



Construire le temps et faire de l'histoire avec des élèves sourds : l'intérêt d'une éducation bilingue

Anne Vanbrugghe, Fabrice Bertin

► To cite this version:

Anne Vanbrugghe, Fabrice Bertin. Construire le temps et faire de l'histoire avec des élèves sourds : l'intérêt d'une éducation bilingue. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, 2005, Hors-série, pp.129-140. hal-02072708

HAL Id: hal-02072708

<https://inshea.hal.science/hal-02072708>

Submitted on 19 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Construire le temps et *faire* de l'histoire avec des élèves sourds : l'intérêt d'une éducation bilingue

Anne VANBRUGGHE ¹

Professeur des écoles, formatrice au Cnefei
Coordinatrice du Capa-SH option A

Fabrice BERTIN ²

Professeur d'histoire-géographie, formateur au Cnefei
Doctorant en sciences de l'éducation, université de Paris 8

Résumé : La discipline historique, trop souvent abordée exclusivement à travers une trame événementielle et une somme de dates, ne se résume pas à apporter un récit déjà construit. Bien au contraire, il s'agit de construire son savoir, d'analyser, de confronter ses représentations, d'émettre des hypothèses et de les vérifier ; bref, de mettre en œuvre un esprit critique indispensable à tout citoyen autonome que l'École a la mission de former. Condition essentielle au préalable : acquérir le concept de temps ; acquisition transversale, longue et difficile pour tous les élèves mais incontournable. Cet article ne prétend pas à l'exhaustivité, il tente de donner quelques pistes et éléments de réflexion pour mettre en œuvre cette tâche de longue haleine.

Mots-clés : Éducation bilingue - Élèves sourds - Histoire - Temps - Situation-problème.

L'ENJEU de l'apprentissage et de la maîtrise du concept de temps est considérable et conditionne l'autonomie. En effet, savoir gérer le temps, le sien propre mais également celui qui est collectif est un élément fondamental et préalable à toute participation à la vie en société. C'est donc une tâche que l'école doit prendre en compte, de façon transversale, pour les élèves sourds autant que pour les élèves entendants.

La surdité en elle-même n'est en rien un obstacle à la perception du temps, ainsi qu'on a pu le penser par le passé. L'acquisition conceptuelle du temps n'est pas plus problématique pour les élèves sourds que pour d'autres, pour peu que cette perception du temps soit évidemment rendue accessible, qu'elle soit visible, palpable.

Qu'est ce donc que le temps ? Si personne ne me pose la question, je sais ; si quelqu'un pose la question et que je veuille l'expliquer, je ne sais plus ³. Saint Augustin donne là une bonne illustration de la simplicité, en même temps que de la complexité de

1. Contact : optiona@cnefei.fr

2. Contact : fabricebertin@aol.com

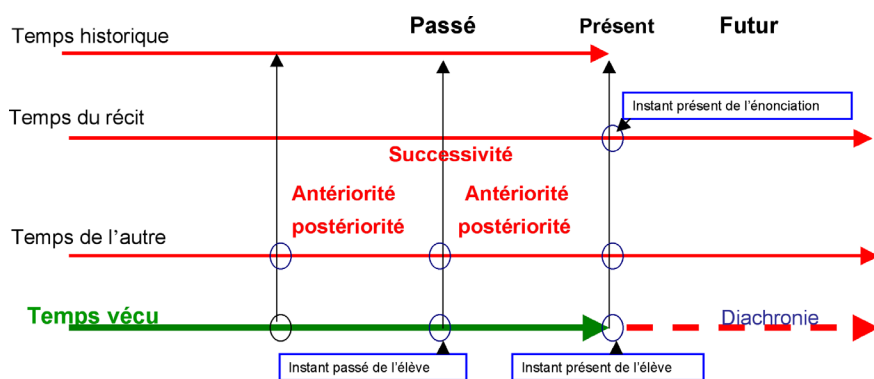
3. Saint Augustin, *Confessions*, Bibliothèque augustine, réédition 1962.

la réponse. Simplicité car à tout moment de sa vie, le commun des mortels est confronté au triptyque passé - présent - futur, mais complexité également car le temps n'est ni un lieu ni un objet. C'est une catégorie mentale qui n'est ni naturelle ni spontanée, et encore moins universelle mais c'est une donnée construite et nous proposons quelques pistes pour mettre en œuvre cette construction en situation pédagogique avant de nous attarder sur le temps historique proprement dit.

DU TEMPS VÉCU ET PERÇU AU TEMPS CONÇU ET REPRÉSENTÉ

Le temps est un concept fondamental que l'on doit commencer à construire chez l'enfant dès le cycle 1. Les notions que recouvre ce concept apparaissent avec les rituels de la journée. Ceux-ci découpent la journée et amènent l'enfant à élaborer ses propres repères temporels et à structurer son vécu.

Ces repères temporels continuent à se structurer au cycle 2. L'enfant perçoit le temps et il est en pleine construction de la notion de temps. Dès le CE1 on commence, en classe, à dépasser le temps vécu pour accéder au temps historique. L'enfant doit s'orienter dans le temps par rapport au passé, au présent et au futur. Il doit connaître les différents calendriers qui organisent et rythment l'année. Il y a ici **une représentation cyclique du temps**. C'est en s'appuyant sur le temps vécu de l'enfant que l'on peut le faire accéder à la compréhension du temps historique. L'école doit inciter l'enfant à *historiser* son temps vécu. Elle lui montre qu'il possède sa propre histoire et qu'il la vit tous les jours sans en avoir conscience. Il faut donc encourager les enfants à faire resurgir leur passé, à se donner des repères personnels puis communs (cadres sociaux), à trier et à sérier leurs souvenirs dans ces repères puis à remonter leur passé familial pour les aider à remonter au temps de l'histoire. Partir du vécu de l'enfant, *historiser* celui-ci et procéder par comparaison permet également de faire saisir à l'enfant que le temps ne se déroule pas de manière uniforme. L'enfant de cycle 3 s'entraîne à passer **du temps vécu au temps pensé**.

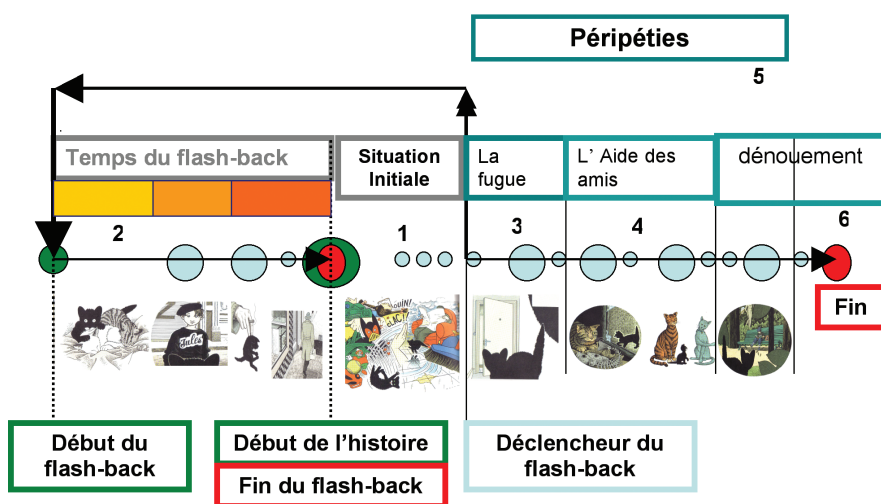


Du temps vécu au temps conçu et représenté

Le schéma conventionnel du temps, horizontal, orienté, abouti, tel qu'on le voit classiquement sur les frises chronologiques des livres d'histoire est à penser, concevoir et construire progressivement, avec les élèves, selon des modalités variables, liées au vécu de l'enfant et de la classe. Il constituera ensuite un précieux outil, non seulement pour appréhender *la grande Histoire*, mais également pour structurer les histoires, les histoires de vie de la classe, les récits. Les points sont des instants, des événements, des dates, alors que les bandes représentent des durées.

Des événements ou des durées peuvent se succéder, mais peuvent aussi coexister : ainsi la journée de mes parents au travail se déroulera dans le même temps que ma journée d'élève. Les mois de vacances racontées par Pierre coïncideront avec ceux de Paul et la guerre de 14-18 sera vécue ici et là différemment, dans un espace de temps concomitant.

Plusieurs représentations pourront cohabiter dans la classe et l'on pourra habituer les élèves à passer de l'une à l'autre, à transformer certaines représentations linéaires en représentations circulaires et inversement. De nombreux moyens sont utilisés dans les classes pour les longues durées : des cordelettes enroulées en pelote, des ramettes de papier où chaque feuille représente une année, des perles... De même les cycles sont symbolisés par des cerceaux, des barils de lessive, le tour de la classe, des colliers ou encore des disques à aiguilles ou à secteurs...



Utilisation de la frise pour ordonner les événements d'un récit (à partir de l'album *La fugue* de Yann Pommaux, École des loisirs, Paris 1998).

Prendre conscience des différents aspects du temps qui passe (cycle 1, début du cycle 2)

Aspect duratif : Matérialiser le temps qui s'écoule en le visualisant symboliquement dans l'espace.

De façon incidente et répétée, lors des différentes activités de classe, il s'agit de faire prendre conscience aux enfants de la durée d'une activité ou d'un fait, matérialisée dans l'espace :

Espace parcouru : on pourra avoir recours à des bouteilles percées qui se vident, des clepsydres aux tailles et contenus variables à débit plus ou moins rapide, des chapelets de perles que l'on peut égrener, des bouliers...

Sans savoir lire l'heure, ni reconnaître parfaitement les chiffres, on pourra utiliser une minuterie, un chronomètre ou une horloge et voir le déplacement variable de l'aiguille par rapport à un repère fixé au début d'une activité.

Les activités sportives ou musicales peuvent donner lieu à des expériences particulièrement significatives pour l'enfant, où il pourra vivre corporellement des espaces temporels, souvent matérialisés par des accessoires : dans un parcours sportif le temps du cerceau, puis celui du ballon, enfin celui des rubans, de même dans un parcours musical l'enfant vivra le temps des percussions, celui des instruments à cordes, enfin celui des instruments à vent.

Transformation de l'espace : (Diminution, augmentation) On utilisera des bougies qui se consomment, des glaçons qui fondent, des plants qui poussent...

Toutes les activités d'accumulations, de collections liées à des événements réguliers : faire des bâtons pour compter les jours, coller les pages d'un éphéméride sur une bande de papier, ou encore découper, chaque jour, une image accrochée sur un cerceau et la coller sur une page d'un carnet sont de nature à aider l'enfant à rendre consciente son expérience du temps.

L'utilisation de l'appareil photo numérique permet également de multiplier les prises au cours d'une journée et de les tirer rapidement pour fixer des temps forts qui seront ensuite alignés sur un fil. La séquence d'une journée d'école pourra ensuite être comparée à celle du lendemain. Celle du lundi pourra être comparée à celle du samedi matin. Un fois repérée la régularité on pourra sur une séquence de photos déplacer un curseur, une pince à linge par exemple en fonction du moment de la journée. On peut ajouter à ce dispositif un cache de papier calque masquant partiellement les photos représentant des moments passés.

Si certains *accessoires* sont apportés par l'enseignant pour impulser une réflexion et un discours sur le temps de l'élève et de la classe, d'autres solutions devraient, autant que possible, être suggérées par les élèves, comme des réponses à un problème rencontré, des ajustements liés aux observations et découvertes successives.

Par exemple une fois construit un outil de repérage des différents moments de la journée (collier, corde, cerceau...), se pose le problème de la localisation du début, ou de l'orientation de la frise. Progressivement on pourra poser la question de l'échelle (en effet de nombreuses activités très courtes font un grand collier de perles, une longue bande de photos, alors qu'une seule activité très longue donne lieu à une petite portion d'espace.)

Vers la mesure des durées :

Ces quelques artifices permettent de saisir davantage l'épaisseur du temps et de commencer à entrer dans la comparaison des durées selon un étalon et donc d'accéder petit à petit à la mesure du temps. Ce sera le temps de deux bougies, le temps qui a vu fondre trois glaçons, on comptera le nombre de *dodos*, puis petit à petit viendra la mesure conventionnelle du temps.

Ces expériences *conscientisées* du temps ne seront pleinement rentables que si elles sont commentées, décrites, racontées au moyen d'une langue suffisamment riche et confortable pour l'enfant sourd (dans un certain nombre de cas, seule la langue des signes est à même de remplir ces deux conditions)

C'est un langage élaboré qui permettra à l'enfant de nommer le temps, de mettre en relation des éléments disjoints dans le temps ou l'espace, de les comparer, de les relier entre eux par un lien logique ou chronologique

À travers des rituels et des expérimentations variées, accompagnées de langage, l'enfant sourd sera amené à découvrir d'autres aspects temporels :

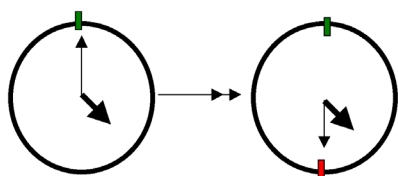
L'aspect itératif : repérer ce qui se répète

L'aspect perfectif : repérer ce qui est fini

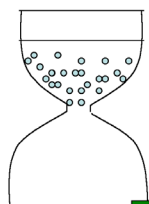
L'aspect ponctuel : repérer un moment, un point dans le temps

Les situations proposées vont permettre de matérialiser, désigner et dénommer :

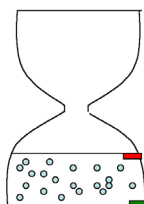
- Des bornes temporelles (liées à la notion de début/fin) : perles aux extrémités du collier, gommettes sur la pendule marquant le début et la fin d'une activité...
- Des portions de temps, achevées ou non (durée, période) : bande de papier, cordes, chemins tracés...
- Des points dans le temps répétés ou non, achevés ou non (événements, date, moment)

Matérialiser . visualiser le temps

cadran

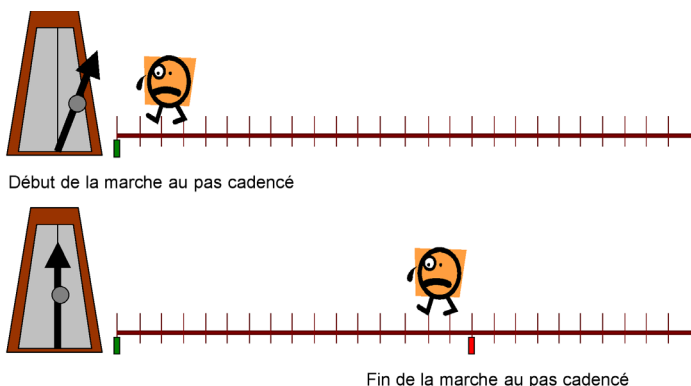


Début de l'activité



Fin de l'activité

Sablier,
clepsydre



Marche au pas cadencé sur une ligne graduée ou non.

L'école élémentaire doit ouvrir à l'enfant les portes du passé, lui montrer qu'il existe un *maintenant* qu'il vit et un *autrefois* qu'il doit reconstituer.

Du temps vécu au temps perçu puis conçu, telle est la démarche fondamentale qui devra être l'orientation de l'activité de l'enseignant. Toutes les activités portant sur le temps vécu devront supposer l'orientation du travail vers la pénétration dans le temps perçu.

Pour l'enfant, l'expérience du temps personnel sera d'abord une expérience de la répétition des événements et de leur rythme. Par la suite des rythmes perceptibles et sociaux viendront s'ajouter à ses rythmes biologiques. Il faut aider l'enfant à prendre conscience de la répétition des choses. Très vite, le temps va se structurer selon l'orientation (on pourrait dire une flèche) *passé, présent, futur*. Ainsi l'enfant commencera à ne plus se considérer comme l'unique repère temporel possible. Les notions d'avant et d'après sont très relatives et il s'agit de faire saisir à l'enfant que n'importe quel moment du temps peut servir de repère temporel. On mènera l'enfant à l'usage de la date comme seul facteur de localisation des événements dans le temps. Chaque instant dans le temps a une position relative et le repère temporel chez l'enfant reste lié à sa propre existence. C'est ainsi qu'il faut aider l'enfant à appréhender la succession ou la simultanéité d'événements de plus en plus vastes.

Il en est de même pour la durée qui sépare deux instants. L'enfant doit passer d'une appréhension d'une durée purement subjective à celle objective des événements et des faits. Il passe graduellement le stade du *maintenant* pour parvenir à celui du *très souvent* sinon à celui de *toujours*. On l'amène à appréhender des durées de plus en plus longues. Enfin, l'enfant doit acquérir la notion de mesure du temps vécu au conçu par le perçu. L'enfant va peu à peu savoir raconter son histoire puis raconter l'histoire en disposant les événements dans le temps.

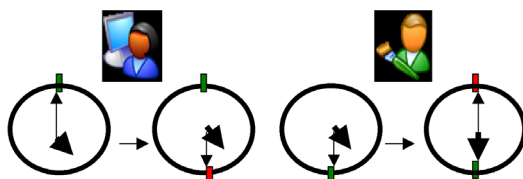
Aider l'enfant à construire le temps, c'est aussi lui donner un vocabulaire spécifique, simple mais précis. On doit s'attacher à nommer les représentations du temps que les enfants construisent, à rectifier et à enrichir leur vocabulaire temporel. Ceci

pour favoriser leur aptitude à comprendre le temps, à situer les événements dans le temps et à se situer dans celui-ci.

Toutes ces activités font appel au langage, à la langue et c'est ici qu'intervient en premier lieu l'importance de la langue des signes pour l'enfant sourd.

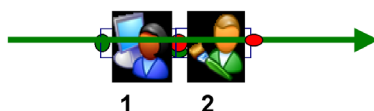
Matérialiser la chronologie

Référence expérientielle: deux activités successives



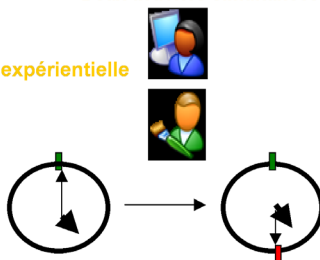
Deux fois (deux périodes successives)

Représentation

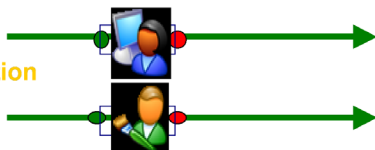


Deux activités simultanées

Référence expérientielle



Représentation



LES SITUATIONS-PROBLÈMES

Les élèves sourds sont souvent dans une situation de déficit expérientiel ⁴; due, non pas, rappelons-le, à la surdité elle-même mais au manque d'accessibilité auquel ils se heurtent souvent. Il est donc nécessaire de les faire interagir, de les confronter à des situations-problèmes. Cette piste pédagogique n'est pas nouvelle puisqu'elle est

4. C. Courtin, « Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd », Actes du colloque « Conceptualisation et surdité », La NRAIS, Suresnes, 2002.

issue des travaux du GFEN au cours de la décennie 70 et on parle alors de la notion de démarche d'auto-socio-construction des savoirs, puis de situations-impasses, de situations-obstacles. L'idée essentielle de cette démarche est que l'apprentissage ne consiste pas à remplir un vase vide mais plutôt à modifier une configuration pré-existante, à la faire évoluer et, partant de ce constat, il s'agit de créer une rupture, un conflit *sociocognitif* chez l'apprenant. Un élève, même s'il n'a jamais étudié le sujet d'étude, en a une certaine représentation, une certaine conception dont il convient de faire le point de départ. G. Bachelard a montré que cet obstacle se situait d'emblée dans la tête des apprenants ⁵. On touche là au problème de l'intelligence et de sa considération à l'école. Souvent, l'intelligence est subordonnée à la connaissance, donc considérée comme faculté seconde. Or, depuis plusieurs décennies, une définition de l'intelligence, formulée par le psychologue Édouard Claparède ⁶ fait l'unanimité : *l'intelligence est faculté de résoudre les problèmes*. Dans cette nouvelle perspective, on n'apprend pas pour apprendre mais pour résoudre un problème, pour surmonter un obstacle. Il convient de donner sens à l'activité, pour éviter un risque de passivité, de désintérêt.

En outre, la mise en œuvre de situations-problèmes favorise deux activités potentiellement problématiques pour les élèves sourds :

- la communication, l'interaction. La situation idéale reste bien évidemment qu'une langue d'échange, par exemple la LSF, soit partagée par tous les élèves. Dans les faits, l'hétérogénéité de communication des classes est fréquente et l'enseignant a souvent la difficile tâche de gérer une communication à deux niveaux, vocale et gestuelle, simultanément (cette pratique, appelée le français signé est hasardeuse et les risques de contresens sont nombreux) ou consécutivement, ce qui est sans doute la solution la plus satisfaisante en termes pédagogiques mais qui est coûteuse en temps. Quoi qu'il en soit, il ne faut pas que cette réalité occulte une autre dimension, essentielle, de la communication : l'interaction entre élèves, dont on a pu démontrer l'importance par ailleurs ⁷. La mise en œuvre de situations-problèmes favorise ces échanges entre élèves, mais aussi entre les élèves et l'enseignant puisqu'il s'agit d'émettre des hypothèses, de les confronter et de les discuter.
- Le niveau expérientiel ⁸, souvent déficitaire par manque d'accessibilité. Proposer une situation-problème, c'est mettre les élèves en situation de recherche pour infirmer ou confirmer des hypothèses, les confronter à plusieurs documents, critiquer et expliquer. Cette phase permet aussi de travailler un point faible identifié chez des élèves sourds de lycée : la mise en relation, la mise en perspective ⁹.

5. G. Bachelard, *La formation de l'Esprit scientifique*, Vrin, Paris, 1938.

6. *L'Éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, réed. 1968.

7. Britt-Mari Barth, *L'apprentissage de l'abstraction et Le savoir en construction*, Retz, Paris.

Actes du colloque « Conceptualisation et surdité », *La nouvelle revue de l'IAIS*, Cnefei, Suresnes, 2002.

8. Cf. note 4.

9. S. Barral et F. Bertin, « Surdité et conceptualisation du temps », Actes du colloque « Conceptualisation et surdité », *La nouvelle revue de l'IAIS*, Cnefei, Suresnes, 2002.

Qu'est-ce qu'une situation-problème ?

Une situation-problème n'est pas forcément une question, il ne s'agit pas d'un problème ouvert. La différence réside essentiellement en ce que la situation-problème implique l'élève, fait sens pour lui, l'interpelle, le questionne, le met intellectuellement en activité. Elle naît d'une situation complexe, mais à la portée de l'élève, qui exige la mise en œuvre d'une ou plusieurs opérations simples, organisée en stratégie de résolution. Elle donne lieu à des propositions de résolution toutes identiquement acceptables par l'enseignant, mais sanctionnée par leur caractère opérant ou non.

Une situation-problème
autour des concepts de succession et de simultanéité :
l'expérience sémiotique de la situation de communication différée

Finalité : Garder la trace de l'organisation temporelle d'actions successives et ou simultanées, pour la mémoriser, ou pour la communiquer à quelqu'un qui la connaît pas : Une situation présente ou passée, un scénario, une danse ou un parcours d'EPS.

Une séquence composée de plusieurs séances est ainsi proposée, permettant de valider ou non l'efficacité des traces proposées par les élèves.

Exemple : la vie dans les tranchées par un poilu sur le front de la Somme en 1916.

Déroulement : Un ou plusieurs élèves sont chargés de dessiner, noter, schématiser, ou écrire, (selon le niveau) une succession d'actions qu'ils connaissent pour des destinataires ignorant tout de celle-ci. Les destinataires sont ensuite confrontés à la réalisation des actions. Un repérage des erreurs et une discussion sur leur origine devrait aboutir à l'ajustement progressif des représentations idéographiques, schématiques ou écrites.

La situation fait émerger différents types de problèmes :

- l'explicitation et justesse de l'ordre des activités,
- l'explicitation et justesse des durées mesurées ou non des différents temps (selon le niveau),
- l'explicitation et justesse du point de départ, de l'orientation et du sens de lecture du document,
- la nature du code utilisé et son efficacité (personnel, commun, universel, conventionnel, arbitraire...),
- la pertinence des informations données (erronées, futiles, utiles, indispensables),
- prise en compte du destinataire (que sait-il, que ne sait-il pas ? De quoi a-t-il besoin ?).

Le choix d'une situation en rapport avec les compétences acquises, les besoins et les centres d'intérêt des élèves, le niveau d'exigence de l'enseignant et sa capacité à hiérarchiser les objectifs à en différer certains, sont le garant d'un réel apprentissage.

FAIRE DE L'HISTOIRE

Comme tous les autres savoirs, le savoir historique est un produit social, construit. Les manuels, les livres offrent un produit fini, le produit fini d'une recherche que les historiens ont menée. Il convient de différencier l'histoire-récit, qui est l'étape finale du processus de recherche historique. Les deux activités sont regroupées sous un même mot, mais ne se confondent pas. La langue usuelle ne s'y trompe pas néanmoins ; en parlant de *faire de l'histoire*, il est bien question d'une construction d'objet (idée contenue dans le verbe faire) ; la LSF distingue d'ailleurs par deux signes différents [histoire] et [Histoire]. L'histoire *scolaire* et l'histoire *savante* (celle des historiens et des chercheurs) sont parfois séparées par un fossé, alors qu'à l'évidence les liens existent. La transposition de l'histoire savante à l'histoire scolaire, la transposition didactique de l'histoire, se fait difficilement. Pourtant, l'objet d'enseignement n'est jamais une simple vulgarisation du savoir car les objectifs ne sont pas les mêmes. Les historiens travaillent à élargir les frontières de la connaissance par la découverte de nouveaux savoirs et ce en formulant de nouvelles interprétations du passé ou en réfutant d'anciennes. De son côté, l'enseignant veut permettre à l'élève de construire une nouvelle compréhension des réalités et de s'outiller pour ce faire. Même s'il s'inspire des fruits de la recherche savante, l'objet d'apprentissage scolaire de l'histoire ne peut donc être réduit à l'information historique contenu dans les manuels. Au final, la démarche est la même (c'est la démarche intellectuelle, de recherche au sens large).

La situation-problème nous paraît être à même de permettre cette activité d'apprentissage. Elle repose sur une certaine conception de l'enseignement de l'histoire cohérente avec l'évolution de la recherche historique qui s'intéresse de plus en plus à l'univers mental ou aux représentations des acteurs historiques. Cette démarche a été étendue à d'autres disciplines que les mathématiques ou les sciences expérimentales ¹⁰ et elle nous semble en adéquation avec la didactique de l'Histoire.

La première transposition didactique de l'histoire est une démarche épistémologique : *pas de problème, pas d'histoire...* écrivait le célèbre historien Lucien Febvre. Un problème en histoire, c'est l'interrogation du présent adressé au passé, c'est donc un problème d'interprétation des faits. Or, en optant exclusivement pour l'histoire-récit, l'enseignant se positionne en garant de connaissances historiques présentées comme des vérités, des évidences car elles sont proférées par le maître qui lui-même les tient d'un autre maître (l'auteur du manuel). L'histoire-récit est plutôt un travail d'élaboration avec le concours des élèves, il est le résultat d'un travail dont le point de départ est problématisé. Ceci nous semble être un point inhérent à l'Histoire elle-même qui n'est pas linéaire mais complexe, dont l'interprétation diffère selon les points de vue : la Révolution industrielle ne saurait être réduite à une énumération de dates et présentée suivant une série d'événements inéluctables, découlant de source. La démarche de l'élève ne consiste pas à mémoriser une base de données mais à savoir s'en servir, à y puiser pour construire une interprétation. Dans la perspective transposée du mode de pensée historique en classe d'histoire, les

10. P. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF, 1987.

traces du passé, quelles qu'en soient les formes, constituent la matière première à partir de laquelle l'élève le construit et construit l'histoire.

Il convient de réitérer : la démarche de construction d'un savoir historique ne s'oppose pas au récit, elle lui est préalable et complémentaire. Paul Ricœur a montré l'unité de structure entre la fiction et l'historiographie car *le temps devient humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative ; en retour, le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle*¹¹.

Activité de cycle 3 : Écrire une histoire sur fond historique

Potentiellement, certains élèves sourds ont des difficultés persistantes à prendre conscience du caractère réel ou imaginaire des choses. L'enseignant se délecte souvent des anachronismes croustillants dont ceux-ci font preuve, quand il les interroge sur une réalité passée.

Dans le cadre d'un projet d'écriture, collectif, individuel ou par groupe, on pourra générer des productions imaginaires avec en toile de fond *la Grande Histoire*. Il s'agira de définir un ou plusieurs lieux, une période, et après une recherche documentaire de choisir des personnages plausibles et des événements personnels cohérents par rapport aux événements historiques.

La scénarisation de l'histoire peut faire l'objet d'un *story board*, où la recherche iconographique prendra tout son sens, il faudra habiller les personnages, les faire évoluer dans un décor, avec des accessoires adéquats. Là encore il importe que l'enseignant n'induisse pas trop la réflexion. Son rôle devrait se limiter à proposer un cadre à l'activité, guider la recherche documentaire des élèves, à organiser la mise en commun et la mise en forme de la récolte documentaire et des productions et favoriser la réflexion historique critique, à partir des productions des élèves. La conception de l'histoire devra vraisemblablement passer au crible d'éventuels anachronismes et des allers-retours entre le texte produit et des documents divers permettant de valider la véracité de la trame narrative et descriptive sont à prévoir.

CONCLUSION

Si nous avons choisi, ici, de réfléchir dans un même article à deux compétences bien différentes, *faire de l'histoire et structurer le temps*, c'est qu'évidemment, l'une est la condition essentielle de l'autre. Ces deux compétences sont interdépendantes. Toutefois, il convient de rappeler, au risque de nous répéter, que la maîtrise du concept de temps est inhérente à toute activité mentale, que ce soit la lecture ou l'écriture (linéarité, séquentialité...) ; les mathématiques ou la biologie...

11. P. Ricœur, *Temps et Récit*, Seuil, Paris, 1983-85.

L'exemple de l'Histoire a permis de développer un certain type d'apprentissage, un certain rapport au savoir, qui place l'élève dans une position d'acteur ; partant du principe bien connu que la représentation de celui-ci n'est pas celle d'un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume... Rendre maître l'apprenant de son savoir, ses savoirs en favorisant l'activité mentale par des échanges intensifs autant qu'efficaces, tel est le sens de notre engagement de pédagogues pour un enseignement bilingue.



Bibliographie

- BARTH (Britt-Mari), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris, 1987.
- BASSIS (Henri), « la Mise à mort ou la Lecture comme recherche », *Je cherche donc j'apprends*, Messidor, 1984, p. 63-70.
- DE VECCHI (G.), CARMONA-MAGNALDI (N.), *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette, 2002.
- FABRE (M.), *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Puf, 1999.
- HUBER (M.), *L'Histoire, indiscipline nouvelle*, Syros, 1988.
- LE ROUX (Anne), coord., *Enseigner l'histoire par le problème ?* L'Harmattan, Paris, 1994.
- MARTINEAU (Robert), *L'Histoire à l'école, matière à penser...*, L'Harmattan, Paris, 1999.
- MEIRIEU (P.), *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF, 1989.
- RICŒUR (P.), *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1983-85.
- PERRENOUD (P.), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, 1999.
- VEYNE (Paul), *Comment on écrit l'histoire*, Seuil, Paris, 1971.