

Primaire : contre des programmes d'Histoire *allégés*

Les programmes actuels d'histoire au collège et au lycée sont presque unanimement critiqués pour leur lourdeur. Il en va de même au primaire, où les programmes de 2008 sont peu appliqués : la liste des connaissances historiques paraît souvent interminable, et le temps nécessaire pour les enseigner exorbitant.

Or, si l'on peut tout à fait critiquer le caractère excessivement national et événementiel de cette liste (les programmes de 2002 sont meilleurs sur ce point), il faut dire avec fermeté, et contre l'avis majoritaire, qu'*il ne faut pas* que les programmes d'Histoire de l'école primaire soient trop légers.

Si l'on optait pour un curriculum de connaissances plus restreint, laissant le champ libre aux enseignants ou aux équipes pédagogiques pour choisir quelques connaissances seulement, à traiter de manière approfondie dans de longues séquences ou des "projets" au long court, on rendrait plus difficile de les enseigner de manière pérenne.

Si l'on choisissait de privilégier les apprentissages de méthode (l'analyse des documents, le récit historique explicatif) au détriment de la quantité de connaissances, on obtiendrait l'effet inverse de ce qu'on en attendrait : l'absence de méthode suivrait de près l'absence de connaissances.

En effet, la méthode et la conscience historiques ne peuvent se construire sans une quantité suffisante de connaissances.

Les connaissances : des *points de repère* pour se situer dans la chronologie

Il faut que l'élève connaisse beaucoup de choses pour pouvoir structurer la conscience qu'il a de la chronologie. En chronologie absolue, il suffit de connaître un événement (ou bien une période, une invention, une civilisation, une découverte...) et sa date pour pouvoir le situer dans le temps. Mais cette démarche est stérile si elle est utilisée seule. La chronologie par les dates est arbitraire. Pourquoi cet événement a-t-il lieu à cette date et pas à une autre ? Pourquoi Gengis Khan avant Soliman le Magnifique, et non après ? L'élève ne réclame rien à l'événement lui-même pour le situer.

En chronologie relative, il faut pouvoir analyser l'événement en question et en tirer des indices qui permettent de montrer qu'il est antérieur ou postérieur à d'autres événements. Soliman avait des canons, pas Gengis Khan. La chronologie relative exige de penser historiquement ; la chronologie absolue ne demande qu'à apprendre par cœur des dates et à savoir quel nombre est supérieur ou inférieur à un autre. Cette dernière n'est utile que si elle prépare des exercices de chronologie relative, par le stockage de quelques repères marquants, ajoutés chaque année petit à petit, et en très petit nombre. Surtout, elle recueille et synthétise par le passage au symbolisme numérique (les dates chiffrées) les réflexions préalablement menées autour de la chronologie relative : les dates doivent être le pense-bête de la pensée chronologique, et non ses outils principaux.

Chaque événement doit être pris dans un faisceau de signes concrets, une association d'objets contemporains : Louis XVI portait culottes, bas, poudre et perruques à coques, s'adonnait à la serrurerie, se déplaçait en carrosse et à cheval, se faisait faire le portrait par des peintres, etc.

Autant d'éléments qui permettent de le situer par rapport à des personnages ou à des événements prenant place à des époques sans serrures, sans culottes, sans perruques, ou bien à des époques connaissant les automobiles, la photographie et le pantalon.

Le concept de *Zusammenhang* (parfois traduit "connexion") a pu être critiquée à l'époque des *Annales* par l'idée d'une pluralité de temporalités juxtaposées, il reste fondamental à l'école primaire : les connaissances historiques doivent être constituées en une succession d'associations de faits, de personnes et d'événements. Le récit ne peut donc pas se passer du "tableau" (qu'on distingue habituellement du "récit"), qui doit occuper une place privilégiée au début du cursus historique. C'est à cette condition que peut être menée une structuration progressive, intuitive et pérenne de la chronologie.

Et pour ce faire, il faut avoir à sa disposition une grande quantité de connaissances. Si l'on se contente d'un nombre trop faibles de connaissances historiques distantes dans le temps, on ne donnera pas suffisamment de matière à la réflexion chronologique. Qu'on pense au type de réflexion qui agite les joueurs du jeu "Timeline", consistant à classer des cartes évoquant des événements historiques, dans l'ordre et sans connaître leur date.

On l'a vu, l'exercice de cette réflexion ne peut se mener à part, de manière décrochée. C'est à l'occasion de l'acquisition de chaque connaissance historique que l'on peut s'exercer à la classer par rapport à celles qui précèdent (ce qui permet d'ailleurs de se les remémorer et de les faire rentrer à nouveau dans une démarche analytique). Cet exercice peut se faire de manière explicite et appuyée, ou au détour d'une conversation : il n'y a pas lieu d'en faire une étape obligée et formalisée à l'excès, puisque les occasions de s'exercer sont très nombreuses.

Qu'on ne dise pas que ces exercices de *situation* rendent inutile une progression chronologique : les jeunes élèves ont besoin d'être aidés par un cadre structurant qui facilite la recherche d'indices de classement. Dans une progression chronologique, il suffit de comparer l'objet historique étudié dans la leçon du jour avec la leçon précédente : ce jeu des points communs et des différences sera d'autant plus facile. Simplement, quand on enseigne beaucoup de points historiques, et donc qu'on exerce fréquemment les élèves à les situer les uns par rapport aux autres, on ne craint plus de faire une leçon décrochée, à l'occasion d'un événement de la vie de classe ou de l'actualité : le pli du classement chronologique est déjà pris.

Les "trous" inévitables dans tout cursus d'Histoire, même très riche en connaissances (on ne peut parler de tout, à quelque niveau que ce soit), ne mettent pas en péril la structuration de la réflexion chronologique, comme le pensent parfois les tenants du tout-chronologique. Ils sont autant d'invitation à compléter les connaissances déjà acquises, des énigmes qu'on a hâte de résoudre. Quel amateur d'Histoire n'a pas eu le plaisir de découvrir une civilisation ou un événement qu'il ne connaissait pas entre deux périodes qui n'avaient plus rien à lui cacher ?

Les connaissances : des *points de comparaison* pour élaborer des concepts

Les programmes d'histoire du secondaire sont friands de concepts : Révolution, empire, nationalisme, monarchie, etc.

Or, les concepts historiques ne peuvent être acquis et constitués sans un travail de comparaison. Antoine Prost dit d'eux qu'ils sont obtenus par "une série de généralisations successives", à partir d'un matériau qui fait l'objet d'une réflexion analogique. Ce statut empirique du concept historique empêche de l'enseigner par déduction. Il faut plusieurs connaissances

historiques connexes pour pouvoir conceptualiser.

Le primaire est donc le moment où l'on doit engranger une grande quantité de connaissances concrètes, et ne doit pas être encombré par des concepts trop envahissants. La conceptualisation n'est pas le but du cours d'histoire en primaire.

Mais il faut que ce cours donne les conditions de possibilité d'une conceptualisation ultérieure. Si l'on veut que les élèves du secondaire puisse savoir ce qu'est une révolution, il faut qu'ils aient connaissance de la révolution française, mais aussi qu'ils aient eu vent des révolutions américaines et russes, au minimum. Cela ne dispensera pas de rappeler ces points de comparaison lors du cours sur la révolution française, ni de refaire encore une fois cette comparaison en parlant cette fois des États-Unis et de la Russie. Mais un premier survol est indispensable si l'on veut que l'élève ne soit pas livré à lui-même, c'est-à-dire à ses représentations spontanées, non éclairées par la connaissance scientifique.

Pour autant, il n'est pas souhaitable d'évacuer toute réflexion conceptuelle de l'école primaire. On pourra *parler* d'empire, de monarchie, de révolution, sans tenter de les définir explicitement, de manière informelle. Mais c'est justement cette réflexion informelle, faite de comparaisons incessantes et foisonnantes, qui peut mener, à terme, à l'acquisition de concepts adéquats. À vrai dire, si l'on admet que les concepts historiques sont empiriques, il faut reconnaître que cette réflexion analogique est déjà une réflexion conceptualisante ou pré-conceptuelle.

Les connaissances : des *points d'ancrage* pour la mémorisation

La comparaison ne peut donc s'exercer que sur un nombre suffisant de périodes historiques. Mais cette comparaison et cette réflexion pré-conceptuelle sont aussi des moyens de garder en mémoire les objets historiques étudiés.

En effet, la mémoire fonctionne comme un réseau. Plus les informations sont reliées entre elles, plus on les retient. Or, pour former un réseau d'informations, il faut un nombre suffisant d'informations connexes.

Sont plus mémorables *les groupes d'objets historiques contemporains* exposés, racontés et montrés ensemble. Les illustrations foisonnantes des affiches murales (type Rossignol) d'avant-guerre et de certains manuels d'histoire des années 50 et en sont de bons exemples, qui amalgamaient des événements, des décors, des costumes, des coutumes dans une même image synthétique.

Ces "groupes" doivent être exposés de manière brève. Si l'on étale trop l'étude des objets historiques contemporains les uns des autres, on court le risque de perdre cette évidence immédiate de leur simultanéité, la sensation d'un lien organique qui permet leur remémoration globale à partir de la vision d'un élément isolé. On préférera donc une succession de courtes leçons, et non de longues séquences pédagogiques.

Nécessairement, ces leçons n'auront pas pour but d'approfondir à l'excès les connaissances. En la matière, et à ce niveau, "l'extension" (en terme de logique) des connaissances prime sur leur "compréhension". Une seule séquence de plusieurs semaines sur les hommes préhistoriques en cycle 3 risque d'exposer un grand nombre de connaissances qui seront oubliées par la suite, puisque la réflexion analogique y est forcément peu présente, faute de points de comparaison suffisamment nombreux. Le sentiment du *Zusammenhang*, effet recherché avant tout à l'école primaire, sera moins fort que lors d'une leçon courte, faite d'un récit vivant, de l'observation active d'une illustration frappante et, pour les grandes classes, de l'examen attentif d'un document d'époque.

Sont également mémorables *des séries d'objets historiques de même type et d'époques ou d'aires géographiques différentes* : les costumes masculins ou féminins, l'évolution de l'armement, le perfectionnement des outils agricoles, par exemple. Les frises de costumes et d'outil sont ainsi des outils indispensables. Mais ils sont en vérité la partie émergée d'un iceberg pédagogique, celui des exercices de comparaison entre toutes les leçons successives. La forme du manuel, rassemblant une soixantaine de leçons selon la même présentation, permet de pratiquer ces exercices de manière permanente, presque à chaque leçon si on le veut.

Mais tout cela ne peut se faire que si ces connaissances sont avant tout concrètes, c'est-à-dire susceptibles d'être représentées par une image ou bien racontées par un récit. On le sait, les techniques de mémorisation reposent sur l'usage de l'image et de l'association d'idées, qui réclament un support concret, immédiatement accessible à la compréhension et à l'imagination.

Il faut donc défendre l'idée de programmes non pas "lourds", mais riches et variés, qui seuls permettent de donner lieu à la structuration chronologique, à la réflexion conceptuelle et à une mémorisation durable.

L'argument principal des programmes de 2008, à savoir leur infaisabilité, ne doit pas cacher l'immense profit qu'on peut retirer d'une étude fréquente et toujours renouvelée de l'Histoire.

Surtout, il existait autrefois des outils qui permettaient cette fréquentation des savoirs historiques de manière relativement aisée : des manuels conçus comme une suite de courtes leçons mises en pages et organisées selon un plan unique, des illustrations synthétiques et frappantes, des récits vivants et concrets, des frises diachroniques.

On peut ajouter à cela des méthodes qui permettent de faire fructifier la somme de connaissances abordées, en rendant leur acquisition efficace : le raisonnement analogique et l'exercice de la chronologie relative.

Bref, il faut relativiser l'opinion commune qui veut qu'en matière de connaissance *less is the best*. À l'école primaire, les programmes d'histoires doivent savoir être roboratifs et copieux. À moins qu'on estime que le *light* est le meilleur moyen d'ouvrir l'appétit d'un enfant...

