



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

**Laurence De Cock,**

**Professeure agrégée**

**Lycée Joliot-Curie - Nanterre**

**Pour l'apprentissage du raisonnement  
historique**

## En préambule aux propositions :

Sollicitée par le CSP pour émettre quelques propositions concernant les futurs programmes d'histoire-géographie des cycles 3 et 4, vous trouverez ci-dessous quelques pistes issues de mes travaux sur l'enseignement de l'histoire. Ces réflexions et propositions ne concerneront que l'histoire scolaire, discipline sur laquelle je travaille depuis quelques années. Volontairement, je n'interviendrai qu'indirectement sur la géographie, malgré le lien entre les deux disciplines, notamment car les quelques lignes ci-dessous sont dictées par l'épistémologie de l'histoire scolaire, et qui n'est pas exactement transposable au cas de la géographie.

## Le raisonnement historique comme finalité de l'enseignement de l'histoire

Il me semble nécessaire de dépasser cet apparent clivage entre connaissances et compétences dont les enjeux ne sont pas toujours bien posés. Par sa seule *scolarisation*, une discipline ne peut de toute façon être réduite à sa dimension savante (connaissances) ; elle se charge d'intentions ou d'utilités éducatives qui suffisent à la circonscrire sans transiter par le laborieux inventaire des compétences. François-Roger Gauthier souligne à raison, dans son dernier livre<sup>1</sup>, le flou que recouvre cette notion d'utilité. Peut-être est-il temps, en effet, pour l'histoire, de l'interroger autrement que sous l'angle communément admis de « civique », identitaire », ou « patrimonial ».

Je propose donc de focaliser mon intervention sur l'apprentissage d'un *raisonnement historique*. La perspective est plus épistémologique ; il s'agit de postuler que le mode de pensée historique participe, aux côtés d'autres modes de pensée, à l'intelligibilité du monde. Le plus difficile étant de circonscrire ce que le raisonnement historique peut avoir de spécifique et ce qui justifie son apprentissage dans le cadre d'une école républicaine, étant entendu qu'il ne s'agit en rien de former de petits historiens.

Plusieurs discours se concurrencent sur cette question. Le premier, plus traditionnel, considère que la connaissance du passé suffit à fabriquer une culture commune sous la forme d'une matrice dans laquelle tous les élèves, citoyens en construction, viendraient puiser les raisons de leur adhésion aux valeurs de la république et de la démocratie. Ce discours postule donc en creux qu'il y aurait une adhésion spontanée à un récit du passé. Seule la forme du récit varie : suffisamment ouvert pour accueillir toutes les identités (sociales, culturelles, genrées) constitutives des classes, ou replié sur un national quasi invariant embelli par les hauts faits des grands hommes.

Tous sont convaincus de la dimension performative d'un récit à portée affective qui suffirait à fédérer les enfants et adolescents autour d'un projet commun. Hormis les derniers programmes de l'école primaire qui reprennent de façon très asséchée les différents repères classiques de l'histoire hexagonale, seuls quelques nostalgiques de l'école ancienne soutiennent encore la nécessité du roman national ; mais peu se sentent pour autant prêts à renoncer à la nécessité d'un grand récit fédérateur. Le paradigme d'une histoire racontée, partant des origines et cheminant vers plus de modernité reste dominant. Cela explique le

---

<sup>1</sup> Roger-François Gauthier, *Ce que l'école devrait enseigner, pour une révolution de la politique scolaire en France*, Dunod, 2014.

maintien des quatre périodes canoniques antiquité/moyen-âge/âge moderne/âge contemporain – pourtant elles-mêmes le fruit d’une construction- mais aussi le souci d’exhaustivité qui préside chaque écriture de programmes, même quand ils se veulent thématiques (collège, seconde, première). Récemment, la réhabilitation de la compétence « raconter » au collège est d’ailleurs venue confirmer cette certitude des vertus performatives du récit historique.

Un autre discours s’adosse davantage aux finalités critiques des savoirs historiques et fait de l’enseignement de l’histoire le vecteur d’un esprit critique, posture intellectuelle très valorisée mais ô combien indéfinie dans les prescriptions scolaires et dans l’espace public. L’enseignement de l’histoire permettrait d’accompagner la formation d’un esprit critique, indispensable à la vie en société et à l’exercice d’une citoyenneté autonome et responsable. Ce second discours se proclame en complément et en adéquation avec le premier, occultant un aspect pourtant essentiel, à savoir l’incompatibilité apparente entre une dimension prescriptive descendante fondée sur l’adhésion (discours 1) et une injonction à l’esprit critique relevant nécessairement de la liberté - et de la nécessité - de pouvoir contester le discours reçu (discours 2). Ainsi, l’apprentissage de la critique, en histoire, relève souvent du vœu pieux et déstabilise les élèves qui, désormais, sont évalués au Baccalauréat sur leur capacité à exercer une analyse critique (épreuve mineure). L’école française, par ses pratiques majoritairement dialoguées et magistrales, et par ses contenus programmatiques, rend particulièrement délicat la formation d’un jugement critique alors que ses prescriptions le valorisent à outrance comme en témoigne la variété de ses usages dans l’ensemble des programmes de primaire, collège et de lycée en vigueur<sup>2</sup>.

### **Bilan : les mots accolés à l’occurrence « critique » :**

•Esprit	Analyse	Attitude
•Distance	Raison	Travail
•Jugement	Culture	Ecoute
•Regard	Perception	Point de vue
•Exploitation	interprétation	Problème
•Démarche	Etude	Usage
•Raisonnement	Conscience	rationalisme
•Sens	curiosité	compétences réflexion

Une récente enquête portant sur près de 6000 récits d’élèves, et à laquelle j’ai participé, confirme le rapport quasi a-critique que les élèves, de tous les âges, entretiennent à l’histoire scolaire<sup>3</sup>. La consigne demandait de « raconter l’histoire de France ». La plupart des récits

<sup>2</sup> Voir Laurence De Cock, « Qui suis-je pour critiquer ? Quelques pistes de réflexion sur l’esprit critique à l’Ecole en général et dans l’enseignement de l’histoire en particulier », Intervention lors de l’AREF Montpellier en août 2013, à paraître, 2015. Résumé visible [ici](#)

<sup>3</sup> Lantheaume, F. & Létourneau, J. (dir.) (2015). *Quand les élèves racontent l’histoire nationale, en France et ailleurs*. Lyon : PUL. (à paraître)

reprennent la trame traditionnelle du roman national, valorisant les origines gauloises, les grands rois etc. et vantant la marche vers le progrès du pays. Malgré leurs maladresses ou confusions, ces récits témoignent d'une conscience historique, à la manière décrite par Jocelyn Letourneau dans le cadre d'une enquête similaire au Québec<sup>4</sup>, c'est à dire tenaillée entre le sens commun et les connaissances scientifiques et comme suspendue entre les savoirs sociaux et les savoirs historiques. Sans tomber dans un discours alarmiste, ces récits témoignent non pas de l'ignorance des élèves, mais d'une certaine défaillance de l'école à fournir des savoirs mobilisables dans le cadre d'un raisonnement et d'une compréhension personnels du passé. La mobilisation spontanée d'une trame commune, très éloignée des programmes actuels, et recoupant dans une très large mesure la vulgate nationale interroge donc la scolarisation d'une discipline qui peine peut-être à clarifier son utilité.

C'est cette utilité qui m'intéresse ici et que je préfère interroger sous le vocable de raisonnement historique.

Le raisonnement historique est un mode de pensée qui ne se contente pas d'agréger, mémoriser puis restituer des connaissances du passé sous la forme d'un stock renouvelable et partagé, mais qui apprend à sélectionner, agencer, interroger ces savoirs dans le cadre d'une réflexion sur le passé mais aussi sur le présent. Le raisonnement historique assume donc que le passé est nécessairement « recomposé » par le biais d'une méthode scientifique (celle de l'historien) ; qu'il est circonscrit dans une historicité qui lui est propre, mais qu'il soulève des enjeux qui sont mobilisables au présent.

Dans l'école républicaine qui reste dans une optique de construction d'un commun, on admettrait alors que ce commun ne serait pas déterminée par des critères identitaires ou patrimoniaux (« se reconnaître dans, s'identifier à ») mais par la capacité, le désir, voire l'automatisme de chercher dans le passé les outils d'intelligibilité du présent et de projection vers l'avenir. Derrière la formule un peu creuse « L'histoire nous permet de comprendre le monde dans lequel on vit » réside en effet un projet d'élucidation de ce que l'histoire scolaire permet, en son nom propre, de penser et comprendre, que ne ferait pas une autre discipline. Le va et vient passé/présent/avenir des savoirs va de soi dans une école qui, porteuse d'un projet de société, repose sur de toute façon sur un pari fait sur l'avenir.

En tant que lieu distinct de l'espace académique, l'école a ainsi l'opportunité de prendre des libertés avec les normes disciplinaires. Ainsi, à celles et ceux qui nous objecteront immédiatement les interdits de la disciplines, « péchés d'entre tous les péchés irrémissibles » (Lucien Febvre) : risques de téléologie, anachronismes, analogies... nous pouvons répondre que c'est faire fi des enquêtes didactiques dont nous disposons et qui montrent toutes, depuis les travaux pionniers de Nicole Lautier<sup>5</sup>, que les modalités d'apprentissage de l'histoire par

---

<sup>4</sup> Jocelyn Letourneau, *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Fides, 2014

<sup>5</sup> Voir Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, « La didactique de l'histoire », *Revue Française de Pédagogie*, n°162, janvier 2008.

les élèves passent par ces formes de socialisations scolaires des savoirs ; et qu'il n'est pas rare qu'un élève doive transiter par Hitler pour comprendre le pouvoir personnel de Louis XIV. La navette entre passé et présent est plus naturelle à l'école ; et, tout en étant canalisée, elle ne doit pas craindre d'être utilisée et travaillée. Dans le cadre d'un raisonnement historique, la monarchie absolue permettra la compréhension d'une pratique du pouvoir, à la fois héritière d'une tradition, imprégnée d'une nouvelle philosophie de la royauté mais aussi contrainte à s'adapter à la réalité d'un Etat fragmenté, formé de multiples communautés (économiques, juridiques, linguistiques et culturelles) qui minorent fortement la dimension absolutiste. Ce raisonnement fait jaillir de multiples questions qui deviennent alors atemporelles : quels sont les outils du pouvoir personnel ? Qu'est-ce que l'administration d'un Etat ? Quelle est la part de résistance possible de la part des sociétés gouvernées ? etc.

L'enseignement du raisonnement historique nécessite ainsi simultanément une bonne maîtrise de l'épistémologie disciplinaire et un outillage didactique. Il requiert à la fois une exigence dans les savoirs mobilisés mais aussi une souplesse, inventivité, voire créativité dans les dispositifs pédagogiques envisagés. Rien n'interdit, bien au contraire, les correspondances régulières avec d'autres disciplines interrogeant le même objet avec leur propre épistémologie. Il va de soi par exemple que l'intelligence de la monarchie absolue se nourrira de connaissances précises sur l'idéologie et les pratiques de pouvoir des rois ; mais aussi de l'histoire de l'art, des arts, ou encore des critiques véhiculées dans les œuvres littéraires de Molière.

Dans le raisonnement historique, la formulation des questions prend autant d'importance que la validité des réponses. Ce ne sont pas des « problématiques » accolées artificiellement à un début de séance comme pompe ou amorce de démonstration ; ce sont des questions qui bouclent une séquence au lieu de l'inaugurer. Le paradigme scolaire s'inverse : l'école ne fait plus que répondre aux questions, elle en construit. Ceci implique d'accepter que les réponses ne soient pas celles attendues et qu'aucune, dans les limites de la loi et de l'éthique, n'en soient a priori exclues. C'est à cette seule condition que l'esprit critique tant proclamé pourra se déployer dans une école qui ne sera plus un lieu de diffusion du savoir – au milieu d'autres - mais un lieu de constructions, confrontations et surtout usages des savoirs. C'est dans ce cadre que j'inscris un enseignement de l'histoire véritablement refondé.

### **Quelques éléments de réponse aux questions soumises par le CSP :**

- 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 ?*
- 

novembre 14

**A la fin du cycle 3**, les élèves auront acquis les automatismes pour interroger le passé. Ils sauront qu'on ne pose pas la question *du* pourquoi mais *des* pourquoi(s). Ils auront aussi été nécessairement initiés à interroger la présence *des* acteurs (qui ?), protagonistes individuels et collectifs ainsi que les variations d'échelles pour appréhender les faits (les où ? les comment ?). Ils n'oublieront pas non plus de mobiliser le masculin/féminin ; cherchant à comprendre comme le couple interagit dans la compréhension d'un événement ; quêtant notamment les absences féminines dans les narrations historiques pour les interpréter.

Tous ces prémices au raisonnement historique peuvent faire l'objet de dispositifs très ludiques :

- Disposer les « pourquoi(s) », les « qui », les « où » et les « comment » en étoile autour d'un fait
- Multiplier les angles de vue en travaillant sur le même événement par petits groupes etc.

L'objectif étant d'insister sur le travail de l'historien et se sensibiliser non seulement à la construction des savoirs mais à toutes les variétés de leurs restitutions.

Le cycle 3 doit également clarifier la distinction entre l'histoire et la fiction. Sans opposer radicalement les deux termes, les élèves doivent saisir ce qui est vrai, ce qui a eu lieu, malgré les possibles diversités d'interprétations. Ils doivent apprendre à *douter* mais aussi à rechercher la conviction.

*Exemple : La délicate question de la frise chronologique*

La représentation graphique et imagée du passé est fondamentale. Mais le passé n'est pas linéaire. A la fin du cycle, les élèves pourraient avoir du passé une représentation plus arborescente. Des codes-couleurs insisteraient sur ses multiples dimensions. Les réflexions préalables sur les causes et les déroulés servent une mise en ordre, une « soif de datation » (Henri Moniot) qui s'impose par le raisonnement et ne lui est pas préalable. Les « repères » ne jouent leur rôle qu'à ce prix. En tant que dates « toujours déjà là », ils ne sont que « repères » pour l'évaluation de l'enseignant mais pas pour l'intelligibilité, par l'élève lui-même, de sa place dans les chaînes du temps.

**Le cycle 4** approfondit le raisonnement historique en densifiant la quantité et la complexité des savoirs. Il insiste particulièrement sur l'entrée dans l'histoire par l'écrit comme le montrent les travaux de Didier Cariou<sup>6</sup>. L'idée n'est plus de « raconter » mais de mettre en forme une réflexion raisonnée. Les consignes varient. Elles peuvent porter uniquement sur les causes ou les acteurs. Elles poussent les élèves à nuancer, énoncer ce que l'on sait, mais aussi ce que l'on ignore, et ce que l'on suppose. Elles ne brident pas les effets éventuels d'exaltation, de jugements ou qualification des faits (« c'est bien », « c'est mal ») mais elle travaille très progressivement la distanciation de l'historien pour arriver à privilégier, à terme, la posture interprétative véritablement critique (les enjeux d'une question). Le cycle 4 est

---

<sup>6</sup> Didier Cariou, *Ecrire l'histoire scolaire*, paideia, PUR, 2012

également le moment où commence à être interrogées les conséquences d'un fait. Il me semble important de dissocier la trilogie cause-déroulé-conséquence qui renforce une forme de déterminisme. La conséquence peut être appréhendée sous l'angle de : « ce qui a eu lieu » mais aussi « ce qui aurait pu avoir lieu ».

Le site ci-dessous donne de précieuses pistes pour entrer dans ce qu'ils appellent la « pensée historique ». D'une manière générale, l'apprentissage de la conscience historique est d'ailleurs une question très travaillée, surtout dans le monde anglo-saxon<sup>7</sup>.

## 2. *Quelles difficultés principales voyez-vous dans la mise en œuvre d'un socle commun ?*

Les difficultés principales sont inhérentes au socle lui-même qui, s'il n'est pensé que comme stock de connaissances et compétences évaluables, ne jouera que sa mission de codification et standardisation des acquis scolaires. La question est double : elle est celle d'abord du « pilotage par l'évaluation » qui ne favorise guère la posture critique et qui comporte le risque de mettre l'école au service d'une compétitivité comme on en voit notamment les dérives dans le système scolaire américain<sup>8</sup> et ensuite de la source prescriptive, c'est à dire des origines de la détermination des besoins scolaires d'une société. L'utilité n'est pas utilitarisme. L'école répond à un projet de société et non à des besoins économiques. Par ailleurs, la dichotomie actuelle entre connaissances et compétences favorise une certaine paresse intellectuelle et ne permet pas d'évaluer l'entrée dans la pensée critique. De ce point de vue, le socle ne peut apparaître que comme un outil coercitif, bridant simultanément le désir de créativité des enseignants et les singularités des élèves. Le socle ne se justifie à mes yeux que comme le cadre d'intelligibilité des curricula, c'est à dire la trame organisatrice qui fournit la philosophie, les intentions, et la cohérence des programmes, ainsi que les correspondances interdisciplinaires. Il est la « rose des vents » des curricula. Il doit rester ouvert et aménageable. Il ne peut pas être « acquis » ou « en cours d'acquisition ».

## 3. *Pourriez-vous nous présenter, de manière synthétique, les principaux débats qui traversent votre champ disciplinaire, votre position sur ces débats et leurs conséquences sur les choix à faire pour les programmes ?*

Trois débats principaux traversent la discipline, et ce, depuis sa création quasiment. Le premier concerne l'enseignement de l'histoire nationale en priorité. Sur ce point, nous avons expliqué très largement dans différents textes du collectif Aggiornamento pourquoi il nous semblait important d'ouvrir les frontières de l'enseignement mais aussi de repenser l'histoire de France dans sa pluralité et en la dénaturisant<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> <http://penseehistorique.ca/mod%C3%A8les-de-concepts-de-la-pens%C3%A9e-historique>

<sup>8</sup> De manière un peu inédite certes, on pourra se référer à une série dont le caractère sociologique a largement été démontré : *The Wire*, qui, dans la saison 4, aborde la question du système éducatif et montre les dérives de la pédagogie du « You don't teach the maths, you teach the test », voir Emmanuel Burdeau (dir), *The Wire, reconstitution collective*, Les prairies ordinaires, 2011

<sup>9</sup> <http://aggiornamento.hypotheses.org/1658> (Suzanne Citron)  
<http://aggiornamento.hypotheses.org/1727> (Vincent capdepuy)  
<http://aggiornamento.hypotheses.org/1879> (collectif Aggiornamento)

Le second débat concerne l'approche chronologique que certains opposent à l'approche thématique. La question est extrêmement mal formulée sous cet angle. Il n'y a aucun programme qui n'adopte pas d'approche chronologique si l'on entend cette dernière comme une réflexion sur le temps et sur l'agencement des événements. Même la thématique ne s'aborde que par la construction d'une approche temporelle qui lui est propre. Le sens commun veut que, sans chronologie, les enfants soient perdus. Mais aucune enquête ne démontre que, pour comprendre l'histoire, les élèves soient obligés de maîtriser préalablement une frise chronologique. Il faut tenter de défossiliser la chronologie de l'histoire scolaire.

Derrière ces deux débats se trouvent en réalité la question plus épineuse du poids de l'histoire politique et événementielle face à des histoires économiques, sociales, et culturelles. Pour nous, il est urgent de multiplier les histoires pour que se normalise l'idée que le moteur de l'histoire n'est pas uniquement huilé par les puissants et que le politique ne se surimpose pas à un état (du) social mais est en perpétuel dialogue avec ce dernier. La finalité civique de l'enseignement de l'histoire est à penser sous cet angle.

*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 ?*

Les programmes de Primaire, parus en 2008 sont sans doute les plus nettement réactionnaires si l'on entend par ce terme une volonté assumée de retour à une écriture scolaire traditionnelle de l'histoire amarrée au projet nationalo-républicain<sup>10</sup>. Alors que les précédents programmes de 2002 coordonnés par l'historien Philippe Joutard se voulaient profondément novateurs et proches de problématiques historiographiques récentes (histoire des immigrations, étude de groupes sociaux etc), ceux de 2008, écrits dans la plus grande précipitation et sans aucune transparence se présentent comme une succession de poncifs exhumés du roman national avec repères classiques (Alésia, baptême de Clovis etc.) et jalons biographiques tout à fait archaïques (Vercingétorix, Clovis, Charlemagne, saint Louis, Jeanne d'Arc...). La trame desséchée de ces programmes a été très fortement critiquée notamment dans ses présupposés didactiques reposant essentiellement sur l'apprentissage mécanique des dates et héros. Les documents d'application publiés plus récemment ne changent pas grand chose à l'esprit général des programmes.

Les programmes de Collège soulèvent davantage de problèmes didactiques (la multiplicité des études de cas) que de problèmes de contenus. Des questions assez inédites ont fait leur apparition ou réapparition comme l'étude des royaumes africains médiévaux plus étudiés depuis 40 ans. Des reformulations témoignent d'une volonté d'intégrer les dynamiques scientifiques récentes (ex : « la colonie » appréhendée comme l'espace géographique de la rencontre coloniale jusque là absente des programmes en 4<sup>ème</sup> ou encore l'histoire des immigrations en 3ème) ou de rendre intelligibles des débats mémoriels (introduction de l'étude de la traite transatlantique en 4ème). Mais ces programmes apparaissent comme « saucissonnés » et manquant de cohérence.

---

<sup>10</sup> « Faire de l'histoire-géographie-éducation civique à l'école primaire, quelques pistes de réflexion » : <http://aggiornamento.hypotheses.org/362>

Les modalités d'apprentissage de l'histoire en primaire et dans le secondaire ne répondent pas aux mêmes logiques puisqu'on a d'un côté (primaire) une vision très lisse et linéaire des faits tandis que le collège s'ouvre en 6<sup>ème</sup> sur du thématique. L'absence de cohérence inter-cycles rend très difficile une réflexion globale sur le raisonnement historique.

L'autre question centrale posée par l'écriture scolaire de l'histoire, dans tous les cycles, est celle de ses acteurs qui, lorsqu'il ne s'agit pas des grands personnages, sont étudiés sous l'angle d'une histoire culturelle ou histoire des représentations purgée de sa dimension économique et sociale. Ainsi, le peuple de l'histoire scolaire est un « on » informel « agi » par la culture du moment. L'histoire culturelle, telle qu'elle est présentée dans les programmes scolaires fabrique un consensus apparent de soumission des peuples à l'air du temps. On l'aura compris, la grande absente dans l'écriture scolaire de l'histoire reste la dimension sociale, ou la place de l' « ordinaire »<sup>11</sup>. Les différents débats actuels : « Où est l'histoire des femmes ? Où sont les minorités ? » ne formulent pas correctement la question car ce sont globalement les hommes et les femmes ordinaires du passé qui sont niés en tant qu'acteurs et groupes sociaux. Il faut inventer une autre grammaire qui insisterait sur le poids de la contingence, sur la succession des « hasards », sur l'histoire économique, sur la multiplicité des perceptions etc<sup>12</sup>

*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 ?*

Il n'y a rien de honteux à prétendre évaluer des connaissances à partir du moment où elles ont été co-construites en cours. Idéalement, l'évaluation du raisonnement historique passe nécessairement par un travail sur des documents comme support de l'élaboration d'une démonstration historique. C'est aussi là que l'usage des TICE peut s'avérer très utile, notamment dans la quête des « pourquoi », des « qui ? » et des « comment » et des « où ? » et de leurs suites : élaboration de dossiers documentaires avec appareillage critique ; enquêtes sur des sources écrites ou orales, lecture de récits historiques et questionnement sur la lecture ; travail en articulation avec la mémoire familiale etc. L'apprentissage de l'histoire doit être d'abord plaisir et curiosité, condition pour qu'il se transforme en une étape incontournable dans la réflexion critique.

*5. Quels sont les liens possibles avec les autres disciplines dans le cadre du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture (1) ? (Vous pouvez là aussi illustrer votre propos à travers une ou deux situations qui vous paraîtraient particulièrement pertinentes).*

---

<sup>11</sup> Voir Laurence De Cock, « A propos de la difficile intrusion des vies anonymes dans la « vulgate scolaire » en France. Réflexions sur un « déficit d'ordinaire » dans l'histoire enseignée et ses effets sur les finalités soi-disant « critiques », Revue *Le cartable de Cléo*, 2009.

<sup>12</sup> Charles Heimberg, « La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie », Journée d'études Bousculer la nation ? Collectif Aggiornamento Histoire-Géographie, Paris, 14 avril 2012,

disponible sur <http://aggiornamento.hypotheses.org/887> .

Ils sont multiples et infinis. Surtout, ils doivent être faits de manière quasi systématique. Le cloisonnement entre disciplines atomise les apprentissages. Le raisonnement historique ne peut passer que par les correspondances avec les autres disciplines. Montrer qu'un savoir s'interroge différemment, et qu'il chemine dans tout l'espace de l'école. La structure curriculaire devra justement mettre en évidence ces nécessaires correspondances. Le site eduscol permet de les faire apparaître en arborescence. Ils pourraient figurer aussi sur les fiches de préparation de cours d'enseignants et être valorisés dans le cadre des évaluations d'enseignants.

6. *Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?*

Outre tout ce qui vient d'être dit, j'insisterais sur la nécessaire souplesse de l'écriture des programmes. Il faut en finir avec leur caractère injonctif et faussement encyclopédique. Les « démarches » doivent disparaître des prescriptions. Elles peuvent exister sous la forme de « suggestions » dans des documents non prescripteurs. L'incitation à l'inventivité (plutôt qu'à l'innovation) doit apparaître explicitement. Les enseignants peuvent être encouragés, et non contraints, à faire remonter à leur Inspection des propositions d'adaptation qui seraient justifiées pédagogiquement et épistémologiquement. Ces documents seraient pris en compte dans les évaluations. Les programmes doivent donc se présenter comme une matière première susceptible de donner naissance à de multiples objets. Ils seront présentés et expliqués aux élèves – lesquels pourraient donner un premier point de vue et participer au cheminement et à la programmation de l'année élaborée et validée collectivement.

Un faisceau de notions organise l'ensemble des savoirs historiques scolaires. Ils servent de prismes aux approches choisies par les professeurs selon les cycles et les années. Les enseignants sont invités à se construire des parcours en cheminant dans ces notions qui s'imposent progressivement comme grilles de lectures et d'interprétation du passé. : (liste non exhaustive)

Individus/groupes	Sociétés	masculin/féminin	dominants/dominés
Mobilités	circulations	contacts	
Guerre/paix	Révoltes/révolutions	massacres/génocides	
Droit(s)	construction de l'Etat	république(s)	dictature(s)
Travail	idéologie(s)		
Education et enfance			
Arts et cultures	religions	mythologies (dont mythologie nationale)	
Sciences et techniques	communications		

novembre 14

**Cycle 2** : s'attache à la réflexion sur la construction du temps ; aux mises en cohérence des périodes du passé en fonction d' « indices » (pourquoi il n'y avait pas de dinosaures pendant la première guerre mondiale ?) ; à la distanciation progressive entre les histoires-fiction et la réalité historique. En CE2, différents exemples pris dans l'Antiquité (Egyptiens, Assyriens, Celtes, Romains etc.) permettent d'appliquer des premières formes de raisonnement historique et de déconstruire quelques éléments de la mythologie nationale.

**Cycle 3 : CM1 ; CM2 ; 6<sup>ème</sup> : Le Monde et l'humanité : entre contacts, conflits et isolement**

On peut reprendre un découpage en périodes traditionnelles à partir du CM1 (des Grandes migrations de Barbares à l'Ancien régime), puis CM2 (Des révolutions aux conflits contemporains) mais chaque « borne » de période doit être interrogée et déconstruite. Les enseignants sont encouragés à travailler sur des moments intermédiaires entre périodes usuelles (ex : le 15<sup>ème</sup> siècle)

La 6ème, puisqu'elle est désormais achèvement de cycle, commencera par un long parcours de géohistoire scandé par des cartes historiques. L'approche sera régressive pour assumer la continuité avec la fin du CM2.

Des documents annexes accompagneront ces cartes qui insisteront sur les « mondes » en co-présence à toutes les époques et sur les cloisonnements mais aussi les connexions entre ces mondes.

- 1) Monde(s) au XXIème siècle
- 2) Monde(s) en 1914
- 3) Monde(s) en 1700
- 4) Monde(s) en 1500
- 5) Monde(s) sous l'an 1000
- 6) Monde(s) sous l'Antiquité

Le reste du programme enchaînera sur l'Antiquité de façon plus thématique. La mythologie nationale y sera déconstruite en montrant l'arrivée successive de populations diverses et les différents syncrétismes qui ont suivi.

**Le Cycle 4 enchaînera alors sur les périodes suivantes et pourrait s'intituler ainsi : territoires, sociétés, et nations du Moyen-âge à nos jours**

L'histoire de la France et de ses habitant-e-s interviendra sous la forme de zooms nécessaires mais ne constituera pas le fil rouge des parcours.

novembre 14

Chaque thème sera animé par la volonté de déconstruire des vulgates ou des idées reçues.

On veillera surtout à équilibrer les approches historiques (sociales, économiques, politiques, culturelles) ainsi que les échelles, et à privilégier des thèmes soulevant des enjeux aux résonnances contemporaines.

Les débats entre historiens peuvent être introduits, même de façon très simple. Les savoirs historiques ne sont pas imposés comme des évidences mais sont mis en débats, y compris en mobilisant d'autres disciplines.

Laurence De Cock, Professeure agrégée d'histoire-géographie au lycée Joliot-Curie de Nanterre est aussi chargée de cours en didactique de l'histoire à l'université Paris-Diderot.

Elle est l'auteure de nombreux articles sur l'enseignement de l'histoire, et a notamment publié :

Laurence De Cock, Emmanuelle Picard (dir), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, 2009

Corinne Bonafoux, Laurence De Cock, Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la république*, Armand Colin, 2007.

Elle a fondé et participe au collectif Aggiornamento histoire-géographie : <http://aggiornamento.hypotheses.org>