui « expliquent bien » et trois-quarts d'entre eux ont conscience que l'histoire est une discipline qui explique les évènements, même s'ils placent cette tâche derrière la mémorisation, sans la définir précisément[5]. Les études menées en 2007 et 2012 sur les acquis des élèves en fin de primaire et de collège laissent la même impression. Alors qu'établir les liens de causalité ou expliquer un événement sont clairement des « compétences » évaluées, les commentaires évoquent peu ce type de raisonnement et ne définissent pas les opérations intellectuelles qui lui sont associées[6].

S'interroger sur « *expliquer* » revient à se demander quelle signification revêt l'intelligibilité produite par les élèves et le professeur dans le cours d'histoire. Dans un contexte de rénovation du sens de l'évaluation, la maîtrise du socle commun, qui mesure autant la maîtrise des compétences que celle des connaissances, renforce l'intérêt de cette question. Dans cette perspective, nous posons l'hypothèse qu'il est légitime et possible de faire produire aux élèves une « histoire explicative »[7] qui a l'ambition de « faire connaître les raisons » et les effets de telle situation ou fait historique. Il s'agit concrètement d'ancrer la réflexion en classe dans des raisonnements explicatifs dépassant le simple déploiement des faits qui - tout utile qu'il soit - revient en réalité davantage à montrer qu'à démontrer, ce qui nous amènera également à mieux définir ce que peuvent être une explication scolaire réflexive et les opérations intellectuelles qui la sous-tendent.

Cette hypothèse a été soumise à trois enquêtes menées auprès de tous les acteurs de la discipline : les historiens et les philosophes d'une part, les didacticiens de l'histoire d'autre part et enfin les acteurs du système éducatif (institution, enseignants et élèves). Après avoir successivement vérifié si les littératures épistémologiques et didactiques de l'histoire envisagent le raisonnement explicatif dans le sens que nous avons choisi de privilégier, nous nous sommes ensuite demandé si les démarches suggérées dans les programmes et les documents d'accompagnement ou d'appropriation produits par l'institution se prêtaient à ce type de raisonnement et s'il était possible de caractériser des situations d'apprentissages « explicatives » qui viendraient nourrir l'approche par compétence.

[5] Nicole BRAXMEYER, Jean-Claude GUILLAUME, Catherine REGNIER, *Images de la discipline et pratiques de l'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*, les dossiers, n°183, Paris : MEN-DEPP, mars 2007 ainsi que Marion BILET et Catherine REGNIER, *Images de la discipline et pratiques de l'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au lycée professionnel*, les dossiers, n°183, Paris, MEN-DEPP, septembre 2007.

[6] Michel BRAXMEYER, Nicole BRAXMEYER, Séverine DOS SANTOS, *Les compétences des élèves en histoire-géographie, éducation civique en fin de collège,* Paris, MEN-DEPP, juillet 2010 ainsi que *Cedre 2012, Histoire-Géographie en fin d'école et de collège,* Paris, MEN-DEPP, 205, mars 2016.

[7] C'est le nom donné au premier chapitre d'*Enseigner l'histoire au lycée* (voir supra note 1).

1/ Les défis du raisonnement explicatif en histoire

La difficulté à dessiner les contours de l'explication en histoire provient des interrogations qui remontent aux premiers débats sur la scientificité de l'histoire. Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou définissent cette scientificité par différentes opérations intellectuelles comme l'établissement des faits, la formulation d'hypothèses, le recours à des appareils théoriques et la recherche de relations objectives et causales[8]. L'explication dans le sens de « faire connaître l'origine et les raisons » semble d'emblée une des formes d'intelligibilité privilégiée par ces auteurs qui rappellent que c'est sur la reconstitution des causalités que se concentrent la plupart des débats historiographiques même si les périodisations ou les concepts sont aussi discutés. Ils rappellent aussi que l'explication est une des questions fondatrices de l'épistémologie de la discipline dont on se demandera comment elle se positionne par rapport au dualisme mis en évidence dans les définitions communes entre « faire comprendre » et « faire connaître par les raisons et les causes ».

Un dualisme épistémologique : entre causalité nomologique et critique de la causalité

Le dualisme des définitions courantes du terme « expliquer » repose sur un dualisme épistémologique qui dépasse la discipline historique. Il s'inscrit dans le débat de l'étude des causalités dans les sciences naturelles et les sciences humaines formalisée par Wilhelm Dilthey[9] : les premières expliqueraient alors que les secondes ne pourraient que comprendre. L'explication est une démarche analytique qui établit des liaisons causales entre des phénomènes permettant de prévoir un état ultérieur à travers des lois alors que la compréhension est une démarche synthétique fondée sur le raisonnement naturel qui interprète par empathie les relations humaines et leur donne du sens[10]. Elle se distingue du « faire comprendre » par le déploiement d'une démonstration car elle répond toujours à la question du pourquoi. Ce dualisme épistémologique s'explique par la nature des hommes et de leurs actions qui ne peuvent se réduire à des lois ainsi que par l'essence même des faits historiques qui sont révolus et ne peuvent se répéter. C'est sur ces bases qu'est posée la question de l'explication en histoire au XIXe siècle quand la discipline s'autonomise en se distinguant de la littérature et de l'étude des textes religieux pour assoir sa légitimité scientifique[11]. En France, le dualisme est entretenu par l'école méthodique de Charles Seignobos et de Charles-Victor Langlois

[8] Quentin DELUERMOZ, Pierre SINGARAVÉLOU, *Pour une Histoire des possibles*, Paris, Seuil, 2016, p. 127.

[9] Wilhelm DILTHEY, *Introduction aux sciences de l'Esprit*, Paris, Cerf, 1992.

[10] Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996 p. 171-172.

[11] Johann CHAPOUTOT, « Causes », *Dictionnaire de l'historien*, Claude GAUVARD et Jean-François SIRINELLI (dir.), Paris, PUF, 2015, p. 84-86.

pour qui l'histoire demeure une science du singulier[12].

Pourtant, de Polybe à l'école des Annales en passant par Durkheim, nombreux sont les travaux qui ont exploré les voies nomologiques privilégiant l'explication par les lois ou les raisons extérieures. En dépit de leur résonnance, les fondements épistémologiques de l'explication causale ont toujours été discutés. Les critiques de Braudel, Foucault, Veyne, Koselleck ou encore Alain Boureau, qui dénonce la « **crise de la causalité** » mettent en avant l'incertitude de l'évènement et l'indétermination des futurs en rappelant que l'objet de l'histoire est l'homme et sa liberté et non pas les choses et leur nécessité[13].

L'histoire peut finalement expliquer et « faire comprendre »

Alain Boureau et d'autres historiens comme Roger Chartier ne renoncent pourtant pas à l'explication par les causes dont ils reconnaissent les vertus épistémologiques : elles permettent d'élaborer des raisonnements pour « aller au bout des questions »[14] ou s'en poser des nouvelles. C'est bien la causalité linéaire ou naïve et non pas le raisonnement causal qui est remise en question. Deux autres types de travaux ont relevé le pari de la complexité pour dépasser le dualisme : ceux qui ont trait au récit et à la mise en intrigue et ceux qui portent sur l'histoire contrefactuelle.

Beaucoup d'historiens aujourd'hui reprennent les conclusions de Paul Ricœur qui appelle à dépasser l'antagonisme entre explication et compréhension. La lecture des philosophes anglo-saxons et l'examen attentif des pratiques des historiens l'amènent à considérer que les textes historiques ont recours à une « grande variété d'explications » allant des analyses modélisantes à celle des comportements des acteurs en passant par des analyses causales… Cet éparpillement des explications historiennes trouve sa cohérence dans la mise en récit où compréhension et explication sont mêlées dans une « synthèse de l'hétérogène » propre à la narration. La compréhension définie comme la saisie immédiate des intentions d'autrui, enveloppe l'explication dans le récit. En retour, l'explication, plus méthodique ou théorique, fondée sur la recherche des raisons et l'examen des causalités, développe la compréhension pour la relancer quand elle est bloquée[15].

L'analyse contrefactuelle est l'autre voie qui permet de dépasser le dualisme : elle met l'expérience imaginaire au cœur de la recherche des causes et a été théorisée par Max Weber à propos de la décision de Bismarck d'engager la guerre contre

[12] Christian DELACROIX, « Causalité/explication », *Historiographie 2*, Paris, Folio-Gallimard, p. 683-684.

[13] Quentin DELUERMOZ, Pierre SINGARAVÉLOU, *op.cit.,* p. 129 et Alain BOUREAU, « La causalité », *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, IUFM Créteil, Créteil, p. 61-71.

[14] Alain BOUREAU, *op.cit.*, p. 68.

[15] Paul RICŒUR, « Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire », *Revue Philosophique de Louvain*, Louvain, Quatrième série, tome 75, n° 25, 1977, p. 143-145.

l'Autriche-Hongrie en 1866. Sa démarche repose sur l'identification de différentes causes dans un inventaire guidé par des hypothèses alternatives à celle du rôle d'un grand homme[16]. Ces « possibilités objectives » permettent de construire des évolutions irréelles pour démêler et peser les explications. L'enjeu est d'élaborer une imputation causale, c'est-à-dire de justifier la sélection d'une relation causale parmi les causes sélectionnées. Ces travaux repris, entre autres, par Raymond Aron, Paul Ricœur, Antoine Prost ou plus récemment Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou, contribuent à découvrir de nouvelles explications causales mais aussi à mieux les déterminer en les confrontant et en les hiérarchisant. L'histoire contrefactuelle renvoie donc également dos à dos le déterminisme de l'explication causale unique et linéaire et la contingence de la compréhension spontanée[17].

Ce rapide récit de l'opposition épistémologique entre explication et compréhension et de son dépassement permet de poser des fondements solides pour valider la pertinence d'un raisonnement explicatif qui cherche à faire connaitre les raisons et les origines :

1. L'histoire s'interroge sans cesse sur sa scientificité à travers la question de l'explication, causale ou narrative : l'écho récent de *Pour une Histoire des possibles* de Quentin Deluermoz et de Pierre Singaravélou en est la meilleure illustration.

2. La résolution du dualisme passe par la prise en compte de la pluralité des éléments explicatifs. Les historiens font à la fois « comprendre » dans le sens défini par Ricœur et « connaître les origines ou les raisons » des situations historiques. Ils ne rejettent plus le raisonnement causal, même s'ils en dénoncent les insuffisances quand il est mené de manière linéaire.

3. La mise en évidence de cette pluralité peut aboutir à la prise en compte des possibles qui permet à la fois de penser la liberté de l'homme et la contrainte des situations.

Autant de points que les didacticiens ont intégrés depuis longtemps dans leurs travaux sur la « pensée historienne ».

2/ L'explication chez les didacticiens : des effets dans l'écriture des programmes ?

La particularité de la didactique est d'affirmer son ancrage disciplinaire en interrogeant les liens entre l'épistémologie et les pratiques scolaires. L'explication est évidemment au cœur du propos des recherches en didactique de l'histoire. Il est donc important de se demander comment ces recherches se positionnent par rapport aux différents registres épistémologiques de l'explication. Nous distinguerons les travaux plus théoriques qui s'appuient sur la « pensée historienne » et de ceux fondés sur les analyses de terrain.

[16] Max WEBER, *Essai sur la théorie des sciences*, *deuxième essai : « Études critiques pour servir à la logique des sciences de la culture »,* Paris, Plon, 1965.

[17] Quentin DELUERMOZ, Pierre SINGARAVÉLOU, *op.cit.,* p.131-151, Antoine PROST, *op.cit.,* p. 175-187 et Paul RICŒUR, *Temps et Récits, 1-L'intrigue et le récit historique*, Paris, Point-Seuil, 1991, p. 322-338.

Expliquer : une composante très ouverte et synthétique de la pensée historienne

Depuis les années 1970, les didacticiens comme Robert Martineau ou Mostafa Hassani Idrissi affirment que l'histoire est une « matière à penser »[18]. Ils émettent l'hypothèse que les modes de raisonnement des chercheurs, des professeurs et des élèves sont de même nature : seul diffère le degré de complexité quand ils sont mobilisés. L'enseignement de l'histoire est donc indissociable de l'apprentissage de la pensée historienne en classe. Le raisonnement explicatif est considéré comme une composante de ce concept défini par Jean-Louis Jadoulle et Catherine Duquette comme l'ensemble des *savoir-faire historiens* mis au service de la *perspective historienne* afin de développer la *conscience historique* des élèves[19]. Revenons sur ces trois composantes pour les préciser et les mettre en relation avec les trois éléments retenus dans la partie épistémologique.

Pour les didacticiens, les « savoir-faire des historiens » correspondent aux différentes opérations intellectuelles qui caractérisent la scientificité de l'histoire. Comme Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou, Robert Martineau et Mostafa Hassani Idrissi en retiennent quatre qu'ils estiment transposables en classe d'histoire : la problématisation qui comprend l'interrogation sur une situation et la formulation d'hypothèses, la recherche et l'analyse critique d'information dans des documents, le traitement et l'interprétation des informations et la communication des résultats de la recherche, intégrant donc explicitement l'explication. Il convient maintenant de déterminer quelle épistémologie de l'explication est privilégiée par les chercheurs en didactique qui mettent les démarches historiennes au cœur de l'enseignement de l'histoire.

La « perspective historienne » est le regard spécifique de l'historien sur les réalités sociales, c'est à-dire une interprétation du monde fondée sur le temps propre à l'histoire. Tous les didacticiens s'accordent pour dire qu'elle porte *a minima* sur la perception et la compréhension des continuités et du changement, la compréhension des causes et des conséquences, l'identification des acteurs et de leurs rôles, la prise en compte de la complexité de l'histoire[20]. Les formules de Jean-Louis Jadoulle inspirées par d'autres chercheurs anglo-saxons comme Peter Lee, Rosalyn Ashby et Peter Seixas ont le mérite de privilégier explicitement la synthèse chère à Ricœur. Plusieurs dimensions épistémologiques du raisonnement explicatif se retrouvent en

[18] Robert MARTINEAU, *L'histoire à l'école, matière à penser*, L'Harmattan, 1999 et *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire*, Montréal, Presses Université du Québec, 2010 et Mostafa HASSANI IDRISSI, *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2005.

[19] Jean-Louis JADOULLE, *Faire apprendre l'histoire, Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête en classe du secondaire*, Bruxelles, Erasme, 2015 p .39-40 et Catherine DUQUETTE, *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique*, Laval, Université de Laval, 2011, p. 19-33.

[20] SEIXAS Peter, *Les éléments (dimensions) de la pensée historique : un cadre d'évaluation pour le Canada, Centre pour l'étude la conscience historique*, UCB, 2006, définit six composantes et Jean-Louis JADOULLE, *op. cit.,* p. 32-40, en caractérise dix.

effet dans cette liste. L'analyse causale est privilégiée mais elle s'inscrit dans sa dimension la plus ouverte. Elle est nettement du côté de la compréhension quand il s'agit de « cerner l'agentivité des acteurs » individuels ou collectifs dont il convient de repérer les motivations à déclencher ou refuser un changement mais aussi les conditions qui peuvent limiter leurs intentions. La multiplicité des facteurs explicatifs et la prise en compte des différentes temporalités sont aussi mises en avant par Mostafa Hassani Idrissi, tout comme la nécessaire distance vis-à-vis des points de vue idéologiques des historiens[21]. La diffusion de l'épistémologie de la synthèse est-elle pour autant générale ? Très centrés sur le concept de pensée historienne, les travaux de Mostafa Hassani Idrissi s'inscrivent dans cette perspective en distinguant sans les opposer explications factorielles et explications motivationnelles. Le premier type centré sur une causalité sélective et hiérarchisante s'appuie sur les travaux de Weber et de Braudel alors que le second repose sur la compréhension des acteurs et de leurs actions[22]. Dans une récente synthèse, Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon s'écartent en revanche de cette ligne. La question de l'explication ne fait pas l'objet d'une entrée spécifique. Elle est traitée dans un chapitre consacré à l'argumentation et au raisonnement en général organisé selon le dualisme entre « expliquer » et « comprendre » tout en insistant sur la nécessité de faire construire des raisonnements causaux complexes avec les élèves[23].

Travailler le raisonnement explicatif en classe permet-il aux élèves d'acquérir « une conscience historique » ? Catherine Duquette définit ce concept en didactique comme la compétence individuelle et collective à se situer dans le temps de l'histoire de l'humanité et à penser les liens qui nous unissent aux sociétés du passé[24]. Cette finalité rejoint les réflexions épistémologiques développées notamment par Reinhard Koselleck et François Hartog autour des champs d'expérience et des horizons d'attente des acteurs du passé mais aussi des régimes d'historicité : l'explication quand elle prend en compte les différents possibles peut être un moyen de se penser dans un temps de l'histoire « libre » où plusieurs réalités peuvent advenir[25]. Cette dimension de la pensée historienne très travaillée dans **les recherches anglo-saxonnes, québécoises ou suisses** a

[21] Rosalyn ASHBY, Peter LEE, « Progression in historical understanding among students ages 7-14. » in Peter STEARNS, Peter SEIXAS, & Sam WINEBURG, *Knowing, teaching & learning history* , New York : New York University Press, p.199–222 et Peter SEIXAS, *Les éléments (dimensions) de la pensée historique : un cadre d'évaluation pour le Canada, Centre pour l'étude la conscience historique*, UCB, 2006.

[22] Mostafa HASSANI IDRISSI, *op.cit.,* p. 111-128.

[23] Yannick MEVEL, Nicole TUTIAUX-GUILLON, *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée,* Caen, Publibook, 2014, p. 123-152.

[24] Catherine DUQUETTE, *Les liens théoriques entre la conscience et la pensée historiques : quels impacts pour la recherche empirique ?,* http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/c_duquette_jed_2007.pdf

[25] Antoine PROST, *op.cit.,* p. 185.

trouvé des échos en France dans les travaux de Nicole Lautier, Nicole Tutiaux-Guillon ou plus récemment Didier Cariou dont les recherches s'appuient sur des matériaux recueillis dans les classes[26].

Le recours aux « épistémologies mixtes » pour analyser les pratiques explicatives en classe

Les didacticiens qui partent des observations de terrain comme Didier Cariou et Nicole Lautier soulignent d'abord les difficultés rencontrées par les enseignants quand il s'agit d'expliquer. Beaucoup d'entre eux admettent que les explications fournies ne sont pas toujours menées rigoureusement faute de temps et parfois de connaissances. Certains parlent de « bricolage » entre modèles explicatifs historiographiques, convictions personnelles et vulgate des manuels scolaires[27]. Ce tiraillement est amplifié par les difficultés des élèves à faire correspondre l'avant et l'après, à distinguer une cause d'une conséquence ou à complexifier un lien de causalité linéaire. Le risque est alors de trop simplifier quitte à établir des explications incomplètes et discutables.

Au-delà de ces impressions, Nicole Lautier analyse les pratiques explicatives en classe à partir de catégories épistémologiques. Elle repère deux postures explicatives chez les enseignants de lycée, reposant sur un levier chronologique. Dans la première appelée « diachronie logique », l'événement est étudié entre l'avant et l'après. Cette posture met en avant le caractère systématique de la causalité et de la conséquence mais la plupart du temps les explications fournies en classe sont une synthèse entre causalité linéaire et recherche de logiques qui dépassent l'enchaînement causal chronologique. La seconde posture est la « reconstruction rétrospective » qui part de l'après pour rechercher les éléments explicatifs. Proche de la rétrodiction décrite par Paul Veyne, cette démarche peut enfermer dans le fatalisme mais aussi relativiser les relations entre causes/ événements/conséquences en ouvrant la voie aux hypothèses et à l'incertitude, voire à une histoire des possibles. Nicole Lautier a remarqué que les deux postures coexistent. Loin de s'opposer, elles se complètent, définissant une « épistémologie mixte » fondée sur les conclusions de Ricœur, où cohabitent « une explication rigoureuse sans lois reproductives et une compréhension sans complaisance»[28].

Dans ses analyses sur l'écriture des élèves de lycée, Didier Cariou parvient à la même conclusion. Les productions écrites des élèves font appel à des modes d'explication variés qui vont de la causalité linéaire à

[26] Nicole LAUTIER, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaire du Septentrion, 1997 ; Nicole TUTIAUX-GUILLON, « L'histoire enseignée ente coutume disciplinaire et formation de la conscience historique », in *Identités, mémoires, conscience historique*, Nicole TUTIAUX-GUILLON, Didier NOURISSON (dir.), Saint-Etienne, Publications de l'université de Saint-Etienne, 2003, p.27-42 ; Didier CARIOU, « L'épistémologie des sciences sociales au cœur de la didactique de l'histoire », in *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle,* Hugues GALLI, Nicole VERNEY CARON, Jean-Pascal ALCANTARA, (dir.), Dijon, Éditions universitaires de Dijon, p. 135-146.

[27] Nicole LAUTIER, *Enseigner l'histoire au lycée*, Armand Colin, Paris, 1997, p. 9.

[28] *Ibid.*, p. 15-18 et p. 55.

partir de catégories de causes fixes (économiques, religieuses, militaires, politiques) à l'exposé des intentions des acteurs historiques. Les élèves font eux aussi co-exister des registres d'explication qui relèvent du dualisme, entre « causalité scientifique ou nomologique et anthropologie de l'intention » reposant sur la personnalisation des responsabilités[29].

Les recherches en didactique de l'histoire plaident donc très majoritairement pour une pratique du raisonnement explicatif en classe d'histoire. Pilier de la « pensée historienne », ce type de raisonnement est envisagé dans une acceptation très ouverte intégrant à la fois le « faire comprendre », notamment par l'étude du rôle des acteurs, le « faire connaître par les causalités » mais aussi l'ouverture aux possibles… Ce parti pris synthétique et mixte directement inspiré de Ricoeur a pour but de répondre à des questions problématisées qui posent la question du pourquoi. La réponse à ces questions peut être trouvée au travers des situations d'apprentissages que les didacticiens nomment « enquêtes » et qui sont menées dans la classe fonctionnant alors comme une « communauté historienne ». La résolution des enquêtes repose sur le questionnement des élèves passant par l'expression d'hypothèses, la collecte d'information et leur analyse dans des productions intermédiaires comme les listes ou les tableaux puis la production d'une synthèse qui prend en compte la dimension explicative au sens que nous avons privilégié, à savoir une explication centrée sur la recherche des raisons[30]. On peut se demander maintenant si ces acquis ont été promus dans les situations d'apprentissages suggérées par les programmes.

3/ Quels raisonnements explicatifs pratiquer en classe ?

L'émergence de la pensée historienne fondée épistémologiquement ancre l'histoire enseignée dans le champ des sciences sociales[31]. Elle s'inscrit aussi dans le courant socio-constructiviste des sciences de l'éducation qui veut donner la possibilité de renouveler l'enseignement en développant, notamment, l'approche par compétence, définie dans le socle de 2015 comme « l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites »[32]. C'est d'ailleurs sous cette forme que le raisonnement explicatif est présent dans les programmes et qu'il paraît pertinent de proposer des pistes pour le faire pratiquer aux élèves[33].

---

[29] Didier CARIOU, *Écrire l'histoire scolaire*, Rennes, PUR, 2012, p. 92-93.

[30] Jean-Louis JADOULLE, *op.cit.* et Sylvain DOUSSOT, *Didactique de l'histoire, Outils et pratiques de l'enquête historienne en classe*, Rennes, PUR, 2011.

[31] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Competences/12/0/RA16_C3C4_HIGE_Raisonner_819120.pdf

[32] Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *Bulletin officiel,* 17, 23 avril 2015, p. 2.

[33] Yannick MEVEL, Nicole TUTIAUX-GUILLON, *op.cit.,* p. 164-165 et Jean-François CARDIN et Nicole TUTIAUX-GUILLON, « Les fondements des programmes d'histoire par compétences au Québec et en France,

Expliquer dans les programmes : une influence différenciée des acquis de la recherche en didactique

Les opérations intellectuelles historiennes comme l'explication et la compréhension se retrouvent logiquement dans les programmes des systèmes éducatifs où l'approche par compétence a été promue dès les années 1990 comme au Royaume-Uni, en Belgique ou au Québec. Les didacticiens ont été associés à leur écriture et à leur révision qui s'est faite sur deux principes : la dissociation entre compétences transversales ou généralistes et situationnelles ou contextualisées dans les disciplines au profit de ces dernières et la nécessité de définir précisément des situations d'apprentissages pour travailler et évaluer les « compétences historiennes » comme le raisonnement explicatif.

Retrouve-t-on ces évolutions dans les programmes français ? Au collège, l'explication est pour la première fois explicitement citée comme capacité dans les programmes rédigés à la suite de l'adoption du socle commun en 2006[34]. Citée dans les programmes au même titre que les connaissances, elle est définie dans un *Vademecum des capacités en histoire-géographie* en 2011 qui apporte en plus des propositions de progression, des exemples de séances et des éclairages épistémologiques et didactiques où Nicole Lautier, Nicole Tutiaux-Guillon et Rheinardt Koselleck sont convoqués sur les bases d'une explication scolaire qui s'inspire des travaux sur la pensée historienne qui viennent d'être exposés[35]. Les nouveaux programmes de 2015 semblent en revanche moins précis. L'explication y apparaît en filigrane et de manière polysémique puisqu'elle est déclinée en compréhension ou en interprétation dans les compétences mises en exergue dans le socle et au début de chaque programme des cycles 3 et 4.

L'ancrage disciplinaire et épistémologique est en revanche assuré par la démarche promue par la pensée historienne chez Robert Martineau ou Mostafa Hassani Idrissi[36].

Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués

- Pour poser des questions, se poser des questions à propos de situations historiques ou/et géographiques.

regards croisés », *Cahiers Théodile*, 8, Villeneuve d'Ascq, p. 35-64 et Jean-Louis JADOULLE, *op.cit.,* p. 281-355.

[34] Programme d'enseignement histoire-géographie et éducation civique, *Bulletin officiel*, 6, 28 août 2008.

[35] Voir la fiche 5 du *Vademecum* encore disponible sur des sites académiques.

[36] Programmes d'enseignement du primaire et du collège, *Bulletin officiel spécial*, 26 novembre 2015, p. 170 et 308.

- Construire des hypothèses d'interprétation de phénomènes historiques ou géographiques.
- Vérifier des données et des sources.
- Justifier une démarche, une interprétation.

Domaine du socle : 1, 2

L'explication semble donc se limiter au « faire comprendre » et faire passer la causalité au second plan. Les documents d'accompagnement ne s'inscrivent toutefois pas dans cette ligne. Ils mettent en avant un raisonnement explicatif davantage centré sur la recherche des raisons. La démarche d'enquête est d'abord promue dans la fiche « Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle » consacrée à « Raisonner, justifier une démarche ». Une phase d'explication est explicitement nommée après la phase de questionnement et d'analyse des données. Largement inspirée des travaux des didacticiens de la pensée et de l'enquête historienne, le document identifie ensuite cinq modes de raisonnement dont trois mettent en jeu l'explication par les « raisons » : « comparer et relier des faits » est illustré par la pluralité des causes de la montée du nazisme, « identifier le rôle des acteurs/actrices » met en avant les choix et les motivations et « identifier les enchaînements et les causalités » réhabilite une forme de raisonnement qui n'avait plus le vent en poupe dans les programmes alors que l'épistémologie et la didactique de la discipline n'ont jamais abandonné l'explication par les causes[37]. Les auteurs de ce document insistent sur le fait que la démarche de l'enquête et les raisonnements qui lui sont associés impliquent une grande rigueur dans la problématisation des situations historiques : au cycle 4, il est attendu que les élèves s'essaient à questionner le *pourquoi* qui penche vers le « faire connaître » plutôt que le *comment* du « faire comprendre », en revanche conseillé aux situations d'apprentissages du cycle 3[38].

Les programmes des lycées sont moins explicites. Dans ceux de la voie professionnelle de 2013, la seule occurrence apparaît dans la capacité « expliquer le contexte, le rôle des acteurs et les enjeux de la situation étudiée » inscrite dans une compétence plus large intitulée « Mettre en œuvre les démarches et les connaissances du programme d'histoire et de géographie ». Moins inspiré des travaux de didactique sur la pensée historienne, ils penchent davantage vers « le faire comprendre ». Au lycée général et technologique, l'explication et la compréhension n'apparaissent pas dans le tableau de capacité. On les devine derrière la mise en relation des faits et des évènements ou « l'exposé argumenté ».

[37] Voir http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Competences/12/0/RA16_C3C4_HIGE_Raisonner_819120.pdf p. 3-4.

[38] Voir http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Competences/12/0/RA16_C3C4_HIGE_Raisonner_819120.pdf p. 2.

Cette évocation en filigrane nous a incités à mener une dernière enquête sur les documents d'accompagnement des questions au programme pour les différentes classes de lycée que nous avons complétée par la lecture des fiches « d'appropriation » rédigées pour les cycles 3 et 4. Même si ces sources ne doivent pas être assimilées au programme et qu'elles n'épuisent pas, loin de là, la créativité des professeurs, elles demeurent une référence sur laquelle il est légitime de s'appuyer.

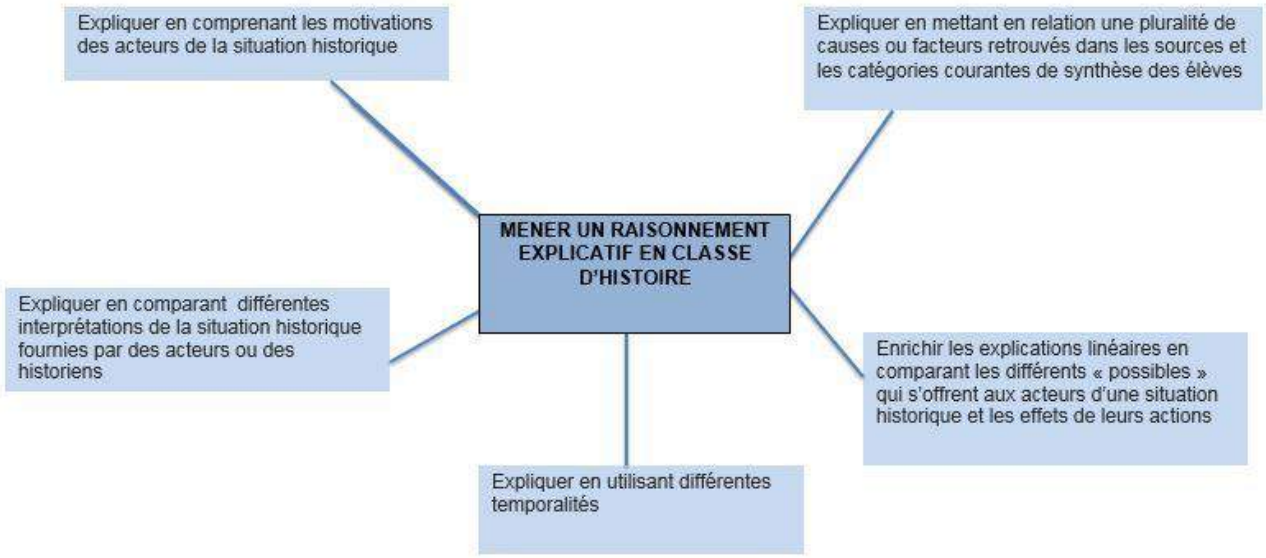
Cinq grands types de raisonnements explicatifs scolaires

Le premier objectif de ce dépouillement est de vérifier si les mises en œuvre proposées mettent l'explication au cœur des situations d'apprentissages. L'ensemble des fiches vise la compréhension de situations historiques. Une quarantaine de démarches proposées ont toutefois retenu notre attention car elles cherchent davantage à « faire connaître des raisons » en proposant des situations d'apprentissages dont l'objectif est de répondre à une question de « pourquoi ». C'est au lycée général que ces situations sont les plus nombreuses dès la seconde où tous les chapitres qui traitent de ruptures et de changements sont concernés (la transition démographie et la baisse de la mortalité au XIXe siècle, l'affirmation de l'autorité de l'Église entre le XIe et le XIIIe siècle…). En classes de première et de terminale, le « faire connaître » peut s'effacer au profit du « faire comprendre » dans les questions portant sur des notions dont les attributs, enrichis et complexifiés, sont davantage déployés et mis en relation. Toutefois, des leçons entières tournent autour du « faire connaître » comme celles consacrées à la « Genèse des régimes totalitaires » et au « Proche et Moyen-Orient, un foyer de conflits ». Suivent le cycle 4 dès la cinquième avec des raisonnements complexes et originaux en troisième et les classes du lycée technologique. Le lycée professionnel est moins concerné en raison de l'usage systématique de la démarche inductive mais quelques questions obligatoires mettent l'accent sur la réponse à des questions sur la causalité et les origines, notamment en classe de seconde et de terminale. Comme le laissait entendre la fiche sur la compétence « raisonner et justifier », les questions du cycle 3 ont pour objectif de poser des repères et de déployer des connaissances de manière organisée en répondant à des questions de type « comment », sauf en classe de sixième où il peut être demandé de déployer des connaissances pour trouver l'origine et les fondements du pouvoir de l'empereur romain à partir d'un exemple qui peut être considéré comme une rupture par rapport à l'organisation politique précédente.

Ce rapide survol a permis de recueillir un nombre significatif de démarches proposant des raisonnements explicatifs explicites qu'il est possible de traiter de manière qualitative dans une typologie. Ce classement empirique n'intègre que les situations d'apprentissages correspondant à une question réellement problématisée de type « pourquoi » dont la réponse demande la mise en œuvre d'un raisonnement intégré à une enquête, considérée alors comme une tâche complexe. Il exclut donc celles qui demandent un simple déploiement de connaissances répondant à des questions de type « comment » dans le but de « faire comprendre » une notion ou une période : ces situations relèvent davantage de compétences du type « décrire » ou « classer » plus que « raisonner » même si elles sont intégrées à une démarche

d'enquête. Il ne s'agit pas toutefois ici de limiter le raisonnement explicatif à une stricte recherche des causalités. « Expliquer » nécessite de mettre en œuvre de nombreuses opérations intellectuelles comme caractériser des raisons (ou des facteurs, des origines, une genèse, des fondements…) avant de les relier entre eux, de les classer et de les hiérarchiser tout en donnant une vision dynamique du contexte par un examen attentif des acteurs, de leurs horizons d'attente, des temporalités, des évènements…

La typologie schématisée ci-dessous prend en compte les acquis de la recherche et des prescriptions institutionnelles pour privilégier une épistémologie « mixte » qui englobe l'explication par la pluralité des causes, la compréhension/interprétation des motivations des acteurs et la confrontation de ces motivations, l'articulation des temporalités et le raisonnement contrefactuel qui enrichit l'explication par la prise en compte des possibles s'offrant aux acteurs d'une situation historique donnée.



Les situations d'apprentissages relevées dans les documents institutionnels ont été classées en fonction de ces catégories. C'est le nombre de situations relevées dans chaque type qui a décidé de l'ordre de la présentation de chaque raisonnement explicatif auquel est attaché une proposition de mise en œuvre pensée comme une enquête ou une tâche complexe dont le raisonnement est transposable à d'autres situations historiques.

1. La compréhension des motivations des acteurs est étroitement associée au travail sur l'identification des acteurs (individuels, groupes sociaux, organisations) et au rôle de leurs actions dans les changements. Ce raisonnement sera illustré par une séance de première STMG qui s'appuie sur les

Figure 3- Manifestation du Rassemblement Populaire du 15 juillet 1935

travaux de Julien Blanc et dont l'objectif est de comprendre les motivations des pionniers de la Résistance en 1940[39]. Ce raisonnement peut être transposé à de multiples situations historiques à partir du cycle 4 : l'explication de l'entreprise coloniale en quatrième, des voyages de découverte et de l'expansion coloniale en classe de seconde professionnelle, de l'enracinement républicain en France à partir des années 1870…

2. L'interprétation causale est la seconde grande famille de raisonnement. La mise en relation(s) des causes et des effets n'est toutefois pas présentée dans une optique nomothétique. Il s'agit plutôt d'encourager la recherche des différentes relations entre faits et situations historiques à partir de catégories (re)connues des élèves afin d'obtenir une interprétation plurielle et plausible. Ce type de raisonnement est souvent proposé dans les fiches Eduscol et sera illustré par une séance en classe de seconde sur l'explication de la baisse de la mortalité en Europe à partir du milieu du XVIIIe siècle. D'autres situations de cours peuvent permettre aux élèves de remobiliser ce type de raisonnement pour expliquer l'affirmation de l'autorité de l'Église ou l'essor des villes. Il est aussi possible de faire pratiquer ce type de raisonnement pour expliquer l'essor du pouvoir des Capétiens en classe de cinquième, la construction de la croissance américaine en classe de terminale des lycées professionnels, les différents moteurs de la croissance économique aux XIXe et XXe siècles, le retour de la question de la laïcité à partir des années 1980 en France en classe de première ou l'explication des facteurs qui font du Proche et du Moyen-Orient un foyer de conflits…

3. La comparaison entre différentes interprétations d'acteurs historiques ou d'historiens s'inscrit dans la volonté d'apprendre aux élèves à mettre à distance non seulement les documents mais les récits mémoriels et historiens de telle ou telle situation historique. Une séquence de CAP et de terminale du lycée professionnel proposée par Delphine Allouis permet de complexifier l'explication de la construction du mur de Berlin en comparant les interprétations d'acteurs et d'historiens. D'autres séances de lycée peuvent être construites autour de la comparaison de points de vue d'historiens notamment sur les questions du consentement des soldats

[39] Cette séance est tirée du complément numérique de Laurent DOUZOU Tristan LECOQ, *Enseigner la Résistance*, Paris, Réseau Canopé, 2016. Voir aussi Julien BLANC, *Au commencement de la Résistance, du côté du musée de l'Homme (1940-1941)*, Paris, Seuil, 2010.

pendant la Première Guerre mondiale ou de la genèse du nazisme…

4. La prise en compte des différentes temporalités est le troisième type de raisonnement explicatif scolaire. Il est possible d'expliquer de nombreuses situations historiques en ayant recours à différentes échelles de temps. Bertrand Jolivet et David Mitzinmacker relèvent le défi pour expliquer le Front populaire en s'inspirant d'un article d'Antoine Prost[40].

La compréhension des génocides en classes de troisième et de première ou l'explication des origines de la Révolution française peuvent donner lieu à ce type de raisonnement qui peut être également mobilisé lors d'analyse de documents au lycée…

5. Le raisonnement contrefactuel complète les autres raisonnements en mettant du relief aux explications linéaires. Il contextualise les motivations des acteurs dans leur « champ d'expérience » et permet de comparer les effets de leurs actions à leurs motivations initiales en faisant intervenir de nouveaux facteurs et acteurs. L'analyse de différents possibles est une voie explorée par David Lanaro de l'académie de Grenoble[41], qui se demande avec sa classe pourquoi le nouvel ordre révolutionnaire est difficile à mettre en place. La séquence présente les scénarios imaginaires élaborés par des élèves de classe de quatrième sur les futurs possibles que la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ouvre aux acteurs de 1789. Les productions des élèves sont confrontées aux réalités historiques postérieures qui mettent en jeu de nouvelles données spatiales ou temporelles. Dans l'*Histoire des possibles*, Quentin Deluermoz propose un retour d'expérience stimulant autour de l'attentat de Sarajevo pour interroger les origines de la Première Guerre mondiale[42].

Une des spécificités du métier d'historien est de « se poser constamment la question du pourquoi ». La remarque d'Edward Carr citée par Christian Delacroix dans son article de synthèse sur l'explication paru dans *Historiographie* inscrit l'activité historienne dans une explication qui privilégie la recherche des raisons[43]. Largement intégré dans les travaux didactiques sur la pensée et l'enquête historienne pratiquée en classe, ce type de raisonnement explicatif a infusé dans les programmes des systèmes éducatifs qui mettent en avant les compétences et les situations d'apprentissages complexes. En France, c'est dans les nouveaux programmes de collège qu'il est actuellement promu pour travailler la compétence « raisonner » à partir d'enquêtes qui peuvent assimilées à des tâches complexes. Mais les programmes et les documents d'accompagnement des lycées ne sont pas en reste. Nous avons catégorisé cinq types de raisonnement explicatif illustrés par des situations d'apprentissages transposables à d'autres situations historiques. Cette transposition est la condition qui permet d'envisager une évaluation de la compétence fondée sur les

[40] Antoine PROST, « Les grèves de mai-juin revisitées », *Le Mouvement Social,* 2003/3, n°200, p. 33-54.

[41] Voir https://histoire-geographie-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/le-raisonnement-historique-travers-les-possibles.

[42] Quentin DELUERMOZ, Pierre SINGARAVÉLOU, *op.cit.*, p. 304-309.

[43] Christian DELACROIX, *op.cit*., p. 682.

progrès à mener un type de raisonnement historien en conscience. Ces pratiques de classe ancrent l'histoire scolaire dans les sciences sociales bien plus solidement que le simple déploiement de connaissances demandé par certaines consignes « explicatives » descriptives. Il ne s'agit pas ici d'opposer connaissances et compétences. D'un côté, le déploiement descriptif repose sur des opérations de classement et de mise en relation. De l'autre, les enquêtes pour « rechercher des raisons » ne peuvent être problématisées et encore moins menées sans l'acquisition et la mobilisation de connaissances solides. Il importe juste de ne pas négliger les opportunités pour les élèves de s'exercer à la production d'une pensée complexe et nuancée. Dans cette perspective, expliquer une situation historique par « la recherche des raisons » paraît plus formateur qu'une explication qui se contente de « faire comprendre » en exposant des faits sans se soucier nécessairement de les relier à d'autres dimensions. Il en va des finalités intellectuelles culturelles et civiques de la discipline : ce mode de réflexion explicative fondé sur des connaissances précises affine la conscience historique des élèves et contribue à leur donner un regard particulier et complexe sur le monde.

Figure 4- Bataille de Sadowa, 1866

Pistes de lecture

Les incontournables

- ✓ Robert MARTINEAU, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école, Traité de didactique*, Québec, PUQ, 2010 qui définit au mieux la pensée historienne.

- ✓ Antoine PROST, *Douze Leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p.175-187. Les chapitres 7 à 9 reprennent de manière lumineuse les interrogations épistémologiques autour de l'explication.

Pour aller plus loin

- ✓ Christian DELACROIX, « Causalité, Explication », *Historiographie*, Paris, Gallimard, 2010.

- ✓ Nicole LAUTIER, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997.

- ✓ Yannick MEVEL, Nicole TUTIAUX-GUILLON, *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Publibook, 2014. La question de l'explication est traitée dans un chapitre sur le « raisonnement » qui ne prend pas assez de distance sur le dualisme entre expliquer et comprendre. Les auteurs insistent sur la nécessité de faire construire des raisonnements causaux complexes avec les élèves.

- ✓ Paul RICOEUR, « Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire », *Revue philosophique de Louvain*, Louvain, quatrième série, tome 75, n°25, 1977, p.126-147.

En classe

Séquence 1

La compréhension des motivations des acteurs : comprendre l'engagement des pionniers de la Résistance (Classe de première STMG)

Guillaume GICQUEL

Présentation

Les résistants sont souvent étudiés à travers leurs actions. Il s'agit ici d'interroger les motivations de leur engagement dans la double perspective d'aborder avec les élèves le raisonnement explicatif et de mieux définir le concept de résistance.
Circonscrite à quelques mois (de l'été 1940 à la première moitié de l'année 1941), cette étude est centrée sur le journal d'Agnès Humbert. Cette source exceptionnelle permet de redonner son importance à cette période fondatrice tout en présentant, à travers le prisme de la causalité, la pluralité, la complexité et les dynamiques de la résistance.
. Ce travail est une version légèrement modifiée d'une séance de l'espace pédagogique « Enseigner la Résistance » © Réseau Canopé, 2016, sous la direction de Laurent DOUZOU et de Tristan LECOQ (https://www.reseau-canope.fr/enseigner-la-resistance/E12).

Références scientifiques à l'origine de la séance

- ✓ Julien BLANC, *Au commencement de la Résistance, du côté du musée de l'Homme (1940-1941)*, Seuil, 2010.
- ✓ Fabienne FÉDÉRINI, *Écrire ou Combattre. Des intellectuels prennent les armes*, La Découverte, 2006.
- ✓ Agnès HUMBERT, *Notre Guerre. Souvenirs de Résistance*, Tallandier, 2004.
- ✓ Guillaume PIKETTY, *Français en résistance. Carnets de guerre, correspondances, journaux personnels*, Paris, Robert Laffont collection « Bouquins », 2009.
- ✓ Guillaume PIKETTY, *Résister. Les archives intimes des combattants de l'ombre*, Paris, Éditions Textuel, 2011.

Niveau de classe

Cette étude peut être proposée à des élèves de classe de première STMG pour mener le sujet d'étude consacré à l'année 1940 dans le thème 1 : « La France en République ».
Elle peut également être envisagée dans « les combats de la Résistance contre l'occupant nazi et contre le régime de Vichy », seconde étude de la question « la République, trois Républiques » en classe de première ES/L et quatrième étude de « la guerre et les régimes totalitaires » en classe de première S.

Lien avec la compétence historienne : expliquer, comprendre, interpréter

Expliquer l'engagement dans la Résistance pose de redoutables défis épistémologiques et méthodologiques à l'historien. Se lancer dans une écriture de la causalité de l'engagement est une gageure qu'il s'efforce malgré tout de relever en dépit de sources rares du fait de la clandestinité et du danger, parce qu'elle met en jeu même la définition du concept de Résistance.

Fabienne Fédérini s'est essayée en sociologue d'élaborer des modèles explicatifs pour les intellectuels mais ils n'étaient pas majoritaires chez les pionniers. Guillaume Piketty s'est lui attelé à définir des types de motivation à partir des écrits intimes tout en ayant conscience du prisme déformant de la source. Dans son livre majeur sur le réseau du musée de l'Homme, Julien Blanc renonce à fournir un modèle explicatif unique et cohérent, laissant à chacun des acteurs sa part irréductible.
C'est à cet exercice d'humilité que cette séance veut initier les élèves. Le schéma auquel parviennent les élèves par l'étude d'un cas ici est interprétatif et non pas explicatif…Il vise plus à la compréhension par la singularité et l'induction qu'à la formulation de motivations gravées définitivement dans le marbre. Il formule des hypothèses que seule la confrontation à d'autres écrits de résistants peut affirmer ou infirmer. Pour les élèves, il s'agira d'apprendre à justifier la validité de ses explications par des preuves.

Objectifs de connaissance et de compétence

Connaissances

- Résistance, engagement, patriotisme
- Occupation, régime de Vichy
- Causalités

Compétences historiennes

- Formuler un problème et poser des hypothèses
- Prélever des informations sur des documents et les mettre en relation avec une notion, les motivations à résister
- Classer et hiérarchiser ces informations
- Synthétiser les informations dans un schéma explicatif
- Mettre à distance et critiquer des documents

Déroulé

1er temps (avant et au début la séance) - Découvrir la source et son auteure : *Notre Guerre* de Agnès Humbert (10 minutes)

En amont du cours, les élèves visionnent la webvideo de l'émission « Un jour, un livre » de 2004. Pendant près de trois minutes, Julien Blanc, auteur de la préface de la réédition du journal en 2004, présente l'auteure et le contexte de rédaction de la source sur laquelle vont travailler les élèves.
Un simple questionnaire leur permet de relever et d'expliquer tous les éléments de la biographie d'avant-guerre, le rôle d'Agnès Humbert pendant la guerre et les particularités de son journal.

http://www.ina.fr/video/2726081001

La séance peut commencer par une reprise de ce travail. Après avoir recueilli les réponses des élèves, le professeur replace les différents éléments de contexte, notamment ceux concernant la débâcle et la mise en place du régime de Vichy. Il présente aussi la source et les questions qu'elles posent à l'historien.

2e temps : Formuler un problème et des hypothèses (10 minutes)

- Le problème est posé par le caractère exceptionnel du témoignage d'Agnès Humbert. Le professeur demande alors ce qu'un tel document peut apprendre à un historien. Les élèves repèrent d'abord les actions alors qu'elles passent au second plan dans l'interview avant de se poser la question des raisons de l'engagement d'Agnès Humbert.
- Le professeur formule la question de l'enquête autour du terme des motivations et recueille les premières hypothèses des élèves qui sont conservées.

3e temps : Formuler des motivations à partir de cinq extraits du journal : prélever, classer et hiérarchiser (15 minutes)

- La classe est divisée en îlots. Les élèves reçoivent les cinq extraits et un tableau comprenant un questionnaire de prélèvement d'informations.
- Chaque groupe a un document en responsabilité mais peut en étudier plusieurs.
- Les élèves remplissent la ligne correspondant à leur document et formulent une ou plusieurs motivations d'Agnès Humbert et des membres de la « nébuleuse » du musée de l'Homme à laquelle elle appartient.
- Les élèves disposent d'internet pour mener en autonomie des recherches complémentaires sur les noms propres (de personnes, de lieux, acronymes, etc.).
- Le professeur accompagne cette phase de recherche et de formulation.

4e temps : Mise en commun : synthétiser, caractériser (15 minutes)

- Chaque groupe rend compte du document dont il a la charge en présentant son travail de prélèvement que le professeur complète en proposant une ou plusieurs motivations, validées ou non par le groupe classe et le professeur.
- Les quatre motivations sont inscrites sur le schéma et les cases de références aux documents sont complétées.

5e temps : Mise à l'épreuve du schéma interprétatif des motivations (heure suivante)

- Le schéma est présenté comme une tentative d'interprétation ou de compréhension des motivations d'une actrice historique confrontées aux hypothèses formulées en début de séance par la classe.
- Il est possible de discuter le schéma à partir de motivations d'autres pionniers qui ne partagent pas les mêmes horizons politiques et idéologiques qu'Agnès Humbert et n'ont pas les mêmes parcours de Résistants : Henri Frenay, Philippe Viannay, Marie-Madeleine Fourcade, Jean Moulin…
- Le professeur conclut sur la difficulté d'établir des causes en histoire et sur la nécessité de confronter les points de vue des acteurs. Il indique aussi que les sources écrites sur lesquels travaillent les historiens émanent de fortes personnalités qui ressentaient l'impérieuse nécessité d'écrire. L'immense majorité ne voulait ou n'avait pas les moyens de s'exprimer de la sorte, taisant du coup d'autres motivations. L'enseignant définit enfin le dénominateur commun à tous ces pionniers : la conscience de la transgression de l'ordre militaire et politique et des conséquences qu'elle pouvait avoir.

Évaluation possible de la compétence

1ère évaluation : formuler de nouvelles motivations à partir des témoignages d'autres Résistants, pionniers ou non.

2e évaluation : dans la question de l'enracinement de la République, faire construire un schéma des motivations qui poussent des individus ou des acteurs collectifs à voter en faveur des Républicains dans les années 1870-1880.

Documents

Document 1 : « Une étincelle dans la nuit » :
https://www.reseau-canope.fr/enseigner-la-resistance/D121
Agnès Humbert explique la nécessité d'agir contre la défaite et l'occupant au nom de son propre équilibre. Elle évoque les premiers tracts, les premières réunions comme autant de réaction à la défaite…

Document 2 : « Avec ce qu'il y a de mieux en France »
https://www.reseau-canope.fr/enseigner-la-resistance/D122
Agnès Humbert dénonce les mesures administratives de Vichy dont elle est victime. Elle met en avant l'importance des réseaux militants d'avant-guerre.

Document 3 : « A lui de nous guider »
https://www.reseau-canope.fr/enseigner-la-resistance/D123
Agnès Humbert souligne à nouveau l'importance des réseaux militants d'avant-guerre et la figure charismatique de Boris Vildé.

Document 4 : « *Résistance* »
https://www.reseau-canope.fr/enseigner-la-resistance/D124
Dans cette évocation du comité de rédaction du journal Résistance, Agnès Humbert s'oppose au nouvel ordre politique.

Document 5 : « Il faut arrêter ça »
https://www.reseau-canope.fr/enseigner-la-resistance/D125
Agnès Humbert rapporte une scène vécue dans le métro parisien qui montre sa volonté de s'opposer à l'occupant.

Supports

Tableau de prélèvement d'informations

DOCUMENTS	Personnages (liste et notice à retrouver sur Internet si possible)	Actions de résistance	Formulation des motivations à résister
1			
2			
3			
4			
5			

Proposition de schéma interprétatif

En classe

Séquence 2

L'interprétation causale : expliquer la baisse de la mortalité en Europe au XIXe siècle, une approche de la multicausalité (Classe de seconde)

Bertrand JOLIVET et David MITZINMACKER

Présentation

Présentation générale

La croissance continue de la population européenne au XIXe siècle correspond à un lent recul de la mort à partir du XVIIIe siècle. Cette séance vise à faire expliquer ce fait majeur de l'histoire européenne et d'une manière plus générale la transition démographique définie depuis 1945 comme le passage d'un régime démographique ancien caractérisé par de hauts niveaux de mortalité à un régime « moderne ».

Références scientifiques à l'origine de la séance

- ✓ Jean-Pierre BARDET, Jacques DUPAQUIER, *Histoire des populations de l'Europe*, Paris, Fayard, 3 vol., 1998, pp.9-27 et pp.57-101
- ✓ Catherine ROLLET, *La politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIe République*, Paris, INED 1990

Niveau de classe

Cette séance d'une heure s'inscrit dans le thème introductif du programme de seconde, « *les grandes phases de la croissance de la population mondiale et du peuplement de la terre de l'antiquité au XIXe siècle* ».

Lien avec la compétence historienne : expliquer, comprendre, interpréter

Comme l'écrivent Alfred Perrenoud et Patrice Bourdelais dans *l'Histoire de la population européenne*, les raisons de la baisse de la mortalité ont suscité un large débat entre les démographes qui privilégient les facteurs liés à la santé, aux conditions de vie et à la nutrition et ceux qui mettent l'accent sur les moyens de lutte collective et les mesures de santé publique. D'autres historiens mettent aussi en avant des hypothèses biologiques et climatologiques.

Pour Catherine Rollet, considérer ces facteurs isolément aboutit à une mauvaise compréhension d'ensemble. Pour elle, l'analyse causale de ce fait historique renvoie à des interactions entre milieu naturel, conditions environnementales, comportements collectifs inscrits dans des variables socio-économiques et décisions politiques. Elle appuie son propos par l'analyse de la baisse de la mortalité infantile qui serait liée à deux séries de facteurs en étroite relation. Les conditions climatiques auraient diminué les conditions de développement des germes alors que les politiques d'assainissement, de vaccination, d'aides aux mères et aux familles auraient eu un effet multiplicateur que l'auteure qualifie de « spirale de développement ».

L'enjeu de la séance est de donner aux élèves les moyens de rendre compte d'une (petite) partie de cette complexité.

Objectifs de connaissance et de compétence

Connaissances

- Transition démographique
- Baisse de la mortalité

Compétences historiennes

- Formuler un problème et poser des hypothèses
- Prélever des informations sur des documents pour trouver des facteurs explicatifs
- Classer et hiérarchiser ces informations en type d'explication
- Synthétiser les informations dans un schéma explicatif qui fait apparaître la complexité d'un fait historique

Déroulé

1er temps : Poser un problème en classe entière (10 minutes)

- Un graphique permet de constater avec les élèves la croissance population européenne et de l'augmentation de son poids dans la population mondiale à partir de la seconde moitié du XVIIIe siècle.
- Le professeur propose aux élèves d'expliquer cette croissance et leur demande de poser des hypothèses qu'il recadre à l'aide d'un lexique démographique en utilisant les termes de mortalité, de natalité et de migrations.
- Ces hypothèses sont vérifiées à partir de données statistiques. Le tableau des taux de mortalité et de natalité de plusieurs pays européens entre 1850 et 1913 exclut l'explication migratoire alors que le graphique des taux de mortalité et de natalité de la Suède entre le XVIe et le XXe siècle confirme la baisse rapide de la mortalité (documents 1 et 2).
- Le professeur introduit alors le modèle de la transition démographique qui peut être défini par rapport au régime démographique traditionnel s'il a été étudié avant en géographie et pose la question du recul de la mortalité entre le milieu du XVIIIe siècle et le début du XXe siècle en Europe.

2e temps : Vérifier des hypothèses en groupes en classe entière (20 minutes)

- La méthode pour répondre à ce problème est la même que celle qui vient d'être utilisée. Les élèves en groupe formulent des hypothèses qui mettent très souvent en avant les progrès médicaux à travers la figure de Pasteur étudiée au collège et parfois l'industrialisation. Le professeur fait alors remarquer que la baisse de la natalité intervient bien avant la révolution pasteurienne dont la date est rappelée. Une enquête plus approfondie mérite d'être menée…
- Les élèves sont invités à valider leur(s) hypothèse(s) à partir des documents 3 à 7 en faisant une liste qui sera présentée à l'ensemble de la classe. Il est demandé aux groupes les plus avancés de catégoriser leurs explications.
- Le professeur recueille les réponses au tableau et fournit un autre document sur la mortalité infantile qui met en avant les facteurs bio-météorologiques et relativise d'autres facteurs comme l'industrialisation.

3e temps : Élaborer un schéma explicatif dans un travail individuel (20 minutes)

- La production finale demandée est un schéma explicatif. Les élèves ont pour mission de montrer la pluralité des raisons de la baisse de la mortalité en Europe à partir de la moitié du XIXe siècle, de relier quelques facteurs entre eux à l'aide de flèches et de préciser la nature de ces relations par des verbes : les progrès médicaux, sanitaires ou nutritionnels sont mis en relation avec la croissance économique, la société de consommation, le développement, le rôle des décideurs quel que soit leur niveau d'action.

Les facteurs biologiques et climatiques sont intégrés à cet ensemble comme un élément complémentaire qui accompagne les dynamiques socio-économiques et politiques.

- Le professeur peut mener un raisonnement identique sur l'explication de la baisse de du taux de natalité.

Documents

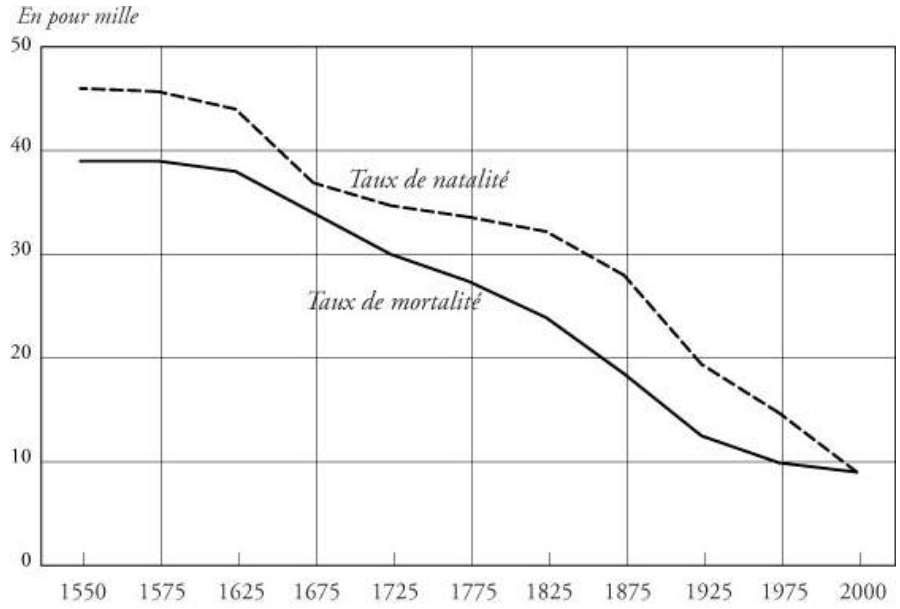
Document 1 : Évolution de la population en Europe (1850-1913)

	1850-1854		1910-1913		
	TN	TM	TN	TM	CMT
France	26,4	23,1	19,0	18,1	1,7
Suède	31,8	21,3	23,9	13,9	3,2
Angleterre	33,9	22,3	24,3	13,8	6,0
Allemagne	35,6	26,6	28,5	16,0	4,5
Italie[1]	38,6	30,1	32,2	19,5	2,3
Russie[2]	50,7	36,5	44,2	28,2	4,8

1. Italie en 1862-1866
2. Russie d'Europe en 1861-1865

TN : taux de natalité pour 1000 habitants
TM : taux de mortalité pour 1000 habitants
CMT : coefficient multiplicateur de transition (rapport de la population de 1910 à celle de 1750)

Document 2 : La transition démographique en Suède (XVIe-XXe siècle)



Le changement caché du système démographique suédois à « l'Époque de la Grandeur », *Annales de démographie historique*, Paris, Belin, Paris, 2001/2 (n° 102), p.284

Document 3 : La croissance agricole en France

	Population en millions	Céréales en millions de quintaux	Viandes en milliers de tonnes
1700	22	58	160
1780	28	63	316
1790	29	75	459
1830	34	111	602
1850	38	126	820

D'après BAIROCH P., *Victoires et déboires*, 1997 et TOUTAIN J.C, Le produit de l'agriculture française, de 1700 à 1958, *Cahier de L'Institut de Sciences Economiques Appliquées*, 1961

Document 4 : Les principes de la vaccination

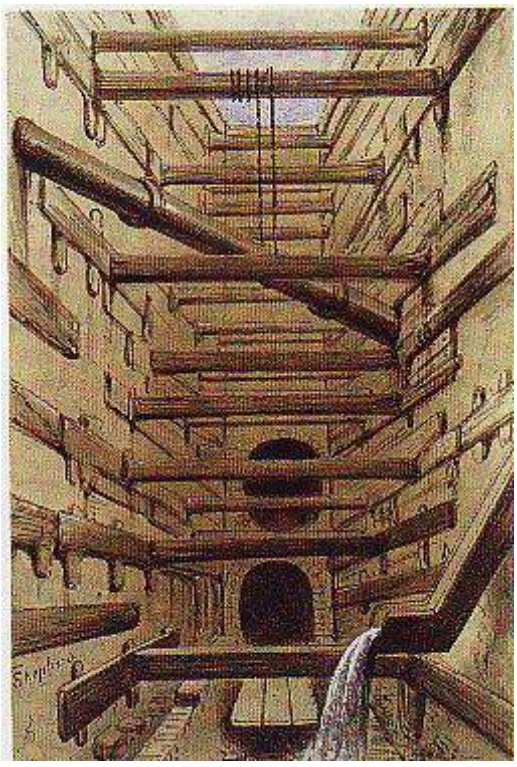
« Prenons 40 poules. Inoculons en 20 avec le virus très virulent ; les 20 poules mourront. Inoculons les 20 autres avec le virus atténué ; toutes seront malades, mais elles ne mourront pas. Laissez-les se guérir, et revenons ensuite pour ces 20 poules à l'inoculation du virus très infectieux. Cette fois, il ne tuera pas. La conclusion est évidente ; la maladie se réserve d'elle-même. Le microbe affaibli qui n'amène pas la mort se comporte comme un vaccin ».

Communication de Louis Pasteur à l'Académie des sciences, 26 Avril 1880.

Document 5 : Une séance de vaccination à la mairie de Le Blanc (Indre) pendant l'épidémie de variole (février 1898)

Document 6 : publicité anglaise pour le savon pour enfants Pears, 1893

Document 7 : Épuration des eaux usées - vue du système de canalisation des égouts de Fleet Street, Londres, 1845



Document 8 : La mortalité infantile au XIXe siècle

À la charnière des XVIIIe et XIXe, la mortalité infantile recule. Étant donné le caractère très général du phénomène en Europe septentrionale et occidentale, il semble que l'explication doive être recherchée dans un changement des conditions bio-météorologiques. On peut faire l'hypothèse que le recul résulterait d'une diminution de l'écart thermique entre l'hiver et l'été. Cette modification du climat, attestée par les observations météorologiques, pourrait avoir eu des conséquences positives à la fois sur la mortalité des jeunes enfants du fait d'étés moins chauds, et sur la mortalité des nourrissons, du fait d'hivers moins froids, et d'enfants plus résistants car ils auraient échappé aux épidémies d'été (…).

L'industrialisation et la dégradation des conditions de vie qu'elle a entraînée dans les villes ont été tenues pour responsables de l'augmentation de la mortalité infantile à partir de 1850 (jusqu'à la fin du XIXe).

D'après Alfred Perrenoud et Patrice Bourdelais, « Le recul de la mortalité », BARDET Jean-Pierre, DUPAQUIER Jacques, *Histoire des populations de l'Europe*, Fayard, 3 vol., 1998, p. 71-72.

En classe

Séquence 3

Comparer les différentes interprétations des acteurs au sujet de la construction du mur de Berlin (Classe de terminale du bac professionnel ou CAP)

Delphine ALLOUIS

Présentation

Le mur de Berlin est le symbole de la division des deux Allemagnes, de la division de l'Europe, et de la division du monde entre les idéologies occidentale et soviétique.
Le mur de Berlin et les raisons de son érection deviennent alors des enjeux de propagande dans les deux camps.
Dans la perceptive de permettre aux élèves d'apprendre la façon de construire des connaissances historiques et de les initier à la démarche historienne, il pourrait être intéressant de travailler avec eux la comparaison entre différentes interprétations d'acteurs historiques.
Ce travail a pour double objectif d'apprendre aux élèves à mettre à distance les interprétations (documents ou récits mémoriels) et à en insérer la compréhension dans un texte explicatif.

Bibliographie

- ✓ « Le mur de Berlin », *L'Histoire*, n° 346, octobre 2009 .
- ✓ Antonin ATGER, Francis LACHAISE, *Berlin, miroir de l'histoire allemande*, Paris, Ellipses, 1999.
- ✓ Nicole COLIN, Corine DERANCE, Ulrich PFEIL, Joachim UMLAUF, (dir.), *Le mur de Berlin, Histoire, mémoires représentations*, Bruxelles, PIR Peter Lang, 2016.
- ✓ Renata FRITSCH-BORNAZEL*, L'Allemagne depuis 1945*, Paris, Hachette, 1997.
- ✓ Pierre GROSSER, *La guerre froide*, La Documentation photographique, 2007.
- ✓ Léon HERSCHRITT, *Die Mauer, Le mur*, Berlin, 1961.
- ✓ Frederick TAYLOR, *Le mur de Berlin*, *13 août 1961- 9 novembre1989*, Paris, Lattès, 2008.
- ✓ Alfred WAHL, *L'Allemagne de 1945 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2005.

Niveau de classe

Cette démarche de travail peut être proposée aux élèves de classe de terminale du baccalauréat professionnel pour mener l**e sujet d'étude 1 « Les États-Unis et le monde (1917-1989) ».** L'étude des raisons de la construction du mur permet de définir la guerre froide, d'en identifier les acteurs et de découvrir les deux systèmes qui mènent une guerre de puissance (à travers une guerre de propagande).

Cette proposition est aussi en lien avec **le sujet d'étude 4, « Le monde depuis le tournant des années 1990 ».** Le traitement de ce chapitre peut débuter par un rappel de la situation du monde à l'issue de la Seconde Guerre mondiale en faisant appel aux savoirs développés dans le cadre de la séquence « Les États-Unis et le monde » afin de faire remonter la notion de monde bipolaire. La démarche proposée pour expliquer la construction du mur de Berlin peut être transposable à l'étude de la situation de la chute du mur.

On peut envisager également ce travail pour les classes de CAP pour le **sujet d'étude 4 « Guerres et conflits en Europe au XXe siècle ».** Mener cette étude permet d'aborder une crise de la guerre froide et donc d'identifier les causes de ce conflit et de l'insérer dans une typologie des exemples de guerre au XXe siècle. Si la notion de crime contre l'humanité ne peut pas être élaborée comme il est demandé, on peut néanmoins évoquer la négation des droits fondamentaux de l'homme, à travers l'interdiction de la libre circulation et de la libre expression par exemple.
Enfin, ce travail peut être aménagé pour un dossier de contrôle en cours de formation.

Lien avec la compétence historienne : expliquer, comprendre, interpréter

La séquence proposée invite les élèves à pratiquer le raisonnement historien à plusieurs titres.
D'abord, les premières activités ont pour objectif de montrer aux élèves que les sources expriment un point de vue, qu'elles ne sont pas une « photographie » objective du passé.
La mise à distance des interprétations des acteurs se fait par une critique des documents (identifier qui parle, ce qui est dit, pour quelles raisons, dans quel contexte) ; par ailleurs, l'organisation de la classe en petits groupes de travail dans l'idée de recréer dans la classe une « communauté d'historiens » amène à confronter les interprétations des acteurs. La dualité des discours engage les élèves à prendre conscience de leur subjectivité.
Dans un deuxième temps, il est demandé aux élèves de rédiger un texte qui explique les raisons de la construction du mur. Cette explication doit prendre en compte les raisons évoquées par les deux points de vue et exprimer la position de l'élève (ou du groupe d'élèves), qui devient lui-même l'énonciateur d'une interprétation historique.
Cette activité de rédaction a pour ambition de faire saisir aux élèves que les connaissances historiques sont le fruit d'une interprétation, qu'elles sont donc modifiables, en fonction des problématiques posées, des sources disponibles ou encore des choix d'argumentations établis dans l'explication des faits.

Objectifs de connaissance et de compétence

Connaissances

Concepts :

- Guerre froide, bloc, puissance
- Propagande

Acteurs :

- Dirigeants de la RDA, de l'URSS
- Dirigeants occidentaux

Compétences historiennes

- Expliquer le contexte, le rôle des acteurs et les enjeux de la situation étudiée
- Confronter des points de vue et exercer un jugement critique
- Relever, classer et hiérarchiser les informations contenues dans le document selon des critères
- Travailler en équipe
- Rendre compte à l'oral ou à l'écrit, à titre individuel ou au nom d'un groupe

Déroulé

1er temps : Contextualiser la situation et formuler une problématique (30 mn)

Il s'agit de faire découvrir le thème et le contexte de la situation grâce à un prélèvement d'informations par le biais d'un questionnaire et de problématiser autour de la construction du mur.
(http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu00186/la-construction-du-mur-de-berlin.html)

2e temps : Relever et confronter les différentes motivations (30mn)

- On peut commencer par demander aux élèves de formuler des hypothèses à partir de leurs représentations puis expliquer le sens de la séance.
- Le travail est organisé par groupes afin de permettre la confrontation des découvertes.
- Chaque groupe a à l'étude une liasse et doit compléter un tableau de prélèvement pour identifier les raisons à l'origine de la construction du mur. L'origine des témoignages n'est, bien entendu, pas donnée.

3e temps : Confrontation des sources (1h)

Le tableau de prélèvement est mis en commun et corrigé. Les différences entre les points de vue doivent aboutir à une tension. Qui sont les acteurs de chaque dossier ? Qui dit la « vérité » ? Ce peut être aussi un temps pour prendre en compte la nature subjective des documents et – ici leur dimension propagandiste – ainsi que caractériser la différence entre une source et un texte d'historien.

Le professeur peut alors distribuer d'autres documents aux élèves pour les confronter avec les premières découvertes (documents élaborés par des historiens, statistiques des habitants de la RDA qui fuient vers l'Ouest, comparaison des deux économies, carte expliquant la position de Berlin Ouest...).

Après avoir prélevé ces nouvelles informations, on peut les recouper avec celles des premières sources puis les classer par thèmes (économique, politique, militaire, idéologique...)

4e temps : Rédiger un texte explicatif (1h)

La consigne est donnée de rédiger un texte qui explique les raisons de la construction du mur. Deux critères de réussite sont explicités : l'évocation des raisons de la construction du mur selon les deux points de vue et l'insertion dans le texte explicatif des connaissances tirées des autres sources.

Évaluation possible de la compétence

Dans le cadre de la constitution du dossier de contrôle en cours de formation (CCF) ou d'une autre situation historique au programme, deux types d'évaluation sont possibles pour mesurer les acquis et les progrès des élèves sur :

- l'analyse de documents : présenter et analyser un document, en relever les idées principales et le contextualiser pour en dégager l'intérêt ;
- la rédaction d'un texte où l'élève devient l'énonciateur d'une explication historique : montrer la distinction entre point de vue et fait, croiser les connaissances avec d'autres sources.

Témoignages d'acteurs de la RDA

Document 1 : Extrait du décret de l'Allemagne de l'Est relatif à Berlin (12 août 1961)

La sauvegarde de la paix exige qu'il soit mis fin aux machinations des revanchards et des militaristes ouest allemands (…)
Le conseil des ministres de la République démocratique allemande, en vue d'assurer la paix en Europe, de protéger la République démocratique allemande et de répondre aux intérêts de la sécurité des États du camp socialiste, a décidé de prendre les mesures suivantes : pour mettre un terme aux activités hostiles des forces revanchardes et militaristes de l'Allemagne de l'Ouest et de Berlin-Ouest, un système de contrôle semblable à ceux qui sont habituellement en vigueur aux frontières de tous les États souverains sera mis en place aux frontières de la République démocratique allemande, y compris à la frontière des secteurs occidentaux du Grand Berlin.

Les citoyens de la République démocratique allemande ne pourront franchir ces frontières qu'avec une permission spéciale.

D'après le décret de l'Allemagne de l'Est relatif à Berlin (12 août 1961), *Articles et Documents, Textes du jour* n°01139, La Documentation Française, Paris, 5 septembre 1961

Document 2 : Discours de Walter Ulbricht, 13 septembre 1961

Comme vous le savez tous, le bourbier de la Frontstadt [Berlin-Ouest] menaçait d'empoisonner l'atmosphère de notre République démocratique allemande. Avec les mesures du 13 août, nous avons établi une sorte de cordon sanitaire autour de ce bourbier de Berlin-Ouest. Pour nous, cela a une double importance. D'abord, nous avons infligé une défaite sévère aux militaristes ouest-allemands et en même temps, nous avons très nettement réduit le danger de provocations militaires menées à partir de Berlin-Ouest. D'autre part, nous avons obtenu le résultat suivant. Comme vous savez, il est bien connu qu'on isole les drogués de la drogue, dans leur propre intérêt et pour leur guérison. De la même façon, nous avons séparé certains de nos concitoyens aveuglés par le bourbier de la Frontstadt de ce bourbier de Berlin-Ouest, dans leur propre intérêt et pour leur guérison. Et je suis convaincu que, pour la plupart d'entre eux, la maladie pourra encore être guérie.

D'après le discours de Walter Ulbricht du 13 septembre 1961
prononcé à Moscou lors du XXIIe congrès du PCUS

Document 3 : Tract « Pourquoi le Mur ? »

Pourquoi le mur à Berlin ?

Le mur est aussi construit pour vous. Comme mur de protection pour celui pour qui la paix est sacrée. Celui qui veut agresser quelqu'un ne construit pas de mur de protection ! […]

Le mur de protection sert donc…

- la sécurité de tous les citoyens de la République démocratique allemande
- l'inviolabilité de leurs maisons et usines – propriété du peuple
- la construction paisible du socialisme dans un État souverain des ouvriers et paysans
- la liberté de tous les citoyens de RDA d'exercer leur droit à disposer d'eux-mêmes dans leur État, sans ingérence de l'extérieur
- l'humanisme, car il protège tous les citoyens et leurs enfants de l'inhumanité de la guerre et de sa préparation ainsi que du mode de vie américain
- la paix en Allemagne et en Europe, car il met l'État de la paix allemand hors de portée des provocateurs

C'est pourquoi le mur de protection antifasciste à Berlin sert les intérêts de toute la nation allemande !

Témoignages d'acteurs soviétiques

Document 1 - Conversation téléphonique entre Nikita Khrouchtchev et Walter Ulbricht

Le 1er août 1961, Nikita Khrouchtchev, premier secrétaire du Parti communiste de l'Union soviétique (PCUS) et président du Conseil des ministres de l'URSS et Walter Ulbricht, secrétaire général du SED et président du Conseil d'État de RDA s'entretiennent au téléphone de la construction prochaine du mur de Berlin (13 août). Le compte rendu de cette conversation a été découvert dans les archives russes par l'historien allemand Matthias Uhl et publié par le quotidien Die Welt *en 2009.*

Walter Ulbricht : Le Bureau politique [du SED] a décidé que le Sénat de Berlin mettrait en place l'enregistrement de tous ceux qui passent la frontière. Nous enregistrons tout le monde et traitons ensuite les données. Cela n'apportera pas grand-chose sur le plan pratique mais cela prépare les gens à la fermeture de la frontière et aux mesures qui vont suivre.

Nikita Khrouchtchev : De combien de personnes s'agit-il ?

Walter Ulbricht : Officiellement 75.000. Plus en réalité. Cette semaine Ebert [maire de Berlin Est] s'adressera à la population de RDA pour lui demander de renoncer à se rendre à Berlin jusqu'à ce que la situation soit normalisée. Dans le même temps, les liaisons en bus vers Berlin seront interrompues. Mais les gens vont demander pourquoi ils ne peuvent pas se rendre dans leur propre capitale. Il faudra l'expliquer.

Nous expliquerons que, comme nous n'avons pas encore gagné notre compétition avec l'Allemagne de l'Ouest, de nouvelles tâches nous incombent. Il s'agit de rendre l'économie insensible aux perturbations occidentales.

Nikita Khrouchtchev : On ne devrait pas expliquer ainsi les mesures à votre peuple. Une telle justification ferait l'affaire d'Adenauer car elle signifierait que vous n'êtes pas capables de concourir avec l'Allemagne de l'Ouest. La fermeture de la frontière doit être expliquée politiquement. Les conséquences économiques en découlent.

Nous devons publier un communiqué commun dans lequel la RDA est invitée, dans l'intérêt des pays socialistes, à fermer la frontière.

Walter Ulbricht : Nous sommes d'accord pour expliquer cela du point de vue de la grande politique mais nous devons nous préparer aux conséquences économiques. Avant la mise en place de ces mesures, je dois expliquer ce qu'il en sera de notre politique économique afin que tout le monde sache ce qu'il en est. Sur le plan politique, nous avons le plan de paix qui a du succès.

Nikita Khrouchtchev : Quand la frontière se fermera les Américains et les Allemands de l'Ouest seront contents. L'ambassadeur Thompson [ambassadeur des États-Unis à Moscou] m'a dit que ces flux de réfugiés causent des soucis aux Allemands de l'Ouest. Si vous établissez ces contrôles, tout le monde sera content.

D'après le site du Welt,

https://www.welt.de/politik/article3828831/Das-Gespraech-zwischen-Ulbricht-und-Chruschtschow.html

Document 2 - Déclaration des pays membres du pacte de Varsovie relative à Berlin (13 août 1961)

Les gouvernements des États membres du pacte de Varsovie s'efforcent depuis de nombreuses années d'obtenir un règlement pacifique de la question allemande.

Les gouvernements des puissances occidentales n'ont jusqu'ici manifesté aucune volonté d'arriver à une solution. Bien plus, les puissances occidentales n'ont répondu aux propositions pacifiques des pays socialistes en accélérant leurs préparatifs militaires, et en menaçant d'utiliser la force des armes.

Loin de s'efforcer de normaliser la situation à Berlin Ouest, les puissances occidentales ont au contraire continué à se servir intensivement de la ville comme d'un centre d'activités subversives à l'encontre de la République démocratique allemande.

En aucun point du monde on ne peut découvrir autant de centres d'espionnage et de subversion qu'à Berlin-Ouest. Ces innombrables centres de subversion font passer leurs agents clandestinement sur le territoire de la R.D.A, où ils recrutent des espions et incitent les éléments hostiles à organiser des sabotages.

Les autorités gouvernementales et militaires de la République fédérale allemande, en usant de la tromperie, du chantage et de la corruption, incitent certains éléments installés en R.D.A. à partir pour l'Allemagne de l'Ouest.

Les États membres du pacte de Varsovie ne peuvent pas ne pas prendre les mesures nécessaires pour assurer leur sécurité et, en premier lieu, la sécurité de la République démocratique allemande, et cela dans l'intérêt du peuple allemand lui-même. Et prévoyant la création autour de tout le territoire de Berlin-Ouest, y compris sur sa frontière avec Berlin démocratique, de mesures de sauvegarde et de contrôle efficaces.

D'après la déclaration des pays membres du pacte de Varsovie relative à Berlin (13 août 1961)
Articles et Documents, Textes du jour n° 01139, La Documentation Française, Paris, 5-09- 1961

Témoignages d'acteurs de l'Ouest

Document 1 : Déclaration de Dean Rusk à Berlin (13 août 1961)

Les autorités ont pris à Berlin-Est en Allemagne de l'Est des mesures sévères déniant à leurs propres habitants l'accès à Berlin-Ouest. Ces mesures ont été sans doute inspirées par le flot accru de réfugiés enregistré dans les dernières semaines. Les réfugiés ne répondent pas à la persuasion ou à la propagande émanant de l'Ouest, mais aux échecs du communisme en Allemagne orientale. Ces échecs ont soumis à de grandes pressions les leaders communistes qui, en retour, essayent de résoudre leurs propres problèmes par la voie dangereuse des menaces contre la liberté et la sécurité de Berlin-Ouest. La tension qui en résulte a elle-même stimulé les évasions hors de l'Est.

Ayant dénié aux habitants de l'Allemagne de l'Est le droit collectif à l'autodétermination, les autorités communistes dénient maintenant aux individus le droit de faire élection d'un monde de libre choix plutôt que d'un monde de coercition. La prétention du communisme de ne vouloir que compétition pacifique est démarquée : les réfugiés, dont plus de la moitié ont moins de vingt-cinq ans, ont « voté avec leurs pieds » sur le point de savoir si le communisme est le mouvement de l'avenir ».

Déclaration de Dean Rusk à Berlin, Ambassade des États-Unis à Paris, 28-08-1961

Document 2 : Les Actualités françaises, 23 août 1961

http://www.ina.fr/video/AFE85009197/1961-le-mur-de-berlin-video.html

Document 3 : « *Ich bin ein Berliner* ! »

« Il y a beaucoup de gens dans le monde qui ne comprennent pas ou qui prétendent ne pas comprendre quelle est la grande différence entre le monde libre et le monde communiste. Qu'ils viennent à Berlin ! (...)

Il y en a qui disent qu'en Europe et ailleurs, nous pouvons travailler avec les communistes. Qu'ils viennent à Berlin : *Lass sie nach Berlin kommen* !

Notre liberté éprouve certes beaucoup de difficultés et notre démocratie n'est pas parfaite. Cependant, nous n'avons jamais eu besoin, nous d'ériger un mur […] pour empêcher notre peuple de s'enfuir […]. Le mur fournit la démonstration éclatante de la faillite du système communiste. Cette faillite est visible aux yeux du monde entier. Nous n'éprouvons aucune satisfaction en voyant ce mur car il constitue à nos yeux une offense non seulement à l'histoire mais encore une offense à l'humanité. […] Tous les hommes libres, où qu'ils vivent, sont des citoyens de Berlin. Par conséquent, en tant qu'homme libre, je suis fier de prononcer ces mots : *Ich bin ein Berliner* !

Extrait du discours du président J. F. Kennedy le 26 juin 1963

Textes d'historiens

Document 1 : La crise de Berlin

En octobre 1958, Walter Ulbricht mit en cause la présence des Occidentaux à Berlin-Ouest. En novembre, une note de l'URSS précise que Berlin devait devenir une ville libre. Ce que les Alliés ont rejeté en décembre. (...)

La RDA poussa les Soviétiques à l'action car elle voulait stopper l'hémorragie de sa population. Qui menaçait d'empêcher tout développement économique. (...)

Les fuites reprirent : 144 000 en 1959 et 199 000 en 1960 en raison d'un nouveau durcissement des conditions de travail et de la diminution de la production en RDA. (...)

Les pertes s'élevaient à 2 millions de personnes depuis 1953. Du coup la pression d'Ulbricht sur l'URSS s'intensifia pour que l'URSS force l'instauration d'un contrôle entre Berlin-Est et Berlin-Ouest. Mais les Soviétiques s'y étaient déjà refusé en 1953 et en 1960. (...)

Toutefois l'URSS finit par céder; et au lendemain d'une rencontre avec Kennedy, Khrouchtchev accentua la pression sur Berlin mais dut faire le constat que les États-Unis ne céderaient pas. Pendant ce temps, la RDA se débattait avec ses problèmes de fuites. La tension monta et il restait la solution de fermer les frontières. (...)

Les membres du pacte de Varsovie réunis à Moscou donnèrent leur autorisation pour la construction d'un mur pour la RDA.

D'après Alfred WAHL, *L'Allemagne de 1945 à nos jours*, Armand Colin, 2005

Document 2 : Les motivations de l'URSS

Les Soviétiques n'ont pas abandonné le projet de contrôler tout Berlin. Berlin-Ouest est un défi pour eux, c'est le siège des institutions de la propagande anti-communiste et le témoin de la prospérité capitaliste. (…) Khrouchtchev invite dans plusieurs discours les Occidentaux à faire de Berlin-Ouest une ville libre et démilitarisée, qui ne serait plus une ville « occidentale ». (...)Le refus occidental est catégorique, car ce serait livrer Berlin-Ouest à la RDA. (…) Khrouchtchev temporise devant le refus occidental. Mais cet échec pour contrôler l'ensemble de Berlin à envisager une solution défensive au problème de Berlin.

D'après Renata FRITSCH-BORNAZEL*, L'Allemagne depuis 1945,* Hachette, 1997

Exemples de sources pour croiser les connaissances

Document 1 : Nombre de personnes fuyant de la RDA et de Berlin-Est, 1949-1961[44]

Année	Nombre de personnes	Année	Nombre de personnes
1949	129245	**1955**	252870
1950	197788	**1956**	279189
1951	165648	**1957**	261622
1952	182393	**1958**	143917
1953	331390	**1960**	199188
1954	184198	**1961**	207026

[44] D'après Monatsmeldungen des Bundesministeriums für Vertriebene, *Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte*; Köln ,1988.

Document 2 : Les conditions de vie en RFA et RDA

En RFA

Dès la fin des années 1950, la RFA se hissa à la première place des pays exportateurs européens.

Les salaires et les revenus correspondaient à ceux d'avant-guerre. La forte et constante augmentation des salaires (en 1960, les salaires nets avaient doublé) constituaient pour plusieurs générations une expérience unique.

En même temps, le chômage disparaissait complètement.

En 1953, la situation s'était à ce point stabilisée à l'Ouest que les rationnements purent être supprimés. Matières grasses, café et vin se trouvaient de nouveau en quantité suffisante.

D'après Renata FRITSCH-BORNAZEL*, L'Allemagne depuis 1945*, Hachette, 1997

En RDA

La construction de logements neufs se fait à un rythme inférieur de moitié à celui de Berlin-Ouest.

En 1955, les dirigeants de la RDA ne purent afficher un bilan satisfaisant, on ne put atteindre le niveau de 1936 en termes de productivité du travail, ni en termes de niveau de vie.

La population était appelée à accepter des privations et à regarder avec optimisme vers un avenir meilleur.

Cependant la pénurie de beurre, de viande ou de lait était persistante.

Truquant les statistiques, les dirigeants de la RDA tentèrent de suggérer à la population qu'elle disposait d'un niveau d'approvisionnement supérieur et que le niveau de vie en RDA ne différait pas fondamentalement. En 1957, par exemple, une entreprise qualifiait de machine à laver une lessiveuse à manivelle. En tant que telle, elle entrait dans les statistiques comme faisant partie du niveau d'équipement des foyers d'appareil technique. Ceci dit, des visites que l'on se faisait d'Est en Ouest, chacun pouvait se convaincre que toutes les machines ne se valaient pas.

D'après FRITSCH-BORNAZEL Renata, *L'Allemagne depuis 1945*, Hachette, 1997.

8000 logements par an contre 16000. La vétusté et l'inconfort des logements sont des caractéristiques de la partie orientale.

D'après Jean-Paul CAHN, Ulrich PFEIL, *Allemagne, 1945-1961 : de la « catastrophe » à la construction du Mur*.

Document 3 : Constitution de la RDA, 1968

Art 9 : L'économie de la RDA trouve son fondement dans la propriété socialiste des moyens de production […]

Art 12 : Les richesses du sous-sol, les mines, les centrales énergiques, les barrages et les eaux, les richesses naturelles du socle continental, les banques et les sociétés d'assurance, les fermes d'État, les moyens de communication, les chemins de fer, les moyens de transport de la navigation aérienne et maritime, les installations des postes et des télécommunications sont propriété du peuple. La propriété privée de ces biens est inadmissible

Art 6 : La République démocratique allemande est à jamais, et de manière irrévocable, liée à l'union des République socialistes

L'alliance étroite et fraternelle avec celle-ci garantit au peuple de la RDA de nouveaux progrès sur la voie du socialisme et la paix. La RDA est partie intégrante et indissociable de la communauté des États socialistes.

En classe

Séquence 4

Expliquer par l'articulation des temporalités

Le Front populaire (Classe de première ES/L)

Bertrand JOLIVET et David MITZINMACKER

Cette proposition s'appuie sur l'article d'Antoine Prost : « Les grèves de mai-juin revisitées », *Le Mouvement Social,* 2003/3, n°200, p. 33-54.

« L'explosion sociale du Front populaire naît ainsi à la rencontre de trois temporalités qui interfèrent, s'amplifient et entrent en résonance comme des ondes de fréquence différente : le temps long de la taylorisation qui s'étend sur la majeure partie du XXe siècle et met en place de nouvelles formes et de nouvelles conditions de travail ouvrier, le temps médian de la crise économique qui comprime les coûts de production en développant le salaire au rendement et en intensifiant les cadences, enfin le temps court du politique et du culturel qui joue ici le rôle d'un déclencheur. » (Antoine Prost, *op. cit.*, p. 46)

Thème

« Les Français et la République ».

Question

« La République et les évolutions de la société française »

Mise en œuvre

La République et la question ouvrière : le Front populaire

Objectifs notionnels

- Comprendre l'articulation entre la République et la question ouvrière par l'étude d'un moment historique : le Front populaire.
- Inscrire l'étude de ce moment historique dans différentes temporalités afin d'en saisir la signification profonde.
- Comprendre que l'enjeu majeur du Front populaire réside dans la question de la dignité au travail.

Objectifs de compétences

L'objectif est de mettre en œuvre un raisonnement explicatif complexe en mobilisant les capacités suivantes :

- situer un événement dans le temps court ou le temps long ;
- mettre en relation des faits de périodes différentes ;
- mettre en récit une situation historique.

Durée

2 heures.

Intégration dans les programmes

La séquence traitée ici est intitulée « La République et la question ouvrière : le Front populaire ».

Déroulement de la séquence (sur 2 heures).

1er temps : présentation de la séance – temps professoral et cours dialogué (15 mn).

L'enseignant souligne le paradoxe que soulève la confrontation de la place du Front populaire dans la mémoire collective (attestée aussi par sa place dans les programmes scolaires) et la brièveté de l'expérience gouvernementale qu'il a représentée. Pour comprendre ce paradoxe, il faut donc comprendre non seulement l'action du Front populaire mais aussi sa signification et sa genèse.

Pour cela, l'enseignant présente rapidement la couverture du manifeste présentant le programme du Front populaire en 1936. Il demande aux élèves d'identifier les termes donnant sa signification au Front populaire : une réponse au « danger fasciste » (« la guerre », « le fascisme ») et une réponse à la crise économique (« la misère »).

Puis, il projette le document audiovisuel tiré des archives de l'INA et extrait d'un documentaire diffusé le 25 novembre 1981 sur TF1 et intitulé « Les Mémoires de la mine » : http://fresques.ina.fr/memoires-de-mines/fiche-media/Mineur00139/les-greves-de-1936.html. Il demande aux élèves d'identifier dans le témoignage de Jean Wroblewski, ancien mineur et militant syndical, les termes donnant sa signification au Front populaire : un moment de réjouissance (« soirées », « musique », « euphorie ») et surtout un moment d'accès des ouvriers à une plus grande liberté et dignité au travail (« Disons quand même que, il y avait ce qu'on appelle véritablement un changement. Alors le plus grand, celui qui est le plus important à mon avis, c'est un peu plus de respect par rapport à l'ouvrier » ; « Parce que, autant qu'on se faisait insulter avant le Front populaire, ils prenaient un peu plus d'égards pour nous parler à l'époque » ; « Enfin, le travail était beaucoup plus, je ne dis pas ralenti ; non mais enfin, on travaillait correctement sans qu'il y ait tout le temps quelqu'un qui crie derrière »).

En l'absence de matériel de diffusion, l'enseignant peut substituer au document audiovisuel le texte suivant :

> J'ai été voir les copains dans une usine où j'ai travaillé il y a quelques mois. J'ai passé une heure ou deux avec eux. Joie de pénétrer dans l'usine avec l'autorisation souriante d'un ouvrier qui garde la porte. Joie de trouver tant de sourire, tant de paroles d'accueil fraternel. Joie d'entendre, au lieu du fracas impitoyable des machines, de la musique, des chants et des rires. On se promène parmi ces machines auxquelles on a donné pendant tant et tant d'heures le meilleur de sa substance vitale, et elles se taisent, elles ne coupent plus les doigts, elles ne font plus mal. Joie de passer devant les chefs la tête haute. Bien sûr, cette vie si dure recommencera dans quelques jours. Mais on n'y pense pas. Et puis, quoi qu'il arrive, on aura toujours eu ça. Pour la première fois et pour toujours, il flottera autour de ces lourdes machines d'autres souvenirs que le silence, la contrainte, la soumission.
>
> Simone Weil, « La vie et la grève des ouvrières métallos »,
>
> article paru sous le pseudonyme de S. Galois dans La Révolution prolétarienne, 10 juin 1936.

La confrontation de ces deux documents permet de soulever un deuxième paradoxe qui affine le premier : comment expliquer le décalage entre les intentions des dirigeants de la gauche à l'origine du Front populaire (répondre à la crise économique et au « danger fasciste ») et la mémoire de l'évènement qui met en avant la reconquête de la dignité ouvrière ?

Pour résoudre ce paradoxe, l'enseignant explique qu'il va donc s'agir :

- d'expliquer ces différentes significations ;
- de les inscrire dans leur temporalité ;
- de les articuler pour produire une explication historique.

Pour cela, les élèves sont invités à mener un travail d'enquête en groupes.

2e temps : travail autonome des élèves par groupe de 3 à partir d'un corpus documentaire.

Au sein de chaque groupe, chacun des trois élèves prend en charge une des trois significations identifiées du Front populaire :

- une réponse au danger fasciste ;
- une réponse à la crise économique ;
- une reconquête de la dignité ouvrière.

Ces trois significations relevant de l'ordre des représentations, il s'agit d'en expliquer l'émergence, de l'inscrire dans une temporalité, d'en mesurer l'adéquation avec la réalité historique.

Les élèves peuvent pour cela remplir le tableau suivant en s'appuyant, si nécessaire, sur des aides.

Quelles sont les significations données au Front populaire ?	**Comment se traduisent-elles dans les faits ?**	**Comment peuvent-elles s'expliquer ?**	**Dans quelles temporalités s'inscrivent-elles ?**	**Sont-elles en adéquation avec la réalité historique ?**
Une réponse au « danger fasciste »	*Par la décision des partis de gauche de former une coalition électorale puis gouvernementale.*	*Par la crise du 6 février 1934 et le contexte international (prise du pouvoir par Hitler en Allemagne).*	*Temps court (1934-1936)*	*La crainte d'un danger fasciste est réelle, même si celui-ci n'existe pas réellement en France.*
Une réponse à la crise économique	*Par des mesures économiques et sociales : augmentation des salaires, réduction du temps de travail, dévaluation du franc.*	*Par la crise économique mondiale déclenchée en 1929 aux États-Unis et qui touche également la France.*	*Temps médian (1929-1936)*	*La crise provoque des difficultés en France mais pas de réelle misère sociale (en comparaison par exemple avec le cas allemand).*
Une reconquête de la dignité ouvrière	*Par l'occupation symbolique de l'espace de travail par les grévistes puis par des mesures permettant aux ouvriers d'être mieux représentés dans l'usine (délégué du personnel) et de reconquérir en partie la maîtrise du temps (congés payés, réduction du temps de travail).*	*Par la rationalisation et l'intensification du travail ouvrier initiées au début du XXe siècle (taylorisation) et accentuées par le patronat en réponse à la crise économique.*	*Temps long (fin XIXe-1936)*	*Le travail ouvrier a bien connu en France une intensification des cadences et un renforcement de contraintes disciplinaires.*

Aides

Aide à l'organisation du travail de groupe

Identifiez collectivement à quelle signification du Front populaire renvoie chaque document.

Puis prenez chacun en charge individuellement une de ces significations en vous appuyant sur les documents correspondant et la chronologie.

Aide à l'exploitation des documents

Pour les élèves travaillant sur le danger fasciste.

1/ Identifiez dans la chronologie et le document 5 les événements pouvant faire craindre un « danger fasciste » en France dans les années 1930.

2/ Identifiez dans la chronologie et le document 6 les réponses apportées par les partis de gauche à cette situation.

3/ D'après le document 7, ce « danger fasciste » est-il réel en France ? (Expliquez pourquoi ce document est plus fiable pour répondre à cette question que le document 6.)

Pour les élèves travaillant sur la crise économique.

1/ Identifiez dans la chronologie et le document 2 les conséquences économiques de la crise en France.

2/ Caractérisez les conséquences sociales de la crise en France. Pour cela, caractérisez, à l'aide des documents 3 et 4, l'évolution des salaires, des prix et de l'emploi en France entre 1930 et 1936 et comparez l'évolution de l'emploi en France avec les autres pays.

3/ Identifiez dans la chronologie les réponses apportées par le patronat français à la crise économique.

Pour les élèves travaillant sur la reconquête de la dignité ouvrière.

1/ À l'aide du document 8 et de la chronologie, décrivez l'évolution du travail ouvrier en France entre le début du XXe siècle et 1936. Quel rôle la crise économique des années 1930 a-t-elle dans cette évolution ?

2/ À l'aide de la chronologie et du document 1, expliquez comment le mouvement ouvrier réagit à cette évolution du travail.

3/ À l'aide du document 9 et de la chronologie, identifiez les réponses apportées en 1936 par les grévistes, d'une part, les dirigeants du Front populaire, d'autre part, à cette évolution du travail.

3e temps : mise en commun.

La mise en commun permet de tirer un certain nombre de conclusions :

1/ Le Front populaire s'est constitué en réponse à des phénomènes de temps court ou médian, dont les effets réels ont été surestimés à l'époque.

« Le choc du 6 février 1934 a donné à l'ensemble de la gauche le sentiment d'une menace fasciste de grande ampleur, qui exigeait la mobilisation de toutes les forces démocratiques dans l'urgence et la nécessité » (Antoine Prost, *op. cit.*, p. 38).

« Certes, la situation des chômeurs est précaire, d'autant que les secours sont encore très limités ; certes, les ouvriers craignent pour leur emploi, mais l'analyse globale des salaires, des prix et de l'emploi ne permet pas de voir dans la misère ouvrière la cause principale du Front populaire et de son explosion sociale. » (*Ibid.*, p. 42).

2/ Le Front populaire a constitué aux yeux des ouvriers une réponse à un phénomène profond de temps long : la taylorisation de l'économie française.

« La crise n'a pas plongé les ouvriers dans la misère, mais elle s'est traduite par une surexploitation systématique, par une intensification des cadences, par un renforcement des contraintes disciplinaires. C'est tout cet ensemble qui fait l'objet d'un rejet massif en mai-juin 1936. Si le mouvement politique et culturel du Front populaire a donné au mouvement social ses formes d'expression, sa cause profonde est la surexploitation que la taylorisation rend possible et que la crise généralise. » (*Ibid.*, p. 44).

Il est donc possible à ce stade de résoudre les paradoxes soulevés en introduction : si le Front populaire a durablement marqué les mémoires en étant associé à une reconquête de la dignité ouvrière, davantage que comme une réponse à un danger fasciste ou à la crise économique, c'est parce qu'il a apporté des réponses symboliques et législatives au phénomène de longue durée qu'était la taylorisation de l'économie française.

Néanmoins, c'est bien l'articulation des trois temporalités qui permet d'expliquer le Front populaire : c'est le temps court de la crise politique qui permet la victoire du Front populaire. Celui-ci apporte une réponse au phénomène de longue durée de la taylorisation qui avait été accéléré par le temps médian de la crise économique.

4e temps : travail individuel en autonomie.

Les élèves rédigent un texte en réponse à la consigne suivante : « Rédiger un récit historique expliquant la signification et l'importance historique du Front populaire. Pour cela, vous mobiliserez les différentes échelles de temps comme facteurs d'explication ».

CORPUS DOCUMENTAIRE

Chronologie

1906 : Introduction des principes du taylorisme en France par Henry Le Chatelier. Dès avant la guerre, des industriels comme Berliet ou Renault commencent à s'en inspirer.

1911 : Voyage de Louis Renault aux États-Unis. À son retour, il essaie d'introduire le chronométrage du travail dans ses usines.

1912-1913 : Grandes grèves chez Renault en réaction au chronométrage.

1926 : Création du Comité national de l'organisation française (CNOF) et de la Commission Générale de l'Organisation Scientifique du Travail (CGOST) dont l'objectif est de diffuser les méthodes de l'Organisation scientifique du travail.

1927 : Diffusion par Charles Bedeaux en France du système de salaire au rendement qu'il a mis en œuvre dans son entreprise fondée aux États-Unis.

1929 : Début de la crise économique mondiale. La baisse des prix mondiaux rend les prix français prohibitifs sur le marché mondial, obligeant les entrepreneurs à comprimer les prix de revient. Ils intensifient alors les cadences de production par la généralisation de la rationalisation taylorienne.

1930 : Ouverture de l'usine Renault sur l'Île Seguin, conçue autour des chaînes de montage.

1932 : Introduction du système Bedeaux aux mines d'Anzin. Le chronométrage détermine la valeur du point de rémunération à partir de la quantité moyenne de charbon abattu en une minute.

1933 : Ouverture de l'usine Citroën quai de Javel, conçue autour des chaînes de montage.

1934 : 6 février : Manifestation antiparlementaire à Paris qui dégénère en émeutes place de la Concorde. Les affrontements entre la police et les manifestants font plusieurs morts.

1934 : 12 février : Manifestations au cours desquelles les cortèges socialiste et communiste se rassemblent spontanément contre le « danger fasciste ».

1934 : 26 juin : Le Parti communiste français appelle à l'unité d'action avec les socialistes.

1935 : 5 et 12 mai : Élections municipales dont la campagne est scandée de très nombreux cortèges et meetings par lesquels les partis de gauche cherchent à exprimer leur force. Les résultats leur sont favorables.

1935 : 14 juillet : Manifestations unitaires de masse au cours desquelles, pour la première fois, les chefs radicaux, socialistes et communistes défilent de concert.

1936 : 26 avril et 3 mai : Victoire de la coalition du Front populaire aux élections législatives.

1936 : 11 mai-11 juin : Déclenchement d'un mouvement de grève massif et spontané sur l'ensemble du territoire français. (Le mouvement gréviste reflue progressivement à partir du 11 juin.)

1936 : 4 juin : Nomination du gouvernement de Front populaire dirigé par Léon Blum.

1936 : 7 juin : Signature des accords de Matignon. Confirmation des libertés syndicales. Instauration du délégué du personnel permettant aux ouvriers d'être représentés devant l'employeur. Augmentation des salaires (7 à 15 %).

1936 : 11 juin : Loi sur les congés payés. Elle prescrit un minimum de deux semaines de congés par an pour tous les salariés français liés à leur employeur par un contrat de travail.

1936 : 12 juin : Loi sur la semaine de 40 heures (au lieu de 48).

1936 : 18 et 23 juin : Dissolution des ligues d'extrême-droite.

1936 : 1er octobre : Dévaluation du franc afin de restaurer la compétitivité des produits français.

1938 : 8 avril : Fin du gouvernement de Front populaire.

Document 1 : Tract de syndicalistes contre le taylorisme

FÉDÉRATION DES OUVRIERS DES MÉTAUX ET SIMILAIRES

Union Corporative des Ouvriers Mécaniciens

66, Rue Fontaine-au-Roi, 66

La grève des Etablissements **RENAULT**, provoquée par l'exploitation éhontée dont sont victimes les ouvriers de cette maison, a attiré l'attention générale sur le

CHRONOMÉTRAGE

Son application aux usines **RENAULT** a démontré clairement à quelle situation intolérable, à quel labeur exténuant ce système devait conduire les travailleurs assez naïfs pour l'accepter.

Dans l'exposé qu'a donné le journal *l'Auto*, de la

Fameuse Méthode Taylor

les choses les plus monstrueuses ont été cyniquement divulguées; l'ouvrier réduit à l'état de brute, à qui il est interdit de penser, de réfléchir; à l'état de machine sans âme, produisant intensivement avec excès, jusqu'à ce qu'une usure prématurée, en faisant une non valeur, le rejette hors des ateliers.

« La méthode Taylor est impitoyable; elle élimine les non-valeurs « et ceux qui ont dépassé l'âge de la pleine activité musculaire.

« Ici on songe au mot rapporté par Fraser.

« Cet ingénieur anglais ayant visité Pittsburg et ayant été frappé « de ce fait qu'il y rencontrait seulement des ouvriers jeunes et « vigoureux, demanda à l'Américain qui le pilotait :

« Où sont donc vos vieux ouvriers ?

« D'abord, l'Américain ne répondit pas, puis, devant l'insistance « de Fraser, il lui tendit son étui à cigares et dit négligemment :

« Prenez donc ce cigare et, tout en causant, nous irons visiter « le cimetière !...

« C. Faroux. *l'Auto*, des 1er et 2 février 1913. »

C'est donc un véritable danger

que fait courir à nos corporations et à la classe ouvrière tout entière, cette monstrueuse méthode.

Il faut l'écarter à tout prix et, pour cela, faire triompher

La Grève Renault

La lutte engagée, dépasse les limites de la maison Renault, elle s'étend à toute la corporation.

Elle appelle une participation effective, assidue, complète, de tous les travailleurs qui ont véritablement conscience de leurs intérêts et le souci de leur avenir.

Travailleurs mécaniciens ! Faites votre devoir ! Soyez solidaires de vos camarades de la maison Renault.

LE COMITÉ DE GRÈVE

"LA PRODUCTRICE" (Assoc. Ouvr.) 51, rue Saint-Sauveur, PARIS - 377

Document 2 : La production industrielle en France

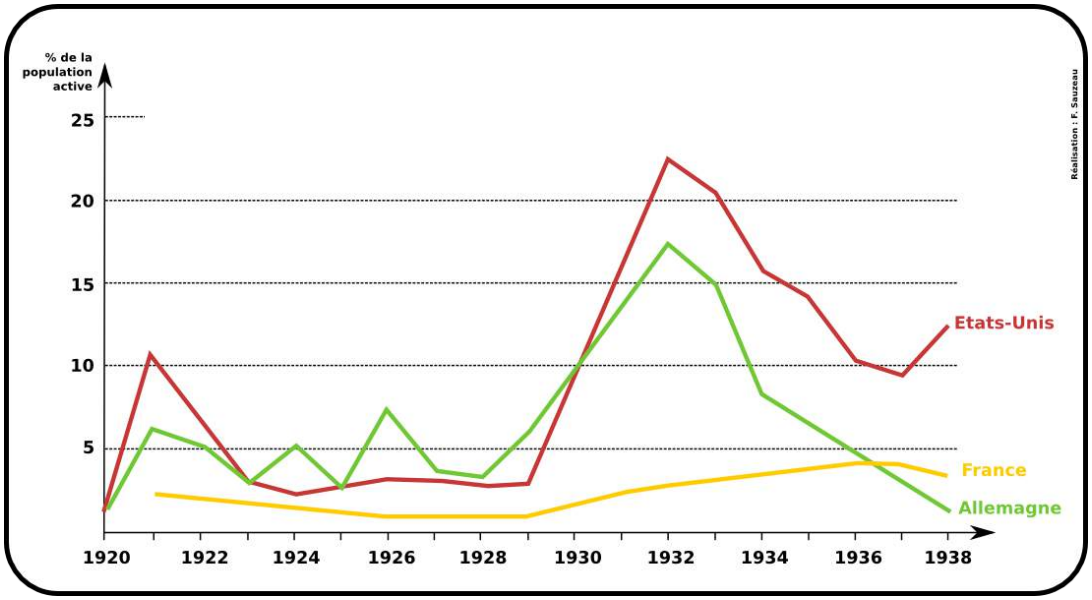
	Indice global	Industrie alimentaire	Textile	Métaux de base	Transformation des métaux
1929	121	102	120	151	150
1932	90	111	88	85	93
1934	95	108	94	94	100
1935	94	110	96	95	98

Document 3 : Évolution des salaires, des prix et du temps de travail dans les années 1930

	1930	Août 1935	Mai 1936
Indice des salaires	100	94,6	94,6
Indice des prix de détail	100	74	76,4
Indice de la durée du travail	100	90,8	95

(L'indice de la durée du travail est un indicateur de la mise au chômage partiel auquel recourt une partie du patronat français qui préfère conserver ses ouvriers tout en les faisant chômer un jour ou deux.)

Document 4 : Le chômage de 1920 à 1938



Document 5 : « Une » du *Populaire* du 7 février 1934

LE POPULAIRE

Organe du Parti Socialiste (S.F.I.O.)

MERCREDI 7 FÉVRIER 1934

Le numéro : 30 centimes

ÉDITION DE PARIS

RÉDACTION ET ADMINISTRATION

Camarades, plus que jamais observez strictement les mots d'ordre du Parti !

Document 6 : La naissance du Front populaire

Le 14 juillet 1935, près de 500 000 personnes se rassemblent pour manifester contre le danger fasciste. C'est la naissance du Front populaire.

Document 7

Le scandale Stavisky […] éclate en décembre 1933. L'Action française, suivie par la grande presse de droite et d'extrême droite, martèle ses accusations contre les « voleurs » et le régime parlementaire. Jusqu'au moment où Daladier […] éloigne le préfet de police Chiappe, trop complaisant avec les militants d'extrême droite. Il s'ensuit la journée sanglante du 6 février 1934. […] Une minorité violemment hostile au régime parlementaire, recrutée dans les rangs de l'Action française et dans les groupuscules fascistes ou fascisants, comme la Solidarité française, voudrait abattre le régime, dans l'espoir d'une restauration monarchique pour les uns, d'un pouvoir autoritaire à l'exemple de l'Italie de Mussolini pour les autres.

Mais le gros de la troupe manifeste surtout sa colère protestataire, sans remettre en jeu la démocratie républicaine. Les plus politisés, quand ils ont un projet précis, entendent surtout faire échec à Daladier, à la gauche, et faire revenir la droite au pouvoir. L'organisation la plus disciplinée, celle des Croix-de-Feu, obéit aux ordres du lieutenant-colonel de La Rocque, son chef, et refuse de tenter une action illégale en forçant les barrages de la police. Pour La Rocque, le 6 février est « la protestation des citoyens les plus généreux contre la déchéance des mœurs gouvernementales et parlementaires ». […] Les Croix-de-Feu ne s'inspirent ni de l'Allemagne hitlérienne ni de l'Italie fasciste.

La montagne du 6 février accouche d'une souris : le rappel de Gaston Doumergue, à la tête d'un gouvernement d'union nationale, où les radicaux se retrouvent aux côtés de la droite. Mais elle accrédite à gauche la conviction

qu'il existe un vrai danger fasciste en France, ce qui contribue à former une nouvelle union de la gauche, le Front populaire, comprenant pour la première fois les communistes.

Pierre-Jean Martineau, « Comment finissent les démocraties », L'Histoire, n° 275, avril 2003.

Document 8

Née en 1909, normalienne et agrégée de philosophie, Simone Weil décide au nom de ses convictions politiques de vivre la vie des ouvrières. Le 4 décembre 1934, elle est embauchée comme ouvrière sur presse chez Alsthom dans le 15e arrondissement de Paris, puis elle travaille à la chaîne aux Forges de Basse-Indre, à Boulogne-Billancourt, et enfin, jusqu'au mois d'août 1935, comme fraiseur chez Renault.

Un atelier, quelque part dans la banlieue, un jour de printemps, pendant ces premières chaleurs si accablantes pour ceux qui peinent. L'air est lourd d'odeurs de peinture et de vernis. C'est ma première journée dans cette usine. Elle m'avait parue accueillante, la veille : au bout de toute une journée passée à arpenter les rues, à présenter des certificats inutiles, enfin ce bureau d'embauche avait bien voulu de moi. Comment se défendre, au premier instant, d'un sentiment de reconnaissance ? Me voici sur une machine. Compter cinquante pièces… les placer une à une sur la machine, d'un côté, pas de l'autre… manier à chaque fois un levier… ôter la pièce… en mettre une autre… encore une autre… compter encore… je ne vais pas assez vite. La fatigue se fait déjà sentir. Il faut forcer, empêcher qu'un instant d'arrêt sépare un mouvement du mouvement suivant. Plus vite, encore plus vite ! Allons bon ! Voilà une pièce que j'ai mise du mauvais côté. Qui sait si c'est la première ? Il faut faire attention. Cette pièce est bien placée. Celle-là aussi, Combien est-ce que j'en ai fait les dernières dix minutes ? Je ne vais pas assez vite. Je force encore, peu à peu, la monotonie de la tâche m'entraîne à rêver. Pendant quelques instants, je pense à bien des choses. Réveil brusque : combien est-ce que j'en fais ? Ça ne doit pas être assez. Ne pas rêver. Forcer encore. Si seulement je savais combien il faut en faire ! Je regarde autour de moi ! Personne ne lève la tête, jamais. Personne ne sourit. Personne ne dit un mot. Comme on est seul ! Je fais 400 pièces à l'heure. Savoir si c'est assez ? Pourvu que je tienne à cette cadence, au moins… La sonnerie de midi, enfin. Tout le monde se précipite à la pendule de pointage, au vestiaire, hors de l'usine. Il faut aller manger. J'ai encore un peu d'argent, heureusement. Mais il faut faire attention. Qui sait si on va me garder ici ? Si je ne chômerai pas encore des jours et des jours ? Il faut aller dans un de ces restaurants sordides qui entourent les usines. Ils sont chers, d'ailleurs. Certains plats semblent assez tentants, mais ce sont d'autres qu'il faut choisir, les meilleur marché. Manger coûte un effort encore. Ce repas n'est pas une détente. Quelle heure est-il ? Il reste quelques moments pour flâner. Mais sans s'écarter trop : pointer une minute en retard, c'est travailler une heure sans salaire. L'heure avance. Il faut rentrer. Voici ma machine. Voici mes pièces. Il faut recommencer. Aller vite… Je me sens défaillir de fatigue et d'écœurement. Quelle heure est-il ? Encore deux heures avant la sortie. Comment est-ce que je vais pouvoir tenir ? Voilà que le contremaître s'approche. « Combien en faites-vous ? 400 à l'heure ? Il en faut 800. Sans quoi je ne vous garderai pas. Si à partir de maintenant vous en faites 800, je consentirai peut-être à vous garder. » Il parle sans élever la voix. Pourquoi élèverait-il la voix, quand d'un mot il peut provoquer tant d'angoisse ? Que répondre ? « Je tâcherai. » Forcer. Forcer encore. Vaincre à chaque seconde ce dégoût, cet écœurement qui paralysent. Plus vite. Il s'agit de doubler la cadence. Combien en ai-je fait, au bout d'une heure ? 600. Plus vite. Combien, au bout de cette dernière heure ? 650. La sonnerie. Pointer, s'habiller, sortir de l'usine, le corps vidé de toute énergie vitale, l'esprit vide de pensée, le cœur submergé de dégoût, de rage muette, et par-dessus tout cela d'un sentiment d'impuissance et de soumission. Car le seul espoir pour le lendemain, c'est qu'on veuille bien me laisser passer encore une pareille journée. Quant aux jours qui suivront, c'est trop loin. L'imagination se refuse à parcourir un si grand nombre de minutes mornes.

Simone Weil, « La vie et la grève des ouvrières métallos »,
article paru sous le pseudonyme de S. Galois dans *La Révolution prolétarienne*, 10 juin 1936.

Zoom sur...

Débat et controverses

L'historien, les lois et les modèles

Dans l'Antiquité, Polybe et Aristote établissent la pluralité des causes, intégrant les temporalités dans la causalité pour distinguer les causes conjoncturelles et structurelles. Ils mettent aussi en avant des logiques causales déterministes comme la loi historique de la naissance, de la vie et de la mort des constitutions. Plus tard, les philosophes de la Renaissance et des Lumières en appellent aux explications déterminées par l'environnement[45]. À la fin du XIXe siècle, Durkheim dans ses travaux sur le suicide s'oppose à l'école méthodique en affirmant que les causes internes sont superficielles et que les causes des évènements sociaux échappent à l'individu tel qu'il apparaît dans les sources. Il dégage alors des facteurs fondés sur des corrélations d'âge, de profession, de jours, de lieux. Il influence Simiand et l'école des Annales qui promeut la recherche causale. Dans les années 1940 et 1950, un modèle nomologique est théorisé par Gustav Hempel. L'histoire, notamment économique, étudie des évènements particuliers dont la régularité vérifiée peut équivaloir à des lois plus ou moins bien assises scientifiquement[46].

La crise de la causalité

Le questionnement de la continuité entre les faits historiques constitue une première difficulté. Fernand Braudel, qui fait apparaître les différents rythmes de temporalité, et Michel Foucault, qui privilégie les discontinuités, remettent en cause les logiques causales simples entre les éléments d'une situation historique[47]. Braudel pointe aussi le « privilège immense » de l'historien de connaître ce qui va se passer. Pour Reinhardt Koselleck, savoir ce qui est advenu masque la compréhension d'une époque par l'historien qui ne prend pas assez en compte les champs d'expérience des hommes du passé (la façon dont ils prenaient en compte leurs passés) et surtout leurs horizons d'attente, c'est-à-dire les manières dont ils envisagent leurs futurs[48]. Dans le même ordre d'idée, Paul Veyne met, lui, en garde contre la rétrodiction : alors que la science descend de la cause à l'effet (les mêmes causes provoquent les mêmes effets), le récit de l'historien remonte le plus souvent des effets, toujours différents, à une ou des causes présumée(s) ou hypothétique(s), lu€ dans les sources ou le plus souvent échafaudées à partir de théories ou du raisonnement naturel, ce qui en limite la portée scientifique[49].

La postérité de l'expression de la crise de la causalité doit beaucoup à l'article d'Alain Boureau qui, malgré ses mises en garde, refuse de renoncer à l'explication[50].

---

[45]. Quentin DELUERMOZ, Pierre SINGARAVÉLOU, *Pour une Histoire des possibles*, Paris, Seuil, 2016, p. 128.

[46]. Christian DELACROIX, Causalité/explication, *Historiographie 2*, Folio, p.685-688. Paul RICŒUR, « Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire », *Revue philosophique de Louvain*, quatrième série, tome 75, n°25, 1977. p. 142-143 et, *Temps et Récits, 1-L'intrigue et le récit historique*, Seuil, 1991 p.200-216.

[47] Quentin DELUERMOZ, Pierre SINGARAVÉLOU, *op.cit.*, Paris, Seuil, 2016, p. 129.

[48] Fernand BRAUDEL, *Écrits sur l'histoire*, Champs-Flammarion, 1984, p.30 et Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996 p. 173-174 et 181-182.

[49]Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, Seuil, 1971, p. 97-98.

[50] Alain BOUREAU, « La causalité », *L'histoire entre épistémologie et demande sociale*, Créteil, IUFM Créteil, p. 61-71

Zoom sur...

La compétence « expliquer »

dans les programmes britanniques belges et québécois

Au Royaume Uni, les termes d'interprétation et de compréhension sont répétés quinze fois dans le court document de sept pages définissant l'évaluation des apprentissages du GCSE (General Certificate of Secondary Education). À la page sept, il est exigé que les élèves maîtrisent les concepts procéduraux de l'histoire comme le changement, les causes, les conséquences, et la signification d'une situation historique[51]. En Belgique, c'est dans la compétence 3 intitulée « l'organisation des synthèses » que le raisonnement explicatif est évalué. Comme pour les autres compétences (s'interroger, s'informer et communiquer), des documents d'accompagnement précisent les opérations de pensée historienne et les productions attendues dans les tâches de transferts[52].

Le Québec qui a produit le même type de documentation dans les années 2000 a entamé une réflexion sur l'approche conceptuelle et par compétence de l'enseignement de l'histoire qui a donné lieu à une publication conséquente de la concertation en 2014 dont se sont inspirés les rédacteurs de nouveaux programmes d'histoire[53]. Il était reproché aux trois compétences des années 2000 (interroger les réalités sociales dans une perspective historique ; interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ; construire et consolider sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire) de ne pas assez s'articuler avec la réalité scientifique de la discipline. Deux nouvelles compétences (caractériser les faits et interpréter une réalité sociale) ont été formulées pour recentrer les tâches sur la pensée historienne. Le raisonnement explicatif est particulièrement valorisé dans la seconde compétence qui vise à donner du sens et à expliquer une réalité sociale : il s'agit d'abord d'apporter des explications provisoires (« cerner l'objet d'interprétation ») puis de déterminer les causes et les conséquences expliquant les changements et les continuités dans « l'analyse d'une réalité sociale » avant « d'assurer la validité de son interprétation par la confrontation entre points de vue d'acteurs historiques ou de récits historiens pour « expliquer pourquoi les choses se sont passées ainsi ». Les objets d'étude sont présentés à partir de ces compétences et de ses composantes. Les questions d'interprétations commencent toujours par « Expliquez ».

---

[51] Department for Education, *History GSCE Subjet Content,* Londres, 2014, téléchargeable à l'adresse suivante : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/310549/history_GCSE_formatted.pdf

[52] Fédération Wallonie Bruxelles, *Compétences terminales et savoirs requis - humanités générales et technologiques - histoire Outils d'évaluation des compétences pour les humanités générales et technologique Histoire- Tableau des familles de tâches*, 2005,, téléchargeables sur la page : http://www.enseignement.be/index.php?page=24420

[53] Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports, *Le Sens de l'histoire,* Montréal, 2014 consultable à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sens_de_histoire_s.pdf et Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports, *Programme de formation de l'école québécoise, Histoire du Québec et du Canada, 3e et 4e secondaire*, Montréal, 2016 consultable à l'adresse suivante : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/histoireQuebecCanada.pdf pour les nouveaux programmes.

Table d'illustrations

Figure 1- Pourquoi résister ? 42

Ce journal paru le 15 décembre 1940 est un des premiers journaux de la Résistance. Son équipe de rédaction fait partie de la « nébuleuse du musée de l'homme » étudiée par Julien Blanc. Ses travaux permettent de mener un raisonnement explicatif fondé sur les motivations des pionniers de la Résistance plutôt que sur leurs actions.

© gallica.bnf.fr / BNF

Figure 2- Les guerres puniques par Jacopo di Ripanda 43

Les guerres puniques qu'illustre ce tableau de Jacopo Ripanda amènent Polybe à distinguer des causes particulières et générales (*Histoires*, III, 6). Comme le notent Christian Delacroix ou Quentin Deluermoz et Pierre Singaravélou, il est un des premiers historiens à s'interroger de manière théorique sur la causalité.

Jacopo de Ripanda (bottega), *Annibale varca le Alpi*, 1505-1506 affresco Palazzo dei Conservatori, Musei Capitolini, Roma. © José Luiz Bernardes Ribeiro.

Figure 3- Manifestation du Rassemblement populaire du 15 juillet 1935 56

Cette photographie illustre souvent la victoire du Front populaire dans les productions pédagogiques. Comme le montre Antoine Prost, la compréhension de la postérité mémorielle de l'événement suppose d'articuler différentes temporalités.

Photographie de presse/ Agence Meurisse/Gallica.bnf.fr.

Figure 4- Bataille de Sadowa, 1866 58

La bataille de Sadowa marque la victoire de la Prusse sur l'Autriche en 1866. L'interrogation du rôle de Bismarck dans le déclenchement de cet affrontement est à l'origine des théories contrefactuelles et de l'imputation causale de Max Weber dans le deuxième des *Essais de la théorie des sciences*.

Huile sur toile de Georg Bleibtreu, *Die Schlacht von Königgrätz am 3. Juli 1866* (La bataille de Sadowa, 3 juillet 1866), huile sur toile attribuée à Georg Bleibtreu (1828–1892), vers 1869, 100 x 200 cm, Deutsches Historisches Museum, photographie de Anagoria, CC BY SA

CONCEPTUALISER

Dans la construction du raisonnement historique et de la problématisation en classe, la conceptualisation est une étape aussi complexe que fondamentale, comme le souligne l'étymologie du terme « concept », du latin cum capere*, tenir ensemble.*

Pour Max Weber, la conceptualisation est le moment où l'historien cherche à « dominer la réalité par la pensée et la compréhension ». Elle est donc au cœur des finalités de nos disciplines et de leurs enjeux les plus fondamentaux : leur scientificité, leur rapport au réel, la formation et la construction du raisonnement. Elle permet d'articuler les faits, historiques ou géographiques avec des outils d'identification, de confrontation, de généralisation, pour faire apparaître le raisonnement, de plus en plus abstrait et complexe au fil de la scolarité.

Réfléchir sur la conceptualisation c'est d'abord en souligner les enjeux épistémologiques et didactiques afin d'en comprendre la place dans l'apprentissage des élèves, ses enjeux et ses difficultés de mises en œuvre[1].

Figure 1- Auguste : les attributs du pouvoir impérial

Mots clés :
raisonnement historique et géographique, généralisation, abstraction, concept, notion, catégorisation

Sommaire

L'article 94
1/ Conceptualiser : quel sens en histoire et en géographie ? 95
2/ Conceptualiser, une clé indispensable pour la réflexion didactique et la construction du raisonnement 98
3/ Quelles mises en œuvre dans les classes et en formation ? Une conceptualisation parfois difficile à mettre en œuvre 101
En classe 103
Zoom sur… 109

[11] Les réflexions et les propositions développées dans ce chapitre s'appuient sur les travaux de l'atelier "expliquer" tenu lors de la formation de formateurs 2016-2017 (Solenn Ferrec, Christophe Gourguechon, Cédric Le Doze, Clarisse Mazin, Marie-Noëlle Pichot-Place, Sandrine Saule).

L'article

Jérôme CHASTAN

Les fiches Eduscol publiées en mai 2017 le réaffirment : « *L'histoire et la géographie enseignées visent à donner une connaissance et une compréhension du monde en interrogeant son organisation présente et en identifiant ses héritages : ce sont des disciplines qui croisent trois dimensions – les sociétés, le temps et l'espace.* »[2] . L'apprentissage du raisonnement historique et géographique est donc réaffirmé comme devant être au cœur des pratiques enseignantes. Dans ce but, les élèves doivent être initiés à la façon dont nos disciplines lisent et questionnent le monde : en apprenant, pour reprendre la formule d'Olivier Grenouilleau, « à déconstruire et reconstruire la pensée des autres »[3], ils reçoivent une formation à la fois intellectuelle, culturelle et civique.

Cette finalité a donc vocation à guider la construction des cours et le travail des élèves, et parmi les activités qui la construisent, la conceptualisation occupe une place aussi complexe que centrale. Le concept se définit comme une idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée. Il lui permet de rattacher à ce même objet les différentes visions qu'il en a, pour en organiser les connaissances, les faire tenir ensemble si on reprend l'étymologie du mot.

Conceptualiser prend un rôle central dans la construction du raisonnement et dans l'apprentissage de l'abstraction, que ce soit pour comprendre ou évaluer le rapport entre l'établissement de faits vérifiés et le besoin de généraliser pour caractériser et comprendre ceux-ci, ce qui revient à questionner la dimension scientifique de nos disciplines.

En conséquence, ces questions se trouvent au cœur des préoccupations de nos enseignements. Comme le rappellent les fiches Eduscol, les élèves sont amenés à « *apprendre progressivement à classer les faits en grands domaines (politiques, économiques, culturels, etc.) et développer ainsi des facultés d'abstraction qui permettent de caractériser et de donner du sens à des notions/concepts mobilisés dans ces disciplines qui sont inévitablement polysémiques (par exemple, la démocratie athénienne n'est pas celle de la Ve République : les élèves raisonnent lorsqu'ils sont en mesure d'identifier les attributs communs et différents de ces deux démocraties). Il s'agit ici d'une compétence essentielle à l'exercice de la citoyenneté car conceptualiser, dans le quotidien, c'est donner du sens à une situation vécue* »[4].

---

[2] http://www.eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale - Mai 2017.

[3] http://www.eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale - Mai 2017.

[4] http://www.eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale - Mai 2017.

Figure 2- Horloge républicaine, le temps en construction

Nous nous retrouvons au cœur de l'intérêt de nos enseignements, dans leur dimension de formation intellectuelle, mais aussi de leurs difficultés : les concepts/notions organisent de plus en plus explicitement nos programmes et servent de clé dans la construction et la progression des apprentissages, mais leur mise en œuvre par les élèves demeure complexe. Ainsi, l'enquête sur les pratiques enseignantes de 2007 montre que, si les professeurs sont en majorité guidés dans la construction de leur cours par les notions-clé données par le programme, leurs priorités restent d'abord liées à l'acquisition de contenus et à leur transmission en classe, l'opération d'explication restant avant tout du ressort de l'enseignant, ainsi que le confirme la façon dont la majorité des élèves perçoivent les cours[5]. L'enseignement de nos disciplines semble se trouver au milieu du gué, entre un travail fondé sur les connaissances et l'individualisation des faits et une logique les mettant au service d'opérations de généralisation, d'abstraction et de construction du raisonnement. Or, les concepts et notions pourraient et devraient être des outils pour dépasser cette contradiction en donnant des éléments de cohérence aux programmes et des outils de raisonnement aux élèves.

Il semble donc important de réfléchir sur la conceptualisation dans ses différentes dimensions, qui sont également celles de notre métier : d'abord penser le sens scientifique de cette opération, au cœur de la définition de nos disciplines comme sciences humaines et sociales, puis analyser l'importance didactique de cette opération du point de vue de l'enseignant élaborant l'architecture de ses cours pour, enfin, en comprendre le rôle dans la construction du raisonnement chez les élèves.

1/ Conceptualiser : quel sens en histoire et en géographie ?

Conceptualiser, au cœur de l'identité de nos disciplines

La conceptualisation est un acte au cœur de cette reconstitution qu'est le raisonnement historique et géographique. Pour Henri-Irénée Marrou cité par Christian Delacroix, « connaître historiquement, c'est substituer à un donné brut, de soi insaisissable, un système de concepts élaboré par l'esprit, et cela dès que la connaissance historique apparaît chez l'historien ».[6]

Face à l'impossibilité de reproduire les réalités telles qu'elles furent ou telles qu'elles sont, il est nécessaire pour l'historien d'user d'outils intellectuels pour qualifier le passé ou l'espace, pour généraliser, comparer, mettre en place des modèles explicatifs. Ainsi, le développement de l'histoire au sens moderne du terme est indissociable de cette action à travers la mise en place d'un «concept d'histoire » que Reinhardt Koselleck identifie comme un « collectif singulier qui relie l'ensemble des histoires spéciales »[7], fait pour donner du sens et

[5] Nicole BRAXMEYER, Jean-Claude GUILLAUME, Catherine REGNIER, *Images de la discipline et pratiques de l'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*, les dossiers, n°183, MEN-DEPP, mars 2007.

[6] Henri-Irénée MARROU : *De la connaissance historique*, Paris, Éditions du Seuil p. 146.

[7] Reinhardt KOSELLECK, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Seuil/Gallimard 1997, p. 19.

interpréter le passé, posant la question de l'existence de lois de l'histoire valant pour toutes les époques qui permettraient d'expliquer et de donner une cohérence à l'ensemble des événements. L'histoire deviendrait alors un tout ayant sa propre logique.

On se trouve ici au cœur de la tension entre la volonté de reconstituer le plus fidèlement le passé et l'impossibilité d'y parvenir sans utiliser un langage conceptuel qui, s'il ne correspond pas nécessairement à l'époque étudiée, nous est indispensable pour le reconstituer et le rendre compréhensible à notre esprit. Le raisonnement commence par une question, une problématique, mais les concepts sont au cœur des raisonnements historiques et géographiques en articulant les discours et en donnant des outils de compréhension.

La conceptualisation nous place donc au cœur du raisonnement et de ses particularités, mais touche également à la définition de nos disciplines en posant la question de leur scientificité, à travers l'enjeu de la généralisation et la possibilité de rassembler en un seul terme des réalités historiques différentes mais ayant suffisamment de points communs pour être rangées dans une même classe et être mieux comprises.

Cette question est au cœur de ce que Christian Delacroix appelle « le procès d'autonomisation épistémologique de l'histoire et des sciences sociales »[8] analysé par Jean-Christophe Passeron : la conceptualisation en sciences sociales, si elle n'entre pas dans le même cadre intellectuel que les sciences expérimentales car les faits ne sont jamais reproductibles tels quels, n'en est pas moins scientifique de par les méthodes qui aboutissent à sa construction. Les concepts historiques et géographiques sont alors des propositions générales mais qui restent ancrées dans leur contexte, ce qui permet de comprendre qu'un même mot, comme le soulignait Marc Bloch, prend un sens différent selon les époques où il est utilisé et les sociétés qu'il sert à comprendre.

Cette opération permet donc de faire la part entre le général et le particulier pour mieux analyser la complexité des réalités sociales dans leur profondeur spatiale et temporelle.

Conceptualiser, au cœur de la construction des savoirs

Dans le processus de construction des apprentissages, les difficultés se concentrent souvent, pour reprendre l'analyse de Britt-Mari Barth, «au niveau de la structure du savoir, d'une part, et au niveau de la démarche intellectuelle, d'autre part»[9]. Ainsi, il est parfois délicat de distinguer le savoir en tant que produit construit et les conditions de son élaboration. Or, on ne peut pas comprendre un savoir sans avoir conscience des raisons sur lesquelles il se fonde. Pour reprendre la formule de Michel Fabre, « mes élèves peuvent apprendre que « la Terre tourne autour du soleil », mais cette « vérité » reste une simple croyance tant qu'ils n'ont pas compris les raisons qui la fondent »[10]. Il n'est pas possible de remonter la totalité des explications, mais l'analyse des concepts et la conceptualisation doivent permettre aux élèves de saisir cette réalité.

Michel Fabre résume ces opérations en parlant de « paradigme de l'enquête », avec plusieurs étapes : d'abord la construction du problème, qui consiste à voir d'où il vient, pourquoi il est posé ainsi ; ensuite, la démarche qui permet la résolution de ce problème ; enfin, les conclusions qui servent à une approche plus problématisée et plus fine du problème.

---

[8] Christian DELACROIX, in *Historiographies, II, concepts et débats*, Paris, Gallimard 2010, p. 693.

[9] Britt-Mari BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction* (FORUM EDUCATION) (French Edition) (Emplacements du Kindle 425-427 et 439-441). RETZ, Édition du Kindle.

[10] Michel FABRE, *Le sens du problème : Problématiser à l'école ?* (Emplacements du Kindle 1369-1370). De Boeck (Pédagogie et Formation). Edition du Kindle.

Ces opérations soulèvent certaines questions, en premier lieu de terminologie, notamment entre le terme de concept et celui de notion, dont les définitions peuvent varier. En sciences humaines, on voit généralement dans le concept une dimension de généralisation et d'organisation des connaissances plus marquée. Pour Bernadette Mérenne-Schoumaker, « les concepts sont les produits de la science [résultant d'une] démarche déductive impliquant hypothèses et vérifications par l'analyse des faits »[11], tandis que la notion serait plutôt associée à la définition empirique d'un objet abstrait résultant de l'observation. Cela donne au terme de concept une dimension plus globale et plus centrale dans l'articulation du raisonnement. Cela fait des notions des éléments qui permettraient de lire le concept, de voir ceux qui le caractérisent à coup sûr et les spécificités qui peuvent apparaître.

Dans cette réflexion, l'essentiel est ailleurs, dans la façon de conceptualiser. Derrière les termes, il semble plus fécond de mettre en place une grille de lecture, comme celle de Britt-Mari Barth :

- Des concepts, objets abstraits, étiquettes aux caractéristiques multiples et intégrés dans des réseaux : par exemple, la mondialisation.
- Des attributs qui permettent de « distinguer une idée d'une autre idée, un objet d'un autre objet»[12]. L'apprentissage serait donc largement la capacité à distinguer les attributs essentiels et non essentiels du concept, correspondants ou non, afin d'en analyser la validité et la nature, par exemple les mobilités ou l'urbanisation.
- Des contenus, des exemples, qui donnent les éléments pour caractériser les attributs et les concepts, par exemple le fonctionnement d'une ville comme New York.

Ainsi, plus que les concepts et les notions eux-mêmes, c'est l'action de conceptualisation dans son ensemble qui est au cœur de notre réflexion. Car construire un apprentissage de cette façon permet, si on reprend la réflexion de Michel Fabre, de construire un savoir vivant, avec une dimension historique, heuristique et systématique.[13] Quand Michel Fabre applique cette réflexion au concept de développement durable, cela donne les axes suivants :

- Une dimension historique : la crise du modèle industriel du XXe siècle et les débats sur la capacité de la planète à soutenir une croissance économique mondiale, ce qui permet de mettre en évidence des dimensions éthiques (notre responsabilité envers les générations futures), épistémologiques (une accélération du temps qui redéfinit les périmètres des disciplines) et politiques (la crise des modes de gouvernement verticaux et technocratiques) ;
- Une dimension heuristique : la mise en place d'outils de diagnostic, pour caractériser les situations et mettre en place une grille de lecture (les piliers du développement durable) et la mise en place de projets, ou leur analyse pour évaluer le modèle construit ;
- Une dimension systématique : l'analyse des relations avec les autres savoirs, et notamment les controverses, importantes et indispensables, qui montre les divergences entre ceux qui nient le problème, ceux qui pensent le pari du développement durable impossible ou ceux qui le portent. Tout cela permet de montrer le concept pour ce qu'il est : un

[11] Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER, *Didactique de la géographie*, Louvain, De Boeck 1994, p. 45.

[12] Britt-Mari BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction* (FORUM EDUCATION) (French Edition) (Emplacements du Kindle 582-583). RETZ, Édition du Kindle.

[13] Michel FABRE, *Le sens du problème : Problématiser à l'école ?* (Emplacements du Kindle 1421-1425). De Boeck (Pédagogie et Formation). Édition du Kindle.

outil de lecture du réel et un moyen de se forger une opinion dans un débat citoyen.

La conceptualisation se trouve au cœur de la réflexion de nos disciplines. Elle est donc naturellement un moyen essentiel de notre enseignement caractérisé par la transmission de connaissances et d'outils au service de l'apprentissage du raisonnement. Robert Martineau le résume en présentant le professeur comme « un maître à savoir penser »[14]. Il est donc fondamental de réfléchir à la place de cette opération dans la construction des apprentissages scolaires.

2/ Conceptualiser, une clé indispensable pour la réflexion didactique et la construction du raisonnement

Conceptualiser, un enjeu dans la construction et la progressivité des apprentissages

Les concepts forment donc une grille de classement et de compréhension du monde. Cette lecture se fait dès la petite enfance, de façon progressive. Lev Vygostki explique que la conceptualisation se fait d'abord de façon empirique et spontanée par la découverte de l'environnement, associant les objets, les sens et l'interprétation de ces découvertes.[15]

Elle se poursuit d'une façon organisée socialement par des concepts en réseau autour d'un système de pensée qui permet d'aller plus loin dans la réflexion et l'abstraction, à la fois dans le cadre éducatif et dans le fonctionnement de la société.

Quelle lecture de cette évolution avoir dans un cadre didactique ? Comme le souligne Marc Deleplace[16], conceptualiser permet de travailler sur le problème central : la fonction du fait. Le fait, historique ou géographique, est contingent et s'oublie, et on n'en garde souvent que des représentations, parfois erronées qui plus est. Face à l'accumulation de faits, conceptualiser doit permettre, par la généralisation, l'analogie et l'abstraction d'ordonner et de donner du sens.

C'est pourquoi, notamment depuis les années 1990, la conceptualisation est au cœur de la pensée didactique dans le but de former les élèves à la réflexion de façon progressive. En conséquence, les programmes sont organisés autour de grands concepts qui se retrouvent tout au long de la scolarité. Leur étude permet de porter la réflexion sur plusieurs enjeux.

D'abord un moyen de sélection et de mise en ordre des connaissances : l'organisation autour de concepts et l'usage de leur fonction heuristique ont pour finalité de faciliter la sélection des contenus, à la fois des attributs et des exemples, au service de la construction du raisonnement. Pour l'enseignant, cela permet de choisir les connaissances nécessaires aux élèves et de ne pas les noyer sous une masse de faits impossibles à utiliser pour raisonner. Pour les élèves, c'est un moyen de mieux comprendre le sens des apprentissages, de voir à quoi sert la connaissance de tel ou tel fait historique ou géographique et, ainsi, de mieux le retenir.

Cette fonction de mise en ordre permet aussi d'initier les élèves aux liens qui existent entre les idées et les thèmes historiques ou géographiques. Un concept n'existe jamais pour lui-même, il se comprend par des liens avec d'autres concepts. Travailler ces liens permet d'initier à la complexité, notamment dans la réflexion sur la causalité, mais aussi de donner des éléments pour expliquer et problématiser. On peut le voir à travers les exemples du concept de mobilité proposés avec cet article.

---

[14] Robert MARTINEAU, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école – Traité de didactique,* Presses de l'Université du Québec, 2010.

[15] Lev VYGOTSKY, *Pensée et Langage*, La Dispute, 1997.

[16] Marc DELEPLACE et Daniel NICLOT, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie,* Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 2005.

Ensuite, la progressivité des apprentissages : les grands concepts peuvent se travailler avec une complexité de plus en plus grande, dans leur définition, leurs attributs et les connaissances qui y sont reliées. Comme le souligne Marc Deleplace[17], le concept est un support qui permet de travailler sur le langage et la complexification progressive, une finalité essentielle des programmes.

L'enquête qu'il a menée avec Daniel Niclot permet de souligner comment des concepts s'enrichissent au fur et à mesure de la scolarité, non seulement avec l'apport d'une réflexion historique plus élaborée, mais aussi avec des associations d'idées différentes, en lien avec les concepts identiques ou voisins traités dans les autres matières. Les auteurs ont demandé à des élèves de différents niveaux quels mots ils associaient au concept de révolution.

Listes des 10 premiers mots du lexique (par ordre décroissant d'occurrences)			
Cinquième	**Troisième**	**Seconde**	**Terminale**
Guerre	Peuple	Peuple	Politique
Personnes	Peut	Personnes	Française
Peuple	Personnes	Changer	Peut
Se révoltent	Révolutions	Révolutions	Changements
Gens	Révolte	Gouvernement	1789
Exemple	1789	Révolte	Industrielle
Fait	Chose	Peut	Changement

Les auteurs interprètent les résultats en soulignant plusieurs étapes. En classe de cinquième, la vision est dominée par les représentations sociales autour de la violence. Elle est davantage marquée dans les classes de troisième et de seconde par l'idée de changement, résultat du travail effectué en classe de quatrième. La classe de terminale montre une réflexion clairement axée autour de l'idée de changement et une capacité à jouer consciemment avec les facettes du concept et des catégories plus abstraites. Les enseignements de SES et de philosophie peuvent jouer un rôle important dans cette évolution.

[17] *Ibid.*

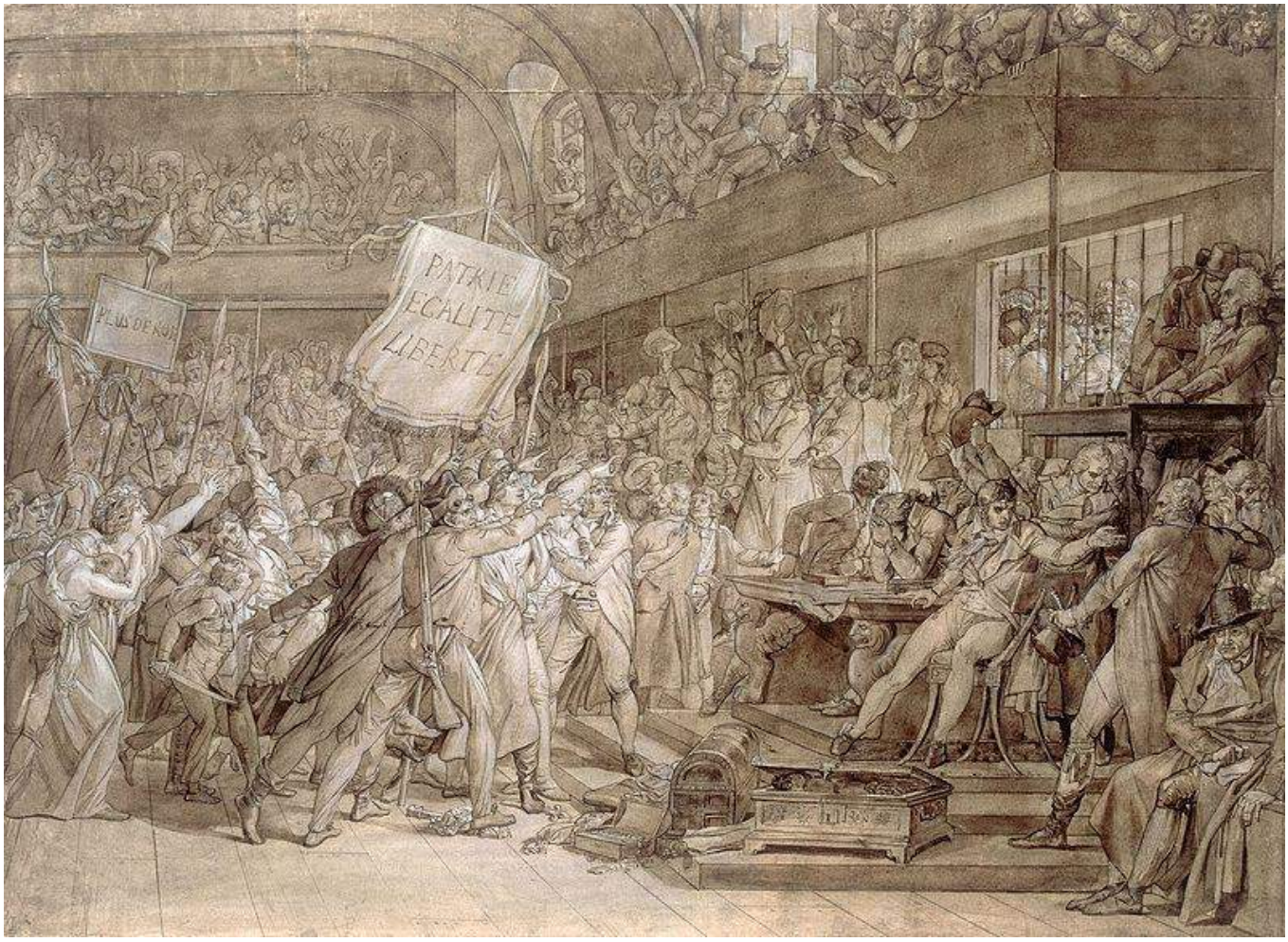


Figure 3- Le 10 août 1792, différentes lectures possibles du concept de révolution

Il est donc possible de distinguer ici trois grands temps :

- une catégorisation par l'exemple particulier pour construire le concept en identifiant ses attributs essentiels. Cela permet d'initier aux étapes du raisonnement sous la forme d'une enquête partant d'informations et de faits pour donner une première généralisation et des éléments de comparaisons, premiers supports d'abstraction ;
- la manipulation du concept abstrait sur un appui concret. Il permet de reprendre ces étapes plus rapidement pour en reconstruire la première définition et élaborer une forme de modèle, puis le confronter à d'autres situations pour voir ce qui y correspond et ce qui n'y correspond pas. Cela amène à une réflexion sur la complexité pouvant insister sur la modélisation mais aussi la critique ;
- la capacité à manipuler et à combiner des catégories abstraites. Cela revient à utiliser le concept comme outil mais aussi à le penser et à l'analyser en tant que tel, dans ses différents niveaux de profondeur historique ou à différentes échelles. Cela permet, en fin de lycée, de réfléchir directement à la construction des concepts et de réfléchir à la pensée historienne ou géographique de façon consciente.

La conceptualisation, au cœur de la construction des programmes

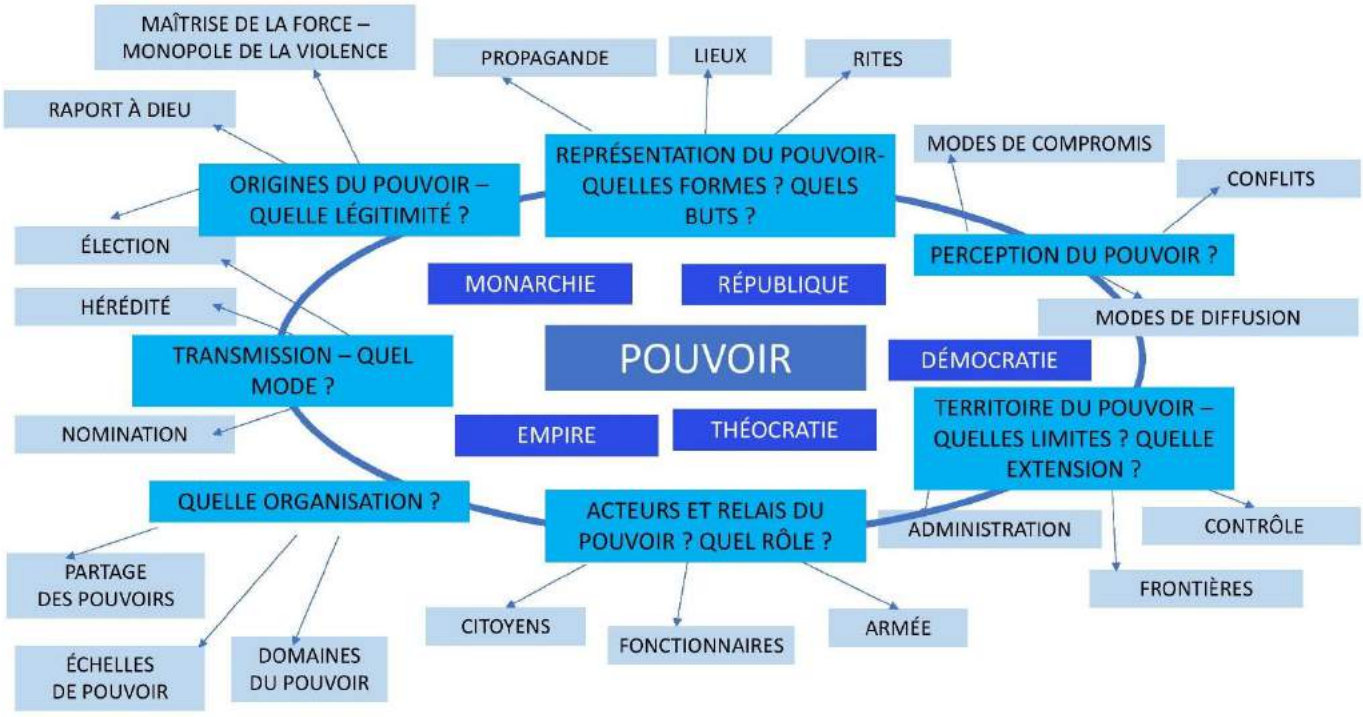
Pour toutes ces raisons, les programmes d'histoire-géographie du secondaire sont implicitement organisés autour d'une série de concepts, dont les principaux ont un rôle organisateur des apprentissages tout au long de la

scolarité. Ces concepts intégrateurs apparaissent de façon très claire en géographie (le territoire, son organisation, le développement durable, la mondialisation…), mais sont également présents en histoire (la civilisation, le pouvoir, la révolution, la guerre, la société, l'État…) de la classe de sixième à celle de Terminale. Ces concepts apparaissent explicitement dans la construction des programmes des séries technologiques sous le terme de notions et des séries professionnelles sous le terme de mots-clés.

Cette structure a pour but de faire de l'opération de conceptualisation un levier de réflexion à plusieurs échelles : celle de l'année, voire des cycles, afin que les professeurs puissent mettre en place une cohérence intellectuelle dans leurs apprentissages ; celles de la séance et de la séquence, pour amener l'élève vers un raisonnement abstrait de plus en plus élaboré et conscient.

Conceptualiser, une clé de compréhension et de mise en œuvre des programmes

Pour comprendre la façon dont les programmes mettent en avant cet enjeu, on peut prendre en exemple un concept particulièrement vaste qui englobe une grande partie des programmes comme celui de *pouvoir* dont les élèves étudient les attributs tout au long de leur scolarité. Pour l'analyser, on peut partir de la grille de lecture sur le pouvoir pour en recenser les différentes facettes et réfléchir à sa progressivité à travers quelques éclairages.



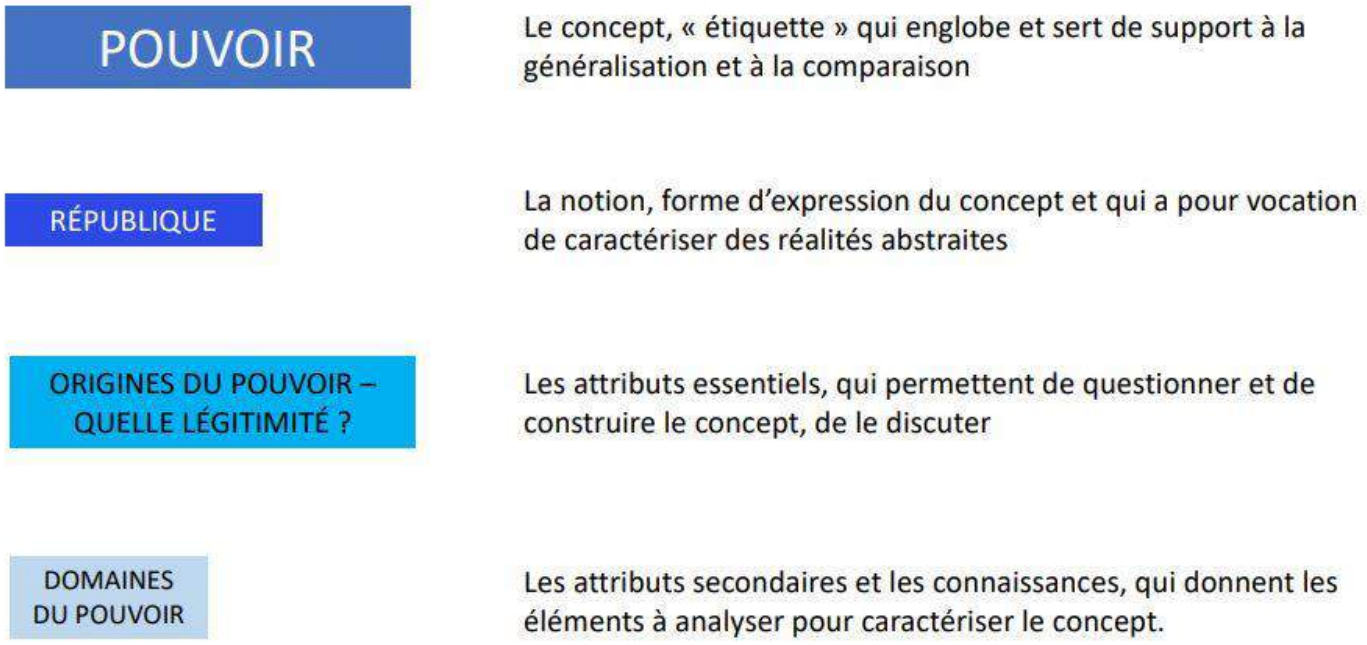


Figure 4- Le concept de pouvoir

En classe de sixième, où la plupart des régimes politiques sont déjà abordés, on est dans l'apprentissage de la conceptualisation. Dans le chapitre sur Rome, les élèves sont aiguillés vers l'analyse d'une série d'attributs pour construire une notion, ici celle d'empire, faisant de la conceptualisation un double mouvement de généralisation des connaissances et de comparaison avec d'autres formes de pouvoir (monarchie, démocratie) pour construire une première définition du concept.

La maîtrise de la **notion d'empire** est essentielle, et ce d'autant que c'est Rome qui nous a légué le mot, avec sa **double signification territoriale et politique** :

« **l'*imperium***, c'est d'abord le **pouvoir de commander, et de là la domination**, étendue à l'ensemble des territoires soumis à cette hégémonie. Dans la titulature des empereurs romains inaugurés par Octave devenu Auguste (en 27 avant J.-C., par la décision du Sénat) *Imperator Caesar Augustus*, ***Augustus*** renvoie à une autorité éminente et sacrée, ***Caesar*** à l'héritage de Jules César qui mit une première fois fin aux guerres civiles (Octave est son fils adoptif), ***Imperator*** renvoie à la fois au triomphe des généraux victorieux (dont Auguste se réserve les monopoles et à l'imperium ;

Les historiens voient le **régime politique de l'Empire comme une adaptation des institutions romaines à la nouvelle situation créée par les conquêtes des IIe et Ier siècles avant notre ère**. Il s'agit donc bien du projet de la construction d'un ordre assurant à la fois la puissance d'un centre, la paix à l'intérieur des frontières d'un vaste territoire regroupant des populations variées et la sauvegarde de ces frontières. La question de l'unité d'un empire et celle de ses relations avec l'extérieur sont donc toujours posées.

Fiche ressource Eduscol[18]

18 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/97/5/RA16_C3_HIS_6e_Th3_L_empire_romain_dans_le_monde_antique-DM_619975.pdf

Au début du lycée, les éléments de définition de ces attributs sont repris pour articuler le concept à un objet concret et en apprécier les évolutions, voire les forces et les faiblesses.

Si on reprend l'exemple de l'Empire romain, on se rend compte qu'il ne s'agit plus de l'étudier en tant que tel, mais d'utiliser un objet, la citoyenneté, pour en retrouver des attributs afin de caractériser le pouvoir dans l'Empire romain et réfléchir notamment sur sa durée.

Quand on se demande, après Athènes, quel est le sens de la citoyenneté romaine dans un régime autoritaire où les institutions sont vidées de leur sens, l'analyse de cette citoyenneté permet de retrouver des attributs comme la légitimité, la représentation, les acteurs. On peut les utiliser pour voir derrière l'idée d'empire quelque chose de plus subtil que l'imposition d'une force, plutôt un échange fait de rapports de force et de contreparties, un dialogue politique, économique, culturel, qui permet de justifier la domination et de la faire accepter et durer.

> Dans le cas de Rome, les historiens mettent en évidence que **la pérennité de l'empire tient pour beaucoup à l'octroi de la citoyenneté romaine aux peuples conquis,** ce qui constitue un cas unique dans l'Antiquité, voire dans l'histoire.
>
> **Fiche d'accompagnement Eduscol[19]**

En fin de lycée, la réflexion porte sur le concept en lui-même, c'est-à-dire la nature et les fondements du pouvoir. Ainsi de la réflexion du chapitre « Gouverner la France depuis 1946 », en classe de terminale. Elle permet de manipuler des catégories abstraites afin d'interroger et de mettre en place une définition de ce qu'est le pouvoir en lui-même : on n'est plus dans la caractérisation par type de régime, mais on part directement des attributs eux-mêmes pour en analyser et évaluer l'importance et le sens ainsi que la façon dont ils sont reliés dans leur complexité. Dans ce cadre, la carte mentale de départ peut être reconstituée telle quelle avec les élèves.

Cette structure peut être reprise aux échelles européenne et mondiale : réfléchir sur les forces et les limites d'une approche supranationale peut alors se faire en pensant directement les attributs du pouvoir qui manquent à ces échelons, comme celui de la dimension territoriale, la légitimité historique ou démocratique et en posant la question de l'échelon le plus adapté à l'exercice de la souveraineté.

19 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/76/7/LyceeGT_Ressources_HGEC_2_Hist_04_T2CitoyDemoRome_148767.pdf

Problématique de la question

Quelles évolutions le mode de gouvernement de l'État en France a connues depuis 1946 ?

Orientations pour la mise en œuvre

L'État-nation depuis la Seconde Guerre mondiale est analysé à partir d'une étude du cas français depuis 1946. L'État a en effet joué un rôle majeur dans l'histoire de la France. Il s'agit ainsi d'inscrire l'étude de la longue durée pour mettre en évidence le poids des héritages : relative stabilité des structures administratives et de l'influence des grands corps, tradition de centralisation, rôle dans la construction de la nation, formes de dirigisme économique.

Plutôt qu'une description des structures administratives et des institutions politiques, l'étude s'intéresse aux évolutions de la conception de l'État et de son rôle, des procédures par lesquelles s'exerce son autorité, du champ d'exercice de la puissance publique, des acteurs de la décision (gouvernements, élus, hauts fonctionnaires) et du rapport entre société et État.

Fiche d'accompagnement Eduscol[20]

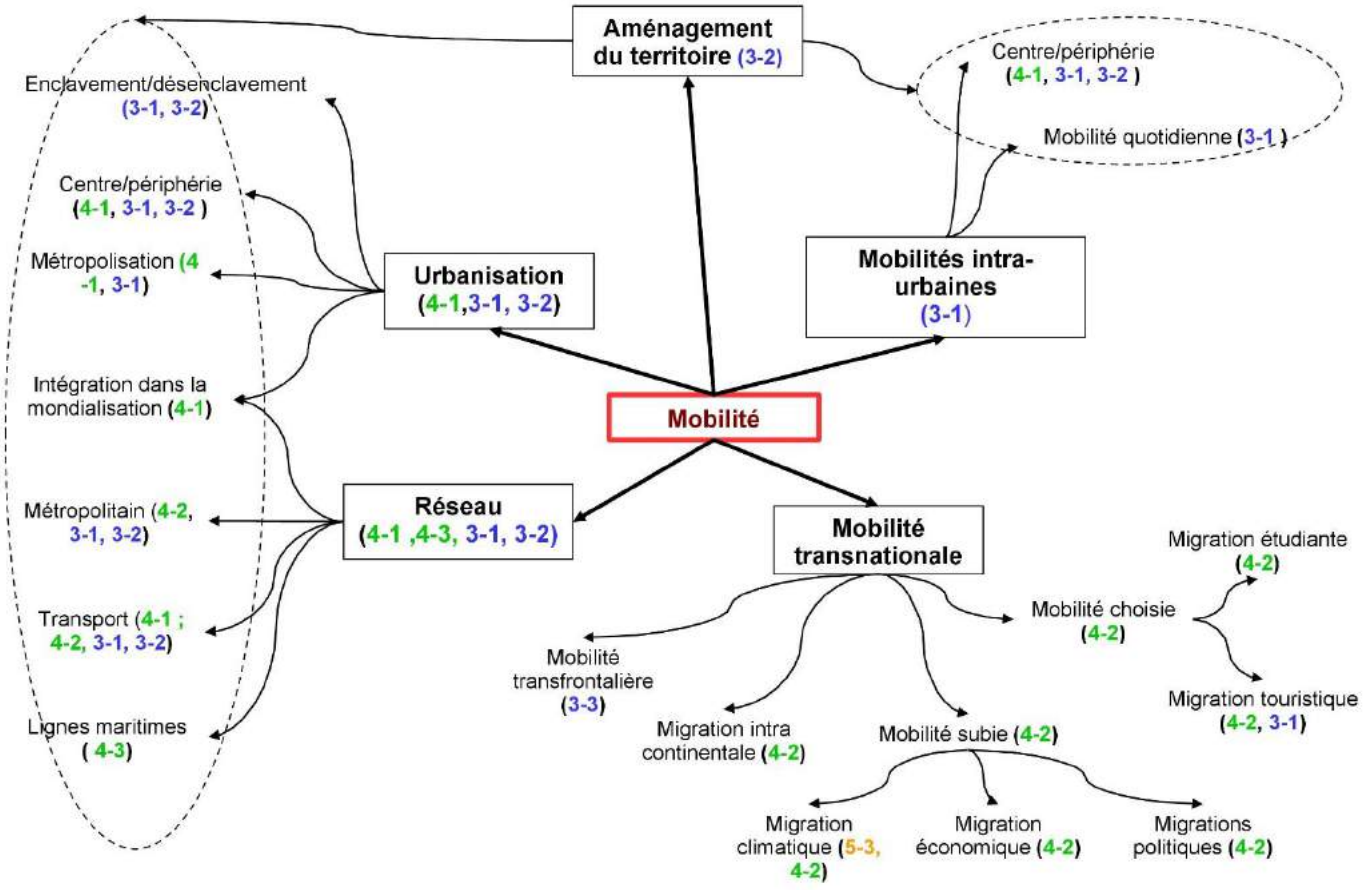
Conceptualiser pour établir des liens

Un autre aspect du travail de conceptualisation est de montrer comment un concept peut intervenir comme support d'analyse et d'explication, à la fois par son contenu et par la façon dont il est relié aux autres concepts. Ainsi, le concept de mobilités n'apparaît pas comme un grand concept intégrateur, comme peuvent l'être les concepts d'habiter, de développement durable, de mondialisation.

Mais, comme le montre la carte mentale proposée par Solen Ferrec[21], les mobilités sont au cœur de toutes les thématiques majeures de la géographie. Cela permet de montrer l'utilité de travailler les concepts en réseau dans le travail de préparation de l'enseignant afin d'y sensibiliser les élèves de façon de plus en plus explicite.

[20] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/H-G_2015/98/0/Ress_Hist_TermES-L_Theme4_echelle-etat-nation_503980.pdf

[21] La carte heuristique propose une mise en relation du concept de mobilité, concept phare de géographie du cycle 4, et des notions afférentes selon les trois niveaux de classe concernés. Les chiffres entre parenthèses font référence au niveau de classe, pour le premier, puis au numéro de thème concerné, pour le deuxième. Il s'agit de conduire les professeurs à prendre conscience de la récurrence des concepts au sein de la scolarité d'un élève afin de construire son enseignement dans un processus d'approfondissement et non de découverte renouvelée de chacune de ces notions. Le choix d'une carte heuristique permet une visualisation rapide des interconnexions notionnelles données par les programmes. On pourra toutefois reprocher à ce mode de restitution son absence d'exhaustivité et de détails : si la très grande majorité des notions sont liées, la carte heuristique insiste davantage sur une approche hiérarchique. Cette carte peut constituer un point de départ dans le cadre d'une formation, elle peut tout aussi s'entendre comme synthèse de réflexions. Son utilisation et sa pertinence seront d'autant plus fortes que les collègues auront participé à la construire ou à la préciser, c'est-à-dire si elle constitue un document travaillé et donc approprié par chacun.



Le concept de MOBILITÉ dans les programmes de cycle 4 (programmes du 09/11/2015)

Les chiffres entre parenthèses renvoient aux programmes de la façon suivante: 4-1→ classe de quatrième – thème 1

Figure 5- Le concept de mobilité

En classe de sixième, pour comprendre ce qu'est le concept d'habiter, les mobilités sont d'abord présentées sous leurs différentes formes et utilisées comme un attribut. Ces formes, une fois définies, permettent de faciliter la compréhension du concept et de construire sa définition ainsi que celle des espaces étudiés, comme ici la métropole. Cela se fait à l'échelle du territoire vécu afin de placer le concept dans une application concrète.

> Les études donnent à voir le logement, la rue, le quartier, le lotissement, les espaces d'activités, les lieux de sociabilité traversés ou investis par les habitants, là où ils se rassemblent. Elles s'attachent notamment aux conditions de vie des habitants et à leurs mobilités, en interrogeant la capacité de chacun à tirer profit des aménités d'une métropole. Les élèves sont entraînés à décrire, à nommer les espaces qu'ils étudient sans forcément mettre en relation toutes les variables d'une métropole.
>
> **Fiche d'accompagnement Eduscol[22]**

22 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Geographie/73/4/RA16_C3_HIGE_GEO_6e_Th1_Habiter_metropole_616734.pdf

Les mobilités sont étudiées en tant que telles en classe de quatrième mais là encore au service de la construction d'un concept, celui de mondialisation, compris comme la synthèse d'un certain nombre de phénomènes qui en constituent les attributs. Elles jouent ici un rôle essentiel dans le but de définir le concept de mobilités, ici transnationales, puis de le placer dans un système qui permettra de définir le fonctionnement et les effets de la mondialisation. Cela montre que les concepts géographiques permettent de comprendre les grandes dynamiques de la planète non seulement par ce qu'ils disent mais aussi par la façon dont ils agissent sur les autres.

Au lycée, on peut pousser plus loin l'abstraction. Le but des programmes de terminale est de réfléchir au fonctionnement de la mondialisation : les mobilités sont associées aux flux et aux réseaux. La combinaison de ces trois attributs pose la question de leur définition, de leurs rôles et de la façon dont ils sont reliés pour comprendre le fonctionnement de la mondialisation et mettre en place une démarche systémique à travers les différentes dimensions du concept.

Conceptualiser permet ici de mener la réflexion et de hiérarchiser des informations pour mettre en ordre la pensée.

Figure 6- Le stade de France, Saint-Denis (c)IGN

3/ Quelles mises en œuvre dans les classes et en formation ? Une conceptualisation parfois difficile à mettre en œuvre

Ce mode de fonctionnement n'est pas toujours aisé à mettre en œuvre et se heurte à plusieurs obstacles. On peut citer, notamment en histoire, le maintien de représentations axées sur l'idée d'un enseignement à vocation de transmission culturelle bien plus que de formation intellectuelle. Les pressions de divers groupes pour leur place dans le programme scolaire, vécue comme une reconnaissance et une légitimation nationales, font qu'il est très difficile de sortir de logiques d'accumulation qui laissent très peu de temps pour traiter des sujets lourds et complexes.

En outre, conceptualiser pose la question des limites de la généralisation en histoire, où trouver un équilibre entre objectifs pédagogiques et exigence de précision des connaissances est parfois difficile. On peut se demander jusqu'où aller dans la généralisation quand on compare, par exemple, différents empires ou différentes monarchies. Face à ces contraintes, mettre en place une conceptualisation progressive demande une maîtrise pointue des connaissances et des démarches de la part de l'enseignant. Ces pratiques de conceptualisation sont difficiles à construire avec les élèves. Dans ces domaines, la géographie semble plus avancée, tout du moins plus affirmée. Les concepts fondamentaux y sont plus apparents et moins nombreux, ce qui peut faciliter une démarche de raisonnement. On peut souligner que les programmes de géographie sont moins au cœur des débats que ceux d'histoire, ce qui peut faciliter cette évolution.

La conceptualisation est une opération indispensable à la pratique de nos disciplines comme à la formation intellectuelle de nos élèves et à leur capacité à comprendre les réalités sociales.

Pistes d'application et de progression
Proposition de séances

Les séances proposées permettent de donner un éclairage sur ce que la conceptualisation peut permettre :

- la première séance, en classe de sixième, autour de la construction de la notion d'empire à l'aide des attributs du concept de pouvoir, montre comment on peut passer de la définition initiale d'un concept à une définition qui donne du sens aux élèves ;
- la deuxième séance, en classe de première STI2D, cherche à montrer comment un objet peut être utilisé pour reprendre les attributs du concept et amener à l'analyser à travers ces catégories complexes et abstraites. Le cas des Jeux Olympiques et de la mondialisation peut permettre cette mise en perspective ;

Pistes de lecture

Des ouvrages fondamentaux sur la question

- ✓ Britt-Mari BARTH, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987, rééd. 2013.
- ✓ Marc DELEPLACE et Daniel NICLOT, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie,* Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2005.
- ✓ Michel FABRE, *Le sens du problème, Problématiser à l'école ?* Louvain : De Boeck 2016.

Pour aller plus loin

- ✓ Reinhardt KOSELLECK : *L'expérience de l'histoire*, Paris, Seuil/Gallimard 1997 et *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques,* Paris, EHESS, 2016.
- ✓ Mostafa Hassani IDRISSI, *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- ✓ Philippe SIERRA, *La géographie : concepts, savoirs et enseignements*, Paris, Armand Colin, collection U, 2011.

Pour l'analyse des concepts

- ✓ Christian DELACROIX, François DOSSE, Patrick GARCIA et Nicolas OFFENSTADT, *Historiographies, II, concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2010.
- ✓ Claude GAUVARD et Jean-François SIRINELLI (dir.), *Dictionnaire de l'historien*, Paris, PUF, 2015.
- ✓ Jacques LEVY et Michel LUSSAULT (dir.), *Dictionnaire de la géographie,* Paris, Belin, 2013.

En classe

Séquence 1

Construire une notion pour enrichir un concept : l'empereur, base de l'Empire romain (Classe de sixième)

Jérôme CHASTAN

Objectifs notionnels

- Comprendre la notion d'empire comme attribut du concept de pouvoir
- Montrer les spécificités d'un type de pouvoir en fonction de sa situation historique et géographique
- Rassembler des éléments et trouver ce qui les relie
- Comprendre comment le régime impérial a pu être accepté si longtemps sur un si vaste espace

Objectifs de compétences

- Justifier une démarche, une interprétation
- Analyser un discours politique
- Confronter des points de vue
- Trouver des éléments de généralisation
- Comparer à d'autres périodes et situations historiques

Durée

- 1 heure 30

Intégration dans les programmes

La séquence intervient dans le cadre du thème 3 : « L'Empire romain dans le monde antique ». Les élèves ont travaillé auparavant sur les premiers États et les premières écritures ainsi que sur les cités grecques et ont pu étudier d'autres formes de pouvoir, comme la monarchie ou la démocratie, dans des contextes particuliers. Le but est ici donc de construire la notion d'empire comme attribut du concept de pouvoir en rassemblant les éléments constitutifs de la notion puis en la comparant aux autres.

Déroulement de la séance

L'introduction a mis en avant, par une carte, la dimension conquérante et la taille de l'empire romain. Cette première caractéristique a pu être comparée avec celle des autres formes de pouvoir étudiées, notamment lors de l'étude des cités grecques, afin de montrer la différence de situation et de poser une problématique d'ensemble demandant comment le pouvoir impérial a permis à une cité de dominer un si grand espace pendant autant de temps.

La séance porte donc sur la figure de l'empereur. Elle doit de ce fait construire la notion d'empire comme une monarchie pour expliquer comment ce principe a une vocation unificatrice à travers plusieurs étapes. Le travail doit permettre de mettre en évidence les attributs essentiels du pouvoir : la légitimité, la représentation et le discours du pouvoir, le territoire, l'organisation.

Les élèves travaillent d'abord sur la figure fondatrice d'Auguste : ils prélèvent des informations sur un extrait des *Res Gestae* où Auguste met en scène son action et ses accomplissements.

Document 1 : extraits des *Res Gestae*, testament politique d'Auguste, affiché sur son tombeau

« J'ai reçu deux fois l'honneur d'une ovation et j'ai conduit à trois reprises des triomphes, j'ai été vingt et une fois acclamé « imperator ». J'ai fait verser aux citoyens de la plèbe trois cents sesterces par homme en exécution du testament de mon père.

Quatre fois j'ai aidé de mon argent le trésor public, apportant ainsi cent cinquante millions de sesterces à ceux qui avaient la charge du trésor public. Après l'extinction des guerres civiles, alors que je m'étais emparé de tout le pouvoir par un consentement universel, j'ai transféré l'État de mon autorité à celle du Sénat et du peuple romain. Pour honorer cet acte méritoire, je fus appelé Auguste par un sénatus-consulte. (…) Dès lors, je l'ai emporté sur tous en autorité, mais je n'ai pas eu plus de pouvoirs qu'aucun de mes collègues dans mes diverses magistratures. »

Res Gestae Diui Augusti, inscription trouvée à Ancyre, en Galatie, C.I.L. III, p 0774

Les élèves doivent retrouver et mettre en avant :

- Ses victoires militaires, qui ont permis de rétablir la paix
- Sa richesse et ses dons à la Ville et au peuple
- Le fait qu'il ait reçu le pouvoir complet et en ait rendu une partie

Les élèves confrontent ensuite ces informations à un autre point de vue, celui de Tacite, et à une dédicace au divin Auguste sur l'autel de la paix à Narbonne.

Document 2 : un nouvel esprit

« Quand Auguste eut séduit les soldats par ses dons, le peuple par ses distributions de blé, tout le monde par les douceurs de la paix, il commença à attirer à lui l'autorité du Sénat, des magistrats, des lois.

Nul ne lui résistait car les nobles recevaient richesses et dignités. On aimait mieux le présent et sa sécurité que le passé avec ses périls. Un nouvel esprit avait partout remplacé l'ancien : chacun renonçant à l'égalité, les yeux fixés sur le Prince, attendait ses ordres. »

Tacite, Annales, IIe siècle

Document 3 : Une figure qui unifie l'Empire

« Bons, bénis et heureux soient l'empereur César Auguste, fils de (Jules César) divinisé, père de la Patrie, (…) son épouse, ses enfants et sa lignée, le Sénat et le peuple romain, les colons et autres habitants de Narbonne, qui se sont engagés à honorer sa puissance divine par un culte perpétuel. »

Dédicace gravée sur l'autel de la paix d'Auguste à Narbonne, inauguré en 11 après J.-C. et placé sur le forum de la ville, Musée archéologique de Narbonne

Cela doit permettre de confronter le discours d'Auguste à d'autres points de vue.

Cela permet de montrer ce qui fonde l'empire :

- Un chef victorieux et qui concentre richesse et autorité mais partage une partie du pouvoir
- Une population qui accepte cette autorité qui garantit la paix
- Un chef considéré comme une divinité dans tout l'Empire[23]

Le concept d'empire commence à se construire, il est complété par une prise en compte de la profondeur historique. Les élèves analysent une monnaie de Trajan et un relief montrant Marc-Aurèle donnant au peuple romain.

[23] Empire s'écrit ici avec une majuscule car il désigne le régime politique autant que son territoire.

Cela permet de montrer, plus d'un siècle plus tard, le maintien de la figure impériale, avec plusieurs éléments :

- La référence aux anciens empereurs, pour montrer la continuité de l'empire
- La présence de l'image de l'empereur dans tout le monde romain
- Le rôle protecteur de l'empereur pour les citoyens

Ainsi, il est possible à la fin de rassembler ces éléments en demandant, à travers la figure de l'empereur, d'établir ce qui caractérise l'empire en tant que forme de pouvoir. Cela peut se faire en deux temps :

- Demander de quelle forme de pouvoir étudiée l'empire se rapproche le plus : les élèves pourront dire que l'empire est une forme de monarchie.
- Puis demander ce qui est commun et différent des monarchies déjà étudiées : les élèves pourront mettre en avant les sources du pouvoir (la force, la richesse, le lien avec le religieux), et ce qui est différent (le partage du pouvoir avec le Sénat, le rapport avec le peuple, l'étendue du pouvoir).

On aboutit donc à une première définition de ce qu'est l'empire, à travers la figure de son chef, et on peut alors se demander comment cette notion permet de répondre à notre problématique et avec quelles limites. On peut souligner le rôle d'unité que joue la dimension monarchique tout en soulignant que cela ne permet pas d'expliquer que cette domination s'étende sur autant de territoires.

La suite pourra alors consister à compléter cette définition afin d'expliquer, notamment à travers le fonctionnement de la romanisation, la façon dont ce pouvoir, après avoir été défini, s'exerce sur ses territoires.

Compléter la définition de la notion d'empire permettra alors d'enrichir la compréhension du concept de pouvoir par l'analyse d'une forme particulière de monarchie, mélange d'autorité et d'autonomie locale, adaptée à la gestion d'un très vaste territoire avec des moyens limités.

Séquence 2

Le concept comme outil de pensée abstraite : mondialisation et Jeux olympiques en classe de première STI2D

Jérôme CHASTAN

Objectifs notionnels

- Utiliser le concept de mondialisation avec ses différents attributs : accessibilité, concentration des flux et réseaux, polarisation, métropolisation, aménagements, inégalités
- Analyser en particulier la métropolisation
- Comprendre l'organisation des territoires qui en résulte

Objectifs de compétences

- Analyser un discours promotionnel en le confrontant à la définition du concept de mondialisation,
- Porter un regard critique
- Conceptualiser pour confronter et comparer
- Analyser et proposer une lecture critique d'un document

Durée

- 1 heure 30

Intégration dans les programmes

La séquence intervient dans le cadre du thème « La mondialisation » du programme de 1ère STI2D, à travers le sujet d'étude « Les Jeux Olympiques, un enjeu mondial ». Les sujets d'étude ont pour vocation de favoriser le travail en autonomie à partir de dossiers documentaires limités. Ils montrent le concept central, ici la mondialisation, à travers un angle différent : ils peuvent donc être utilisés en étude de cas pour construire le concept et ensuite le mettre en perspective, mais ils peuvent aussi servir d'illustration au concept préalablement défini afin de montrer sa validité comme clé d'analyse d'un objet du monde actuel. C'est de cette façon que la proposition suivante opère.

Déroulement de la séance

L'introduction a permis de rappeler l'origine et les buts des Jeux Olympiques entre époque antique et époque moderne, ainsi que leur dimension se voulant universelle, à l'échelle du monde grec et à celle du monde moderne. Elle permet de rappeler la définition de la mondialisation et de poser la question des liens entre ce processus et l'évolution des Jeux Olympiques en se demandant si les Jeux Olympiques sont un événement représentatif de la mondialisation.

La première partie a permis de mettre en avant la dimension de plus en plus universelle des Jeux Olympiques par les valeurs, les pays concernés et la médiatisation de plus en plus grande dans le monde entier.

La partie que nous allons développer est la deuxième : « Organiser les Jeux Olympiques : un événement reflet de la mondialisation ? »

La problématique cherche à reprendre le concept de mondialisation, ses caractéristiques et ses dynamiques, pour voir comment il s'applique à un événement de dimension planétaire.

La séance commence avec la projection de la vidéo promotionnelle des Jeux Olympiques de Paris 2024 : https://www.youtube.com/watch?v=Moaohct-I-4

Figure 7- Ouverture des JO à Pékin en 2008

Les élèves doivent répondre aux questions suivantes :

- Quels caractères de la métropole parisienne sont mis en valeur et pourquoi ?
- Lesquels n'apparaissent pas et pour quelles raisons ?
- Quelles caractéristiques de la mondialisation cela souligne-t-il (dynamiques, échelles, acteurs) ?

Le but est donc d'analyser le discours promotionnel, d'abord en prélevant ce qui est mis en avant : le patrimoine de la ville de Paris, les installations sportives, les réseaux de transport, les capacités d'accueil, l'aménagement de la métropole. On peut souligner l'usage de l'anglais dans cette vidéo. On peut assez rapidement porter un regard critique en identifiant ce qui est moins mis en avant dans la vidéo, comme les questions de circulation, de pollution.

Cependant, l'essentiel de la démarche se trouve dans la deuxième question : les élèves doivent reprendre les attributs de la mondialisation déjà étudiés pour expliquer sur quoi repose la candidature de Paris, explication qui renvoie notamment au rôle des métropoles :

- L'accessibilité, la concentration des flux et des réseaux
- La concentration de fonctions de haut niveau et d'un patrimoine important
- La concentration d'acteurs puissants et de grands moyens financiers
- Un espace qui organise son environnement (aménagement, autres sites en France)

Tout cela permet de donner une première explication du fonctionnement des Jeux Olympiques à travers le concept de mondialisation.

L'analyse est ensuite complétée par un dernier attribut de la mondialisation : la façon dont ce processus développe et sélectionne les territoires.

On distribue alors un article de journal sur le refus par les habitants de Budapest de la candidature de la ville aux JO 2024.

Document : JO-2024 : la candidature de Budapest sous la menace d'un référendum

Un mouvement de jeunes militants hongrois a annoncé le lancement d'une campagne référendaire pour l'annulation de la candidature de Budapest aux jeux Olympiques de 2024, pointant le coût de la manifestation et les risques de corruption.

La collecte de signatures pour l'organisation d'un référendum local d'initiative populaire en vue de cette annulation débutera jeudi, a précisé le mouvement Momentum, opposé au Premier ministre conservateur Viktor Orban.

La question proposée est: "Etes-vous d'accord avec l'idée que la municipalité de Budapest retire sa candidature à l'organisation des Jeux olympiques et paralympiques en 2024 ?"

Momentum estime que les sommes en jeu pour l'organisation de la compétition alimentent le risque de corruption et seraient mieux employées dans les domaines de l'éducation, de la santé et des transports publics.

"Nous aimons regarder les JO, mais cette candidature montre toutes les tares du système. Ce serait un non-sens d'organiser les JO ici", a expliqué le dirigeant du mouvement, Andras Fekete-Gyor, lors d'une conférence de presse. Soutenue par M. Orban, la candidature de Budapest se veut "modeste" et "à taille humaine" face aux favoris Paris et Los Angeles, avec un budget d'investissements spécifiques limité à 2,4 milliards d'euros.

Le nom de la ville-hôte des JO-2024 sera dévoilé le 13 septembre à Lima par le Comité international olympique (CIO). Déjà en lice à cinq reprises -- y compris pour les premiers Jeux de l'ère moderne, en 1896 --, la Hongrie a vu toutes ses candidatures échouer : Moscou est à ce jour la seule ville de l'est de l'Europe a avoir décroché l'organisation des JO d'été, en 1980.

AFP, in http://www.leparisien.fr/, 17 janvier 2017

Les élèves répondent aux questions suivantes :

- Quels problèmes liés à l'organisation des Jeux Olympiques le document pointe-t-il ? Comment cela explique-t-il le refus des habitants de Budapest ?
- Quelles sont les seules villes à être restées candidates ? Pourquoi cela souligne-t-il la sélection des territoires dans la mondialisation ?

Les élèves commencent par identifier les problèmes d'organisation : coût, sécurité, environnement, utilisation de l'argent public. Cela souligne les contraintes d'organisation très élevées et le refus de nombreux habitants de supporter ces coûts.

Sur la question suivante, le concept de mondialisation permet de donner des éléments d'explication, en soulignant que les seules villes restant candidates sont deux des dix plus grandes métropoles du monde. La sélection des territoires apparaît, particulièrement pour un événement de très grande importance.

Porter la réflexion sur les villes organisatrices est un moyen de mettre l'accent sur un attribut, une dynamique centrale de la mondialisation : la métropolisation. Travailler sur le concept est ici un moyen de donner une grille de lecture de l'organisation des espaces, du monde et de la façon dont les sociétés y vivent, à travers un événement à dimension planétaire.

La conceptualisation dans les programmes au Québec

Au Québec, l'évolution des programmes a suivi l'évolution de la société. Dans les années 1960, la « Révolution tranquille » a transformé une société jusque-là rassemblée autour de valeurs catholiques et conservatrices où l'enseignement de l'histoire reposait sur la formation morale et une pédagogie très magistrale centrée sur la mémorisation de contenus.

L'évolution a largement porté sur la volonté de faire de l'enseignement de l'histoire une véritable formation intellectuelle appuyée sur une transposition de la méthode historique à l'école. Cette volonté connaît un premier aboutissement dans les années 1980. Les programmes prennent la forme de situations d'apprentissage articulées autour d'objectifs intermédiaires amenant vers des objectifs supérieurs. Le but est d'aller vers des démarches de plus en plus synthétiques et de faire connaître le passé tout en développant des habiletés intellectuelles.

La mise en place fut difficile, notamment par le décalage existant entre ces nouvelles pratiques et la formation très différente des professeurs en place. La conceptualisation et la construction du raisonnement se résumaient largement à l'exposition de notions et d'objectifs décontextualisés dans des programmes chargés où l'équilibre entre contenus et raisonnement était difficile à trouver.

La réforme de 2006 a complété cette évolution avec un objectif axé complètement autour du développement de compétences disciplinaires et transversales. L'histoire et la géographie font partie du « Domaine de l'univers social » dont l'objectif est de structurer l'identité sociale de l'élève, sa vision du monde, en prenant en compte les différentes opinions et valeurs dans le cadre d'un raisonnement.

On trouve dans ces programmes une progression autour d'outils conceptuels qui guident les enseignants dans leur façon d'aborder les questions posées, d'analyser des situations, de comparer des sociétés différentes. Les programmes proposent des cartes mentales avec angles d'entrée et démarches d'interrogation, d'interprétation. Pour reprendre la formule de R. Martineau, les concepts et la conceptualisation sont au centre de la réflexion afin de donner aux élèves des clés d'interprétations des réalités sociales,

On peut voir ici la présentation du programme de troisième secondaire, qui équivaut à notre classe de seconde[24].

[24] http://www.histoirequebec.qc.ca/uploads/histoireQuebecCanada2017.pdf

Chaque partie est ensuite abordée de façon particulière, avec un cadrage scientifique de la question donnant les connaissances à travailler avec les élèves et la façon dont ces connaissances et ces concepts peuvent se mettre au service de la réflexion.

Table d'illustrations

Figure 1- Auguste : les attributs du pouvoir impérial 93

La statue d'Auguste en imperator permet de réfléchir au concept de pouvoir dans l'Empire romain, en soulignant ses attributs : une légitimité fondée sur la victoire militaire, le rappel à la descendance de Vénus par la présence d'un Cupidon et le soutien des dieux à travers la présence du soleil, donc du dieu Apollon. Elle est au service de la propagande pour le nouveau pouvoir.

Statue d'Auguste, dite de "prima porta", 2 m 07, musée du Vatican, Rome. Photographie de Till Nieman.

Figure 2- Horloge républicaine, le temps en construction 95

Cette « horloge républicaine », réalisée pendant la période révolutionnaire et contenant une mesure « classique » et une mesure décimale du temps, fait écho à la réflexion de l'époque sur le temps et sa construction, et à la construction d'un concept d'histoire avec ses lois propres pour interpréter le passé.

Figure 3- Le 10 août 1792, différentes lectures possibles du concept de révolution 100

Cette gravure représente l'intrusion des insurgés dans l'Assemblée nationale le 10 août 1792. L'image permet de souligner les différentes lectures qui peuvent être faites du concept de révolution : violence, changement politique, acteurs et idées politiques, oppositions qui se cristallisent.

François Gérard, *Le 10 août 1792,* gravure, 1794, 67 X 92 cm, Musée du Louvre, Paris

Figure 4- Le concept de pouvoir 96

Le concept de pouvoir, schéma réalisé par Jérôme Chastan, professeur au lycée Hénaff (Bagnolet), formateur académique.

Figure 5- Le concept de mobilité 99

Le concept de mobilité dans les programmes de cycle 4, carte mentale réalisée par Solenn Ferrec, professeure au lycée Voillaume (Aulnay-sous-Bois), formatrice académique.

Figure 6- Le stade de France, Saint-Denis (c)IGN 100

Cette photographie aérienne du secteur de Saint-Denis la Plaine, au Nord de Paris, souligne la façon dont le concept de mobilité peut s'articuler avec d'autres concepts pour faciliter l'analyse géographique : il peut permettre, par l'analyse des modes d'habitation, des aménagements et de leur évolution, de la distance avec Paris et par la mise en avant du réseau de transports, de mieux comprendre le concept d'habiter.

Accessible gratuitement sur Edugéo à partir d'un compte académique (prenom.nom@ac.creteil.fr)

(c)IGN

Figure 7- Ouverture des JO à Pékin en 2008 107

Cette photographie, prise le 8 août 2008 lors de la cérémonie d'ouverture des Jeux Olympiques de Pékin, permet de montrer comment on peut réinvestir des attributs essentiels du concept de mondialisation, comme la métropolisation, à travers l'étude des villes capables d'accueillir un

événement mondial, ou comme les enjeux géopolitiques avec ici la manifestation d'une puissance émergente.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Beijing_Olympics_2008.jpg. Licence Creative_CommonsAttribution_2.0_Generic.

Table des auteurs

Comité de rédaction

Didier Butzbach, IEN lettres-histoire-géographie

Jérôme Chastan, professeur au lycée Eugène Hénaff (Bagnolet), formateur académique

Olivier Dautresme, IA-IPR histoire-géographie

Guillaume Gicquel, professeur au lycée Paul Eluard (Saint-Denis), formateur académique

Jean-Max Girault, IA-IPR histoire-géographie

Bertrand Jolivet, professeur au lycée Paul Robert (Les Lilas), formateur à l'ESPE de Paris

Fanny Maillo-Viel, professeure au lycée Christophe Colomb (Sucy-en-Brie

Floran Maldant, professeure au college Jean Lolive (Pantin), formatrice académique

Mylène Manchec, professeure au collège Hector Berlioz (Vincennes), formatrice académique

David Mitzinmacker, professeur au lycée Émilie du Châtelet (Serris), professeur-relai au Musée de la Grande Guerre (Meaux)

Ont contribué à ce numéro

Participants au séminaire

Périodiser

Catherine Oursin, Emmanuel Tiffreau, Franck L'Hospitalier, Jimmy Pourcelot, Patricia Gerardi, Sébastien Masse, Elise Denommé

Expliquer

Alexis Hanus, Fanny Maillo-Viel, Flora Maldant, Mylène Manchec, Laetitia Valenti et Delphine Allouis

Conceptualiser

Solenn Ferrec, Christophe Gourguechon, Cédric Le Doze Clarisse Mazin, Marie-Noëlle Pichot-Place, Sandrine Saule

Auteurs

Périodiser

Article : Bertrand Jolivet et David Mitzinmacker

Séquences pédagogiques :

- "Périodiser pour problématiser" et "Périodiser pour conceptualiser" : Bertrand Jolivet et David Mitzinmacker

- "Périodiser pour expliquer" : Sébastien Masse, professeur au lycée Gustave Ferrié (Paris)

Expliquer

Article : Guillaume Gicquel

Séquences pédagogiques :

- « Comprendre la motivation des acteurs » et « Expliquer la baisse de la mortalité en Europe au XIXe siècle : une approche de la multicausalité » : Guillaume Gicquel

- Comparer les différentes interprétations des acteurs au sujet de la construction du mur de Berlin : Delphine Allouis, professeure au lycée Nicolas Ledoux (Le Raincy)

- Expliquer par l'articulation des temporalités. Le Front Populaire : Bertrand Jolivet et David Mitzinmacker

Conceptualiser

Article et séquences pédagogiques : Jérôme Chastan

Edition

Maquette et mise en page

Sandrine Saule, professeure au collège Jean-Jacques Rousseau (Le Pré-Saint-Gervais), formatrice académique DANE et webmestre du site http://hgc.ac-creteil.fr

Conception graphique

Patrice Nadam, professeur au lycée Lino Ventura (Ozoir-la-Ferrière), formateur académique DANE

Table des matières générale

PÉRIODISER

1/ Pourquoi mettre en œuvre des démarches de périodisation avec les élèves ? ……..…… p. 2

2/ À quelles difficultés la périodisation se heurte-t-elle en cours ? ……..…….…..... p. 8

3/ Quelles pistes de mise en œuvre ? ……... p. 12

En classe

Séquence 1- Périodiser pour expliquer : la Deuxième Guerre mondiale, une guerre d'anéantissement (classe de troisième prépa pro) …… p. 15

Séquence 2- Périodiser pour conceptualiser : le génocide des Juifs pendant la Deuxième Guerre mondiale» (classe de troisième) …….. p. 28

Séquence 3- Périodiser pour problématiser « les États-Unis et le monde depuis 1945 » (classe de terminale S) …… p. 33

Zoom sur…

- Jean LEDUC, *Les historiens et le temps. Conceptions, problématiques, écritures* p. 39
- Les quatre temps historiques ……p. 40

EXPLIQUER

1/ Les défis du raisonnement explicatif en histoire ……. p. 45

2/ L'explication chez les didacticiens : des effets dans l'écriture des programmes ? ……. p. 47

3/ Quels raisonnements explicatifs pratiquer en classe d'histoire-géographie ? ……. p. 51

En classe

Séquence 1- La compréhension des motivations des acteurs : comprendre l'engagement des pionniers de la Résistance (classe de première STMG) …… p. 60

Séquence 2- L'interprétation causale : expliquer la baisse de la mortalité en Europe au XIXe siècle, une approche de la multicausalité (classe de seconde) …… p. 66

Séquence 3- Comparer les différentes interprétations des acteurs au sujet de la construction du mur de Berlin (classe de terminale de bac pro ou CAP) …… p. 72

Séquence 4- Expliquer par l'articulation des temporalités : le Front populaire (classe de première ES/ES/ L)……... p. 80

Zoom sur…

- Débat et controverses : L'historien, les lois et les modèles ……. p. 90
- La compétence « expliquer » dans les programmes britanniques belges et québécois…… p. 91

CONCEPTUALISER

1/ Conceptualiser : quel sens en histoire et en géographie ? …… p. 96

2/ Conceptualiser, une clé indispensable de réflexion didactique et de la construction du raisonnement …… p. 99

3/ Quelles mises en œuvre dans les classes et en formation ? Une conceptualisation parfois difficile à mettre en œuvre …… p. 107

En classe

Séquence 1- Construire une notion pour enrichir un concept : l'empereur, base de l'Empire romain en classe de sixième …… p. 109

Séquence 2- Le concept comme outil de pensée abstraite : mondialisation et Jeux olympiques en classe de première STI2D …… p. 112

Zoom sur…

- La conceptualisation dans les programmes au Québec …… p. 115

Table des auteurs…… p. 119