



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Didier Cariou

Maitre de conférences

Université de Bretagne Occidentale

**Quelques remarques autour des
programmes d'histoire des cycles 3 et 4**

Quelques remarques autour des programmes d'histoire des cycles 3 et 4

Quelques questions m'ont été adressées au sujet des programmes d'histoire aux Cycles 3 et 4. Ces questions dépassent souvent le champ de mon expertise donc j'y répondrai de manière nécessairement partielle, tout en essayant d'organiser mon propos selon un ordre qui me semble le plus logique et en m'appuyant sur un certain nombre d'enquêtes et de travaux de recherche.

Question 2 : Quelles difficultés principales voyez-vous dans la mise en œuvre d'un socle commun ?

Je vais détourner un peu cette question en évoquant, dans ma réponse, moins le Socle commun que les compétences qui le structurent. Sur ce point, l'analyse de N. Tutiaux-Guillon (2008) pour l'histoire-géographie est incontournable et je me contenterai d'insister sur trois points.

Une première difficulté tient aux modalités de l'évaluation au collège. Tant que l'évaluation sera sanctionnée par une note chiffrée globale, il sera difficile d'envisager l'évaluation et les apprentissages en termes de compétences.

La seconde difficulté tient, me semble-t-il, à l'opposition entretenue, à mauvais escient, entre savoirs ou connaissances et compétences. L'enseignement de l'histoire est souvent perçu comme l'enseignement de savoirs factuels à mémoriser en vue de l'évaluation. La meilleure illustration en est l'épreuve d'histoire-géographie du DNB de juin 2014 consistant en une série de questions plus ou moins larges auxquelles il suffisait de répondre en récitant son cours. Par exemple, la question « raconter la décolonisation », malgré la référence à la « capacité raconter », supposait juste un exposé de connaissances factuelles non problématisées, hors de toute maîtrise des compétences inscrites dans le programme et encore moins du Socle commun. La maîtrise des savoirs efface ici la maîtrise des compétences.

En outre, l'obligation de se référer au Socle commun relève de l'injonction paradoxale car il est bien souvent très difficile pour les enseignants d'articuler les compétences aux savoirs historiques inscrits dans les programmes. L'actuel Socle commun formule des compétences peu nombreuses à la formulation trop elliptique pour structurer au quotidien l'enseignement de l'histoire. Des compétences sont certes inscrites dans le programme de collège (dire, écrire, décrire, expliquer, raconter) mais les fiches ressource figurant sur le site Eduscol, intitulées *Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique* ne clarifient pas toujours le travail des enseignants (pour simplifier mon propos, je n'établis ici pas de différence entre « compétence » et « capacité »).

Prenons à titre d'exemple, la fiche sur la capacité « raconter ». Il est indiqué qu'elle « doit permettre à l'élève de communiquer un propos ordonné », afin de « construire une représentation mentale du sujet de la leçon et l'aide à penser en ordonnant (...) ce qu'il étudie ». On nous indique ensuite qu'un récit « sollicite la mobilisation de repères chronologiques et spatiaux », qu'il aide l'élève « à mémoriser un fait ». Il s'agit également pour l'élève « d'utiliser à bon escient les connecteurs logiques, les différents types de subordinées (...) ». Tout se passe ici comme si le récit permettait seulement d'organiser des savoirs déjà acquis durant la séquence concernée qu'il suffirait juste de « communiquer » et de « mémoriser », et comme si la seule utilisation d'une langue correcte permettait de produire un récit satisfaisant. Cette représentation de l'écriture a été depuis longtemps mise en cause par les travaux portant sur les pratiques langagières (voir les travaux de l'équipe ESCOL ; Jaubert, 2007) et par les recherches des didacticiens sur le récit historique (Doussot,

octobre 14

2011, Vézier, 2010 ; Cariou, 2012). Nous savons que le récit historique est d'abord un outil langagier, un *instrument psychologique* au sens de Vygotski (1934), au service de la construction de la pensée et du savoir, en vertu du principe selon lequel l'activité langagière est constitutive du processus d'apprentissage. Car le langage est élucidation et construction de la pensée et du savoir. En conséquence, la focalisation sur les aspects formels du récit historique importe moins que les pratiques langagières dont il rend possible la réalisation. En s'inscrivant dans les caractéristiques du *genre discursif* (au sens de : Bakhtine, 1953) du récit historique, les élèves sont nécessairement amenés à indexer leur récit à un contexte spatio-temporel, à faire intervenir des acteurs, à décrire et à expliquer leurs actions et les conséquences qui en découlent, etc. La structure narrative du récit organise les pratiques langagières des élèves. Ces derniers ordonnent chronologiquement leur propos et ils envisagent les conséquences des actions décrites car les caractéristiques narratives de ce genre discursif les y contraignent, en vertu du « caractère ultimement narratif de l'histoire » (Ricœur, 1983, p. 165). Car, en racontant, on explique (Prost, 1996). C'est pourquoi la pratique du récit historique favorise la construction d'un savoir *nouveau* et ne fait pas qu'organiser un savoir *déjà-là*. Tout cela est rendu possible parce que le récit procède d'abord d'un problème, d'une rupture avec l'ordre normal des choses qui appelle la production d'un récit pour raconter cette rupture afin de la comprendre (Bruner, 2002). Sans problème, la nécessité de produire un récit pour expliquer ce problème disparaît. Par exemple, si l'on raconte les conquêtes d'Alexandre en classe de sixième sans se demander pourquoi il a cherché à conquérir un si vaste empire, alors le récit ne sera qu'une énumération de batailles.

Des échanges avec des enseignants de collège qui se réfèrent à cette fiche sur la « capacité raconter » m'ont montré qu'ils se préoccupaient d'abord des aspects formels du récit évoqués dans cette fiche et qu'ils ignoraient les pratiques langagières potentiellement développées par la pratique du récit historique et dont ils n'ont jamais été informés. En conséquence, les récits des élèves se résument en une énumération de faits, certes chronologiquement classés, mais sans lien entre eux car jamais problématisés. Car ce n'est pas en expliquant aux élèves qu'ils doivent inclure des liens logiques dans leur récit qu'ils vont produire une explication historique. Il me paraît donc essentiel de clarifier pour les enseignants la nature des compétences qu'ils doivent faire travailler par leurs élèves en les reliant notamment aux problèmes et aux pratiques langagières concernées.

Pour résumer, il me semble que le principal obstacle à la mise en place d'un Socle commun tient à la conception dominante du savoir historique comme un savoir positif et factuel qui existe en soi et ne peut être qu'appris et mémorisé. Si l'on en reste là, le Socle commun ne peut consister, pour l'histoire, qu'en un empilement encyclopédique de faits, de dates, de personnages historiques. Or, si une compétence est la possibilité de mobiliser des ressources pour agir en situation, le savoir devient alors l'une de ces ressources d'action. La contradiction artificielle et dualiste entre compétence et savoir s'estompe dès lors que le processus d'apprentissage est conçu comme une pratique de savoir. En outre, le programme d'histoire ne peut plus consister aujourd'hui, à l'heure d'Internet, en un empilement encyclopédique d'informations factuelles que l'on peut très facilement trouver ailleurs que dans la parole magistrale. Il est d'autant plus impératif d'apprendre aux élèves à mobiliser le savoir, recueilli désormais à des sources très variées, au service de compétences qui donnent du sens à ce savoir et qui conduisent les élèves à réfléchir véritablement sur le monde. La condition d'application d'un Socle commun suppose donc le remplacement d'un modèle positiviste de l'enseignement de l'histoire par un modèle pragmatiste du savoir historique qui envisagerait ensemble les pratiques d'apprentissage, les pratiques de savoir et les pratiques langagières.

octobre 14

Question 4 : Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2008 de l'école primaire et du collège.

Sans me prononcer sur les sujets d'histoire qu'ils contiennent – mes recherches ne portent pas sur le curriculum en tant que tel - les programmes du collège me semblent très intéressants dans leur rédaction. Ils invitent en effet à une lecture circulaire de chaque question du programme par l'association permanente des « connaissances » (des savoirs déclaratifs), des « démarches » (l'étude d'un exemple ou d'un « exemple intégrateur », pour ne pas dire une étude de cas) et des « capacités » (mobiliser des repères spatio-temporels, décrire, expliquer, raconter). Ces programmes sont une tentative pour mettre fin à l'opposition stérile entre connaissances et compétences évoquée plus haut. Ils ciblent l'essentiel en indiquant clairement les objets d'étude à privilégier. La nuance dans ce constat concerne les « capacités » dont le caractère est beaucoup trop flou.

Je suis en revanche beaucoup plus critique au sujet du programme du Cycle 3.

Les programmes des Cycles 1, 2 et 3 font apparaître une grande cohérence dans la manière de penser les apprentissages. Les enfants apprennent d'abord à *se penser dans le temps*, à construire un temps référé à leur expérience personnelle (la succession des jours, des semaines, des mois, des saisons, etc.) par les rituels d'entrée en classe, par l'utilisation de calendriers, par la production de récits très simples, etc. Au Cycle 2, les élèves commencent à *penser le temps* de manière plus distanciée par l'usage d'une série d'artefacts de plus en plus complexes (calendriers, horloges, journal de classe, etc.). Ils sont conduits à distinguer le présent du passé proche en lien par exemple avec l'histoire de leur propre famille : l'arbre généalogique familial permet de construire le concept synchronique de générations et de distinguer dans la diachronie le temps des grands-parents, celui des parents et celui des élèves. Ils prennent conscience du temps qui passe et de la différence passé / présent par des visites de musées d'histoire locale, par l'étude d'un objet à travers les âges, etc. On passe ainsi d'un temps individuel autocentré à un temps social décentré. Enfin, au Cycle 3, l'élève apprend à *penser le temps historique* en abordant les grandes périodes de l'histoire de l'humanité et de la communauté nationale. Il doit se penser comme un maillon de l'immense chaîne que constitue l'histoire de l'humanité. A cet effet, il doit surtout apprendre à situer et à caractériser des périodes historiques et à les ordonner les unes par rapport aux autres. Il est par exemple nécessaire de savoir que le temps des chevaliers arrive après celui des Romains et avant celui de Louis XIV. Cet apprentissage est essentiel pour le développement de l'individu et du futur citoyen doté d'une *conscience historique*, une capacité à se penser dans le temps de l'histoire de l'humanité, une capacité à penser les liens qui nous unissent aux autres, à nos contemporains mais aussi aux hommes du passé (Koselleck, 1990).

Or, le paragraphe introductif du programme d'histoire du Cycle 3 de 2008 présente, à mon avis, une contradiction fort dommageable. Il affirme dans un premier temps qu'il s'agit « d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège » et qu'il convient de « s'assurer que les élèves connaîtront les personnages ou événements représentatifs de chacune de ces périodes ». Il s'agit donc de développer la compétence de périodisation qui suppose l'identification des bornes temporelles de la période étudiée et de ses principales caractéristiques. Cet objectif se situe dans la continuité des apprentissages depuis la petite section de maternelle, il aide à penser le temps historique et il arme les élèves pour leur scolarité secondaire. Cependant la phrase suivante ruine totalement cette perspective : « Les événements et les personnages indiqués ci-dessous en italiques constituent une liste de repères indispensables que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques ». Suit alors l'énoncé du programme du cycle 3 qui se décline en grandes périodes (Préhistoire, Antiquité, Moyen Age, Temps modernes, La Révolution française et le XIXe siècle, Le XXe siècle et notre époque) organisées en rubriques thématiques (Les Gaulois, La Guerre de Cent ans, Les deux conflits mondiaux, par exemple), en repères temporels et en noms de personnages historiques qui constituent un panorama complet de l'histoire nationale, de l'homme de Tautavel à De Gaulle. Ce programme est factuel et encyclopédique, il ne se réfère à

octobre 14

aucune compétence et il donne, à raison, le vertige à un très grand nombre de professeurs des écoles qui ne sont pas spécialistes d'histoire. Ce programme donne de l'histoire une vision strictement énumérative, chronologique et factuelle qui ne privilégie pas l'explication et la recherche de sens.

Certes, les propositions de mise en œuvre contredisent partiellement mon propos. La proposition de *Progression pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen* mise en ligne sur le site Eduscol en janvier 2012 incite à aborder le programme de manière spiralaire. Il s'agit de balayer la totalité du programme sous l'angle de l'étude des civilisations en CE2, d'aborder le programme à partir du Moyen Âge sous l'angle des représentations du monde et de l'histoire des arts en CM1 et de traiter enfin l'histoire politique depuis les Lumières en CM2. Cette perspective favorise les regroupements thématiques, elle permet de travailler la périodisation en étudiant l'évolution d'un phénomène à travers les âges (l'habitat par exemple en CE2). Elle offre enfin des perspectives de travail transversal avec les arts, les sciences, l'instruction civique et morale. Cependant les tableaux proposés pour cette *Progression* indiquent une très longue liste de savoirs factuels (l'expression « savoir que... » revient en permanence) qui vise à nouveau l'encyclopédisme.

Le texte du BO n° 25 du 19 juin 2014, intitulé *Recommandations pour la mise en œuvre des programmes*, propose une relecture plus intéressante du programme de 2008. Je regrette qu'il revienne au déroulement chronologique linéaire de l'histoire, mais il rompt fort heureusement avec la logique encyclopédique du programme. Il réaffirme en effet la primauté de la périodisation dans les apprentissages des élèves puisqu'il s'agit par exemple de « connaître les principales caractéristiques de la civilisation gauloise » ou d'engager « une première approche de la Renaissance (...) par l'étude d'œuvres d'art caractéristiques de la période ». La perspective développée par ces *Recommandations* me semble extrêmement prometteuse.

Question 3 : Pourriez-vous présenter, de manière synthétique, les principaux résultats de la recherche dans votre champ disciplinaire, les débats qui le traversent, votre position sur ces débats et leurs conséquences sur les choix à faire pour les programmes ?

Ma réponse sera nécessairement partielle au regard de l'article de référence sur le sujet (Lautier et Allieu-Mary, 2008).

Les recherches fondatrices de la didactique de l'histoire, dans les années 1990, ont montré les difficultés de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire (Audigier, 1995 ; Audigier *et al.* 1996 ; Tutiaux-Guillon, 2003) comme dans le primaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004). Il s'avère en effet que l'enseignement de l'histoire obéit à un modèle pédagogique « positiviste » qui vise la transmission d'un savoir factuel qui dirait le « vrai » du monde. Ce modèle explique la prégnance du cours magistral ou du cours magistral dialogué dans les séances d'histoire jusqu'aux années 1990. Chaque séance était en outre constituée d'une succession de *boucles didactiques* : le maître présente un savoir aux élèves, il les questionne sur ce savoir, il le reformule à des fins d'institutionnalisation, et ainsi de suite. Dans ce cadre, le savoir historique ne se construit pas, il existe en soi dans la parole du maître et dans les documents et il s'agit de se l'approprier par la mémorisation.

Il me semble que ce modèle perdure aujourd'hui au collège sous la forme des « fiches d'activité ». Confrontés à un nouveau public scolaire et se conformant aux injonctions institutionnelles de « mettre » les élèves en activité, les enseignants de collège ont abandonné le cours magistral pour des fiches d'activité constituées de documents photocopiés dans les manuels et accompagnés de questions ponctuelles qui visent surtout l'identification d'informations dans les documents. Dans certaines situations, il arrive que les élèves lisent un ou deux documents, répondent par écrit aux questions correspondantes sur l'espace prévu à cet effet par l'enseignant. La « reprise » collective et orale menée par l'enseignant est ensuite destinée à corriger les réponses des élèves. Et ainsi de suite avec l'ensemble des documents. Enfin, une trace écrite peut être proposée par l'enseignant (construite collectivement mais sous la direction de l'enseignement ou simplement préparée à l'avance et vidéoprojetée). Il apparaît également, dans cette version actualisée des

octobre 14

boucles didactiques, que les documents sont sensés donner un accès direct au passé par les informations qu'ils délivrent, en vertu du modèle des 4 R (Réalisme, Refus du débat, présentation de Résultats, Référent consensuel) dénoncé par François Audigier (1995). On assiste ainsi à une division du travail : les élèves recherchent des informations ponctuelles dans les documents, plus exactement, ils essaient de « trouver » la bonne réponse (activités de « basse tension intellectuelle ») et l'enseignant accomplit le travail de synthèse, de conceptualisation et d'explication (activité de « haute tension intellectuelle ») (Lautier & Allieu-Mary, 2008).

Or, la *Note d'information* de la DEPP n° 13-11 portant sur les acquis des élèves en fin de collège en 2012, signale que la différenciation scolaire opère précisément sur ce point. Les compétences des élèves en difficulté (52,1 % des enquêtés, tout de même) se résument à fournir des réponses courtes sur des documents et, en outre, ces élèves ne répondent pas aux questions ouvertes. L'écrit est donc un facteur discriminant en histoire-géographie (DEPP, 2011). Dans une école qui se veut égalitaire, il est impératif de mettre fin à cette différenciation scolaire en faisant travailler toutes les compétences à l'ensemble des élèves pour une meilleure réussite de tous.

La grosse enquête menée par la DEPP (2007) auprès de 3 000 collégiens montre en outre que, pour ces derniers, on réussit en histoire si l'on a un enseignant qui explique bien et si l'on mémorise des savoirs factuels. En revanche, il ne serait nullement utile de réfléchir pour réussir en histoire. Il semblerait donc que les élèves ne font que mémoriser des savoirs historiques factuels pour les restituer lors des évaluations.

Le constat est encore plus amer pour l'enseignement élémentaire. J'ai croisé des professeurs des écoles qui manifestent une compréhension fine de ce qui est essentiel à transmettre aux élèves et qui mènent avec eux un travail de périodisation fort intéressant. Mais un certain nombre d'enseignants, à juste titre décontenancés par la nature du programme du Cycle 3 de 2008, font remplir par leurs élèves des fiches photocopiées émanant d'éditions scolaires qui se bornent à faire constater des faits aux élèves sans jamais les faire entrer dans une pratique de réflexion historique. Mais ce constat était déjà celui d'un rapport (n°2005-112, octobre 2005) de l'Inspection générale sur l'enseignement des sciences et de l'histoire-géographie au Cycle 3.

Pourtant, malgré les critiques anciennes, nombreuses et prestigieuses (Langlois et Seignobos, 1898 ; Bloch, 1946), ce modèle d'enseignement perdure depuis la fin du XIXe siècle (Héry, 1999).

Si le constat est unanimement partagé, l'analyse de cette situation suscite des controverses dans le champ pourtant réduit de la didactique de l'histoire et de la géographie. Pour François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, la forme scolaire de l'histoire renvoie à un modèle disciplinaire qui s'impose aux enseignants. La référence est ici celle de la « discipline scolaire », inspirée des travaux de Chervel (1998), et selon laquelle une discipline scolaire est nécessairement éloignée de sa référence savante (elle ne dispense qu'une vulgate), elle mobilise ses propres outils de motivation et d'évaluation des élèves, elle fait réaliser aux élèves des exercices qui lui sont propres. En revanche, d'autres chercheurs, à la suite de Henri Moniot (1993) et de Nicole Lautier (1997), considèrent que l'histoire scolaire a quelque chose à voir avec l'histoire savante et que les élèves mobilisent, à leur niveau, des démarches et des pratiques historiennes. Il serait donc possible de construire des séquences d'apprentissage qui permettent aux élèves d'entrer dans ces démarches, de chercher du sens pour de construire des savoirs historiquement valides. Les collègues du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN) proposent même de constituer la classe en une « communauté historique scolaire ». Ils ont montré que les élèves de CM1 comme de Quatrième pouvaient examiner de véritables problèmes historiques (Pourquoi les paysans du Moyen Age acceptaient-ils de construire et d'entretenir le château du seigneur ? Pourquoi la monarchie a-t-elle été abolie en août 1792 ?) qui les conduisaient, à leur niveau, à émettre des hypothèses interprétatives, à les examiner pour les rejeter ou les valider (Le Marec et al., 2009 ; Doussot, 2010 ; Doussot, 2011 ; Vézier, 2010). La démarche de problématisation permet de sortir du modèle pédagogique positiviste centré sur le savoir factuel à mémoriser. Quand on le pense comme une pratique de savoir, le savoir historique ne constitue alors plus une fin en soi mais une ressource pour penser en histoire et pour penser un

octobre 14

problème historique. Le problème doit être formulé par les élèves à partir des données dont ils disposent et il les conduit à se demander « comment il se fait que les choses se sont effectivement passées mais aussi comment il se fait qu'elles aient été rendues possibles » (Koselleck, 1997, p. 217).

De même, en nous inscrivant dans la théorie des pratiques langagières (Bautier, 2001 ; Jaubert, 2007), ces collègues et moi-même avons montré que des outils langagiers permettent aux élèves de s'engager dans certaines pratiques historiennes. Nos recherches sur le récit historique (Doussot, 2011 ; Cariou, 2012) ont montré que cet outil organise les pratiques langagières des élèves, qu'il conduit les élèves à poser un problème historique et, par la mise en intrigue, à mobiliser le savoir historique à leur disposition pour émettre des hypothèses interprétatives et pour répondre à ce problème. Par ses caractéristiques narratives, le récit conduit les élèves à périodiser, à caractériser des faits historiques, à s'engager dans une compréhension narrative et à proposer des explications historiques. J'ai pu vérifier que cela était possible au moins à partir du CM1.

Lorsque l'on analyse des situations de classe « habituelles », il s'avère également que les pratiques scolaires usuelles d'analyse des documents et de production d'énoncés se réfèrent implicitement aux pratiques correspondantes des historiens (Cariou, 2013). En conséquence, nos recherches portent actuellement sur une modélisation conjointe des pratiques historiennes savantes et des pratiques historiennes scolaires afin de mieux comprendre ces dernières.

Au terme de ce long développement, le lecteur aura à nouveau compris la nature de l'enjeu auquel nous sommes confrontés : conduire l'enseignement de l'histoire loin de son modèle disciplinaire positiviste pour le rapprocher, autant que faire se peut, des pratiques de savoir historiennes afin de promouvoir un enseignement problématisé qui obéisse réellement à des finalités intellectuelles. A cet effet, la systématisation d'un enseignement par compétences me semble pouvoir constituer une piste de rénovation possible de l'enseignement de l'histoire. Cela me conduit à répondre maintenant à la première question qui m'a été posée.

Question 1 : Quelles connaissances ou compétences en histoire peuvent être attendues de tous les élèves en fin de cycle 3 ? En fin de cycle 4 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

Définir les compétences attendues en histoire est une tâche impérieuse, et en même temps périlleuse car rien n'est tranché ni ne fait consensus actuellement sur ce sujet (Legendre, 2008). Les didacticiens de l'histoire s'y essaient depuis plusieurs années, en se référant notamment à l'épistémologie de l'histoire (Lautier, 2001 ; Heimberg, 2002, Mevel et Tutiaux-Guillon, 2013 entre autres). Je m'en inspirerai tout en mobilisant deux types de références complémentaires. Il est tout d'abord possible de se référer aux tableaux des « capacités et méthodes » figurant au début des programmes d'histoire-géographie des classes de seconde (BO spécial n°4 du 29 avril 2010), de première (BO spécial n°9 du 30 septembre 2010) des séries générales. Mais il convient aussi de compléter cet apport par ce que nous connaissons des pratiques langagières historiennes. Je développerai mon propos à partir de la lecture du projet de Socle commun de 2014 qui me semble constituer une avancée par rapport à l'actuel Socle.

Le *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, paru le 8 juin 2014, énumère en effet une série de compétences qui concernent précisément l'histoire. Au passage, ce projet me semble constituer un progrès par rapport au Socle commun actuellement existant.

Dans le domaine 1, intitulé « Les langages pour penser et communiquer », figure cet objectif : « Il [l'élève] lit et comprend en développant son attention à tous les éléments du texte et en sachant moduler sa lecture en fonction des textes et de leur difficulté. Il est capable de vérifier le sens de ce qu'il lit. Il sait extraire avec pertinence et de façon critique des informations issues de différentes

octobre 14

sources ». En histoire, cette compétence **lire un texte en histoire** (ou, plus largement, un document) est très générale et doit être précisée car il s'agit d'un impensé de la pratique scolaire de l'histoire. Mes recherches actuelles me conduisent à penser qu'il existe un déséquilibre profond entre le *contrat didactique* (les ressources et les compétences déjà-là dont disposent les élèves pour faire ce qu'ils ont à faire) et le *milieu* (les documents, notamment, qui actualisent le savoir nouveau à s'approprier et auxquels les élèves doivent se confronter), pour reprendre les termes de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1998). Dans les classes d'histoire, au Cycle 3 comme au collège, le milieu n'est en général pas suffisamment riche pour permettre aux élèves d'accéder à ce savoir nouveau. Cette faiblesse du milieu expliquerait la pauvreté des pratiques autour des documents en histoire qui consistent à rechercher uniquement des informations car les documents ne permettent pas d'aller plus loin. Elle appelle en conséquence l'intervention professorale pour donner du sens aux savoirs et expliquerait ainsi la permanence d'un modèle transmissif de l'enseignement de l'histoire (Cariou, 2013). A nouveau, la nature et l'utilisation des documents en classe d'histoire rend donc paradoxale l'injonction à « mettre » les élèves en activité. Il convient donc de développer la réflexion sur l'usage des documents en classe d'histoire.

Toujours est-il que cette compétence lire un texte (un document) en histoire suppose tout d'abord que l'on se pose une question à laquelle le texte fournira des éléments de réponse. C'est la compétence « **poser un problème ou une question** ». Pour cela, il est ensuite nécessaire d'extraire des informations de ce texte en fonction de la question posée et de produire des inférences. C'est la compétence **extraire des informations pertinentes**. Pour y parvenir, il est nécessaire de développer la compétence **critiquer un document** (Quel est le point de vue de l'auteur ? Quelle est la nature du document ? Quand a-t-il été produit, dans quel contexte ?, etc.). On cherche enfin à confronter ces informations avec des informations issues d'autres textes ou d'autres types de documents. La confrontation contrôlée des informations doit permettre de caractériser un fait ou une situation historique, ou encore à proposer une explication de l'enchaînement entre ces faits. C'est la compétence « **généraliser** » qui recouvre les démarches de conceptualisation et d'explication historiques. Cette compétence est consécutive à la compétence lire un texte en histoire mais elle est également incluse dans la compétence **écrire en histoire**.

Dans le domaine 1 figure en effet l'objectif suivant : « Il [l'élève] a été entraîné à affiner sa pensée au moyen de l'écrit, à rechercher la formulation qui convient le mieux et à vérifier la qualité de la langue qu'il emploie ». Cette compétence est également essentielle en histoire, discipline où l'on écrit beaucoup à des fins de construction du savoir. Mais la compétence écrire en histoire mériterait elle aussi quelques éclaircissements. Elle implique que l'élève construise une posture de scripteur et qu'il mobilise les pratiques langagières historiennes. Elle suppose que l'on considère le langage écrit non pas comme un moyen d'exprimer ce qui a été construit par ailleurs mais comme un ensemble de pratiques langagières au cœur de la construction du savoir historique. Comme cela a déjà été écrit, la compétence **raconter** suppose la compétence à se poser des questions historiques, mais elle recouvre également la compétence à périodiser ainsi que la compétence à généraliser. Au risque de me répéter, il est nécessaire pour cela de considérer la rédaction d'un récit historique comme une véritable situation d'apprentissage. Dans les récits historiques que j'ai étudiés, du CM1 au lycée, les élèves racontent une série d'événements contextualisés en s'efforçant de résoudre un problème. Conformément au processus décrit par Vygotski (1934), les élèves, au début de leur texte, n'ont généralement pas une conscience claire de l'objet en question mais, progressivement, au fil de l'écriture du récit, un processus d'élucidation se met en place, les explications se construisent et, surtout, l'objet du récit est verbalisé à la fin du texte. Après en avoir déployé les caractéristiques dans le cadre du déroulement du récit historiques, les élèves peuvent le désigner et le nommer. C'est pourquoi le récit historique est un puissant outil de conceptualisation et d'explication (Cariou, 2012).

Le domaine 5 intitulé « Les représentations du monde et de l'activité humaine » évoque plus explicitement l'histoire. La rubrique « comprendre les représentations du monde » concerne les connaissances littéraires, artistiques et scientifiques qui permettent de comprendre l'évolution des

octobre 14

représentations du monde. Pour l'histoire, il serait utile de parler plutôt de compréhension de l'évolution des représentations du monde comme éléments essentiels pour la compréhension culturelle des sociétés du passé. On pourrait donc évoquer ici une compétence anthropologique de **compréhension des représentations du monde par les sociétés du passé** : comment les hommes voyaient-ils le monde physique, naturel et social, comment le représentaient-ils, en quoi ces représentations pouvaient-elles expliquer leur capacité d'action, etc. Ensuite, sous la rubrique « comprendre les organisations du monde », l'élève doit connaître les différentes formes d'organisation politique mais également économique et sociale.

Dans la rubrique « se situer dans l'espace et dans le temps », figure ce paragraphe également essentiel et que je cite intégralement : « L'élève a acquis les repères historiques permettant d'identifier les principales périodes de l'histoire de l'humanité ainsi que les grandes ruptures. Les événements fondateurs permettent de situer ces périodes les unes par rapport aux autres. L'élève a pu se rendre compte de la diversité des modes de vie, des représentations, des faits religieux, des idées et croyances et s'ouvre par-là à la notion de civilisation. Il a appris à situer dans le temps des découvertes scientifiques et techniques, et à en percevoir les conséquences historiques. Il prend ainsi conscience que pour comprendre notre monde il faut être sensible à la perspective historique ».

Ce paragraphe pointe tout d'abord la primauté de la compétence **périodiser** déjà évoquée. Cette compétence consiste à découper le temps en tranches afin de le rendre pensable (Pomian, 1984 ; Prost, 1996). Une période est définie par des bornes chronologiques - d'où l'importance des événements fondateurs et des repères temporels - qui établissent en conséquence des ruptures entre différentes périodes selon une logique continuité / rupture. La périodisation renvoie aussi aux opérations essentielles pour penser le temps que sont la prise en compte de la *durée* de la période, la réflexion sur la *succession des événements* (par exemple, la Révolution a d'abord aboli la monarchie absolue puis la monarchie) ainsi que sur leur *simultanéité* (par exemple, la construction du château de Versailles est contemporaine de l'affirmation de la monarchie absolue de Louis XIV) à l'intérieur d'une période. Piaget (1946) a montré que ces opérations étaient menées progressivement par les enfants à partir de leur plus jeune âge et ce n'est pas par hasard si nous les retrouvons dans les programmes des Cycles 1 et 2. Mais la périodisation doit être menée à tout âge car elle reste une activité essentielle du travail de l'historien. Il semblerait en outre que la maîtrise de cette compétence contribue grandement à la réussite des élèves en histoire. En effet, l'enquête de la DEPP déjà citée (DEPP, 2011, p. 39) montre que les élèves en fin de collège sembleraient rencontrer plus de difficultés à mémoriser un événement ponctuel et isolé qu'à lister les caractéristiques d'une période et à situer un événement dans le contexte d'une période.

La seconde phrase de ce paragraphe nous rappelle ensuite qu'il convient de « situer ces périodes les unes par rapport aux autres ». Cette compétence **penser l'évolution du temps historique** découle de la compétence à périodiser. Être capable de situer les périodes les unes par rapport aux autres permet d'avoir une vision globale du temps historique et une compréhension de l'évolution des sociétés humaines, tout en rejetant bien entendu toute perspective téléologique. Par exemple, il est important de comprendre selon quelles logiques la société des chasseurs-cueilleurs du Paléolithique supérieur se situe avant la société d'agriculteurs sédentaires du néolithique de même que la monarchie féodale du temps des chevaliers précède la monarchie absolue de Louis XIV.

Cette liste de compétences constitue bien évidemment une approche sommaire des compétences qu'il conviendrait plutôt de penser en situation et en articulation les unes aux autres et avec les autres disciplines. J'ignore en outre la nature des paliers dans les apprentissages par compétences car je me suis jusqu'à présent préoccupé essentiellement de la continuité des apprentissages en histoire. Il me semble que les compétences citées ici interviennent toutes à des degrés divers du Cycle 3 à la classe de troisième, même si la compétence à périodiser est tout le temps présente tant elle est centrale. Au fil de la scolarité, elle se complexifie par l'usage d'un nombre croissant de repères, elle mobilise toujours davantage la compétence à généraliser pour

octobre 14

caractériser des faits de plus en plus complexes et des explications plus nombreuses. Cette complexification progressive renvoie évidemment à la nature des questions que l'on se pose.

Question 5 : Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires d'évaluation, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?

Ma réflexion sur ce point est rien moins qu'embryonnaire. Je peux juste évoquer le récit historique, déjà trop largement décrit ici, car il conduit très aisément les élèves à mobiliser la plupart des compétences évoquées plus haut.

Il me semble cependant que l'évaluation conçue comme un contrôle de connaissances – de type QCM à l'école primaire ou du type de l'épreuve du DNB de juin 2014 – doive être bannie. Sans avoir d'avis tranché sur la question, et sans savoir exactement quelle forme cela pourrait prendre, je suppose que l'évaluation de compétences et de pratiques langagières doive être privilégiée.

Question 6 : Quels sont les liens possibles avec les autres disciplines dans le cadre du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de cultures ?

Ces liens peuvent être établis au travers de dispositifs pluridisciplinaires déjà existants. Par exemple, l'institutionnalisation de temps de concertation pour les enseignants et une véritable formation continue permettraient peut-être de faire de l'histoire des arts l'occasion d'établir enfin des liens entre diverses disciplines. Dans la même logique, les projets interdisciplinaires qui associent le regard de plusieurs disciplines sur un objet commun me semblent particulièrement pertinents. Sur ce plan, les professeurs des écoles polyvalents sont en avance sur les professeurs de collège. En visitant des classes de l'école primaire et en travaillant avec les étudiants du master MEEF « professorat des écoles », j'ai perçu l'importance de cette compétence professionnelle à penser constamment, dans toute situation d'apprentissage, les compétences transversales aux différentes disciplines.

Mais mon espoir est que l'école parvienne un jour à organiser le *Grand Récit* défendu par Michel Serres (2014, p. 297-314) qui se déroule sur plusieurs milliards d'années et qui articule les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre, l'histoire, la géographie, les sciences sociales, la philosophie, etc. La mise en intrigue propre à la dimension narrative du récit devrait permettre de rassembler en un seul récit le récit spécifique à chacune des sciences, depuis le Big-Bang, la formation de notre galaxie, l'apparition de la vie sur terre (ce que les Anglo-saxons appellent la *Big History*) jusqu'aux mutations néolithiques et industrielles. Pour éviter un récit téléologique, il devrait permettre d'envisager les différents possibles qui, à chaque instant se sont offerts au monde comme à l'humanité, en articulant les diverses échelles qui permettent de comprendre un phénomène. A une échelle plus réduite, on ne peut pas comprendre l'évolution de l'humanité hors de l'évolution des sciences et des techniques, hors de l'étude des relations entre l'homme et l'univers. A l'époque de la mondialisation, de la révolution informatique et du réchauffement climatique qui impactent les sociétés humaines actuelles, la nécessité de ce Grand Récit relève de l'évidence même si sa mise en œuvre concrète poserait de nombreuses difficultés.

Question 7 : Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

Je pense qu'il serait utile de s'inspirer de l'écriture des programmes de collège de 2008 tout en précisant et en clarifiant les compétences attendues, si c'est possible. L'accent mis sur la périodisation dans les recommandations pour le Cycle 3 parues en 2014 me semble également fondamental.

octobre 14

Référence bibliographiques

- Audigier F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale. Revue de recherche en éducation* n° 15, p. 61-89.
- Audigier F. Crémieux C. & Mousseau M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Etude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.) (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP.
- Bakhtine M. (1953). *Esthétique de la création verbale*. Trad. fr. Paris : Gallimard.
- Bautier E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie* n° 137, p. 117-161.
- Bloch M. (1946/1990). *L'étrange défaite. Témoignage écrit en 1940*. Rééd. Paris : Gallimard, Folio.
- Broussot G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bruner J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Trad. fr. Paris : Retz
- Cariou D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : PUR.
- Cariou D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Education et didactique* vol. 7, n° 1, p. 9-32.
- Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- DEPP (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*. Paris : MEN.
- DEPP (2011). *Histoire-géographie- Education civique en fin de collège. Le bilan des compétences*. Futuroscope : SCEREN, Collection Evaluations Elèves.
- Doussot S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue Française de Pédagogie* n° 173, p. 85-104.
- Doussot S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques et l'enquête historique en classe*. Rennes : PUR.
- Heimberg C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Hery E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*. Rennes : PUR.
- Jaubert M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Koselleck R. (1979/1990). *Le futur passé. Contribution à une sémantique des temps historiques*. Trad. fr. Paris : Editions de l'EHESS.
- Koselleck R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Trad. fr. Paris : Gallimard / Seuil.
- Langlois C.-V. & Seignobos C. (1898/1993). *Introduction aux études historiques*. Rééd. Paris : Kimé.
- Lautier N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation* n°53, INRP, p. 61-68.
- Lautier N. & Allieu-Mary N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue Française de Pédagogie* n° 162, p. 95-131.
- Legendre M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur de les réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur ? Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 27-50.
- Le Marec Y., Doussot S. & Vézier A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education et didactique* vol. 3, n° 3, p. 7-27.
- Mével Y. & Tutiaux-Guillon N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. Paris : Publibook.
- Moniot H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.

octobre 14

- Piaget (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Pomian K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris : Gallimard.
- Prost A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil, Points.
- Ricœur P. (1983/1991). *Temps et récit. Tome 1 : l'intrigue et le récit historique*. Réed. Paris : Seuil, Points.
- Serres M. (2014). *Pantopie : de Hermès à Petite Poucette. Entretiens avec Martin Legros et Sven Ortolì*. Paris : Le Pommier.
- Tutiaux-Guillon N. (2003). L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses. Baquès M.-C., Bruter A. et Tutiaux-Guillon N. (dir.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan, p. 267-284.
- Tutiaux-Guillon N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 117-146.
- Vézier A. (2010). Passer de la communauté discursive à la communauté historique scolaire pour construire des savoirs historiques. *Colloque international « spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*. Lyon, 24-26 juin 2010 (consulté sur HAL).
- Vygotski L. S. (1934/1997).