

NOTICE SUR LES OBJECTIFS SPECIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

« L'histoire est description de l'individuel à travers des universaux »

(Paul Veyne)

OBJECTIFS COGNITIFS

1. Connaissances de base

- Les principaux *niveaux*, qui constituent un profil de la matière historique :
 - histoire politique et événementielle,
 - démographie historique,
 - histoire économique et sociale,
 - histoire des mentalités.
- (*) • Les *concepts* construits ou empruntés par la recherche historique pour éclairer chaque niveau.
- Les *méthodes d'analyse* de contenu (cf. ci-après : procédures).

N.B. Il est essentiel que la connaissance des niveaux et des concepts aille au-delà d'une simple connaissance nominale. Chez les jeunes enfants, le terme de concept sera remplacé avantageusement par celui de « mot-clef ». Le concept est une clef pour l'historien : il permet d'ouvrir une porte sur un aspect particulier de la réalité étudiée. De notre point de vue, les connaissances ne peuvent se construire efficacement que par la pratique effective ou tout au moins simulée du travail historique (pédagogie active).

2. Savoir-faire et méthodes

- (*) • Apprendre à faire la distinction entre *document* historique et documentation.
- (*) • Apprendre à utiliser les *outils d'analyse* et de représentation en usage dans les sciences humaines : cartes thématiques, schémas, graphiques, tableaux de classification, etc.
- (*) • Apprendre à analyser les documents en appliquant les *procédures* en usage dans les sciences humaines. Il s'agit de méthodes transmissibles (et par seulement intuitives...), qui n'exigent pas toutes une culture préalable.

- (*) • Apprendre à « *conceptualiser* » :
 - construire le concept dont on a besoin,
 - vérifier la pertinence d'un concept emprunté en le mettant en relation avec un contenu d'information,
 - utiliser un concept comme instrument de comparaison : par exemple, le concept de « féodalité » permettra de comparer deux organisations sociales éloignées dans l'espace, l'anglaise et la française.
- Apprendre à *explicit*er une situation, un événement.
L'explicitation suppose une mise en relation des éléments de la situation : concepts et unités d'information. Cette mise en relation peut être visualisée sous forme de schéma.
- Apprendre à *mobiliser les connaissances* de base (en particulier les concepts et les notions fondamentales) pour :
 - sélectionner l'information utile ;
 - poser les « bonnes questions » : celles qui conduisent à la compréhension et à la découverte.

N.B. C'est dans l'aptitude à mobiliser les connaissances et à les agencer sous forme de schémas d'hypothèses que se manifeste la « créativité » du jeune historien.

3. Notions fondamentales : le temps et la causalité

Ces notions, qui appartiennent au sens commun, sont essentielles dans l'élaboration du travail historique. Selon la psychologie génétique, l'acquisition des concepts fondamentaux de temps et de causalité comporte un double mouvement :

- (*) — passage d'un temps vécu à un temps conçu ;
- (*) — passage d'une causalité intentionnelle, de type finaliste, à une causalité objective (liée aux choses, à un état de fait).

L'historiographie a développé des catégories plus précises, plus opératoires, de ces notions fondamentales de temps et de causalité :

3.1. Temps, chronologie, périodisation

- Problème de la *mesure* du temps et du *calendrier* ;
- Relativité de la chronologie et du calendrier ;
- Relativité des *périodisations* ;
- Notion d'évolution.
- *Temps linéaire* de l'histoire événementielle et *temps pluriel* de la nouvelle historiographie.

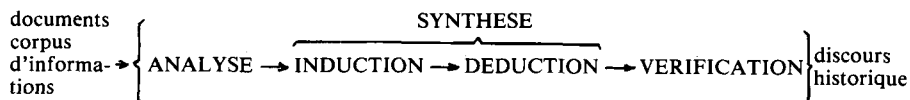
3.2. Causalité, hasard et liberté humaine

- (*) • *Causes superficielles* au niveau de l'histoire événementielle.
Exemple : le nez de Cléopâtre ;
- *Causes profondes* au niveau d'une histoire des structures économiques, sociales, politiques.
Exemple : la montée de la bourgeoisie comme cause profonde de la Révolution française ;

- Les *interactions* qui font de l'événement ou du fait historique un agrégat d'éléments qui réagissent les uns sur les autres. C'est dans une telle *structure causale* que s'inscrit généralement l'action humaine, celle d'un Napoléon ou d'un Lénine ;
- Avec les *corrélations*, on sort du domaine de ce qui est strictement déterminable pour mettre en évidence une dépendance statistique entre deux ou plusieurs variables.

4. Démarche (stratégie logique)

L'ordre dans lequel se suivent les opérations de la pensée est en lui-même un aspect spécifique de notre enseignement. La stratégie la plus courante est formée des opérations suivantes :



(*) • Induction

La pensée inductive est la plus fréquemment sollicitée dans les études sociales. Traduite en action pédagogique, elle devient pédagogie de la découverte.

• Déduction

La pensée déductive intervient au stade de la synthèse, lorsque l'historien applique une théorie à titre d'hypothèse ou, le plus souvent, lorsqu'il cherche à combler les lacunes de l'explication.

• Vérification

Les hypothèses (induites) et les déductions sont soumises à l'épreuve des faits, tels que l'état de la documentation permet de les entrevoir. C'est à ce stade, en particulier, que le jeune historien doit faire preuve d'*esprit critique* et d'*honnêteté intellectuelle*.

* * *

⇒ Les items précédés de l'(*) nous semblent constituer le premier stade à atteindre avec des élèves, si on se préoccupe d'introduire une certaine progressivité dans l'apprentissage de l'histoire.

* * *

B. OBJECTIFS AFFECTIFS

Ce sont des *attitudes* (dispositions si on se réfère au système ZEM). Il serait facile d'en dresser une liste fort longue, tant notre enseignement est riche de possibilités au plan de la formation de la personnalité individuelle et sociale. Nous en mentionnons quelques-unes, que nous aimerions susciter chez nos élèves :

3. Milieu = réalité complexe, tissu d'inter-relations :

Le milieu, ce n'est pas cette réalité globale plus ou moins confuse, mais une réalité complexe qu'il convient d'analyser et de comprendre.

En effet le milieu c'est à la fois :

- le milieu de la *nature physique et biologique* qui nous entoure et nous conditionne ;
- le *milieu humain*, c'est-à-dire les rapports obligatoires que nous entretenons avec les autres et avec les réalités sociales et psychosociologique ;
- l'univers *technologique et ses incidences* sur notre vie quotidienne, notre manière de vivre et de penser (*media* en particulier) ;
- le « *musée imaginaire* » de toutes les créations intellectuelles, plastiques des hommes depuis leurs origines ;
- l'environnement culturel et idéologique ;
- mais le milieu, *c'est surtout autre chose* que la juxtaposition des composantes différentes, le milieu, c'est un ensemble dont l'équilibre est déterminé par les *actions et réactions* des éléments qui le composent. L'acte pédagogique consiste avant tout à saisir « l'intime solidarité des êtres et des choses », c'est-à-dire le réseau *d'inter-relations* dont les êtres et les choses sont les pôles et les supports, l'organisation — peu ou pas apparente d'emblée — qui font de ce réel un milieu.

4. Problèmes de vocabulaire :

a. Etude du milieu ou étude de milieux ?

Ayant défini le milieu comme une « structure », c'est-à-dire comme « siège d'inter-relations », il est bien évident que pour une aire donnée, il existe plusieurs réseaux d'inter-relations définissant *autant de milieux*.

- *Chaque étude ne vise donc qu'un milieu pris dans le milieu global* qui est celui dans lequel vit celui qui l'étudie. Ce milieu global immédiat étant lui-même *une structure partielle* au sein de structures plus vastes allant jusqu'à l'univers.
- Sur le plan pédagogique, il est nécessaire de préciser que cette étude porte d'abord sur un milieu pris dans le milieu global *immédiat de l'enfant* et se poursuit *pour une mise en perspective* par l'analyse de *milieux situés ailleurs* (cf. le chapitre : *Milieu proche et extension typologique*).
- S'il apparaît nécessaire de substituer l'expression « étude de milieux » à celle d'« étude du milieu », c'est que trop souvent, d'une part l'expression « étude du milieu » est assimilée à l'étude *du milieu local global* et d'autre part que le « mouvement de décentration », de mise en perspective est escamoté.