



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

Annie Di Martino,

Professeure Agrégée,

Collège Anatole France, Les Clayes sous-bois

**Un programme d'Histoire pour
apprendre à penser et non à réciter**

« Un programme d'Histoire pour apprendre à penser et non à réciter »

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 ?

Indépendamment de l'Histoire, mais en « simultanéité parallèle » de son enseignement (et par le même professeur), **une compétence d'expression et de communication tant à l'écrit qu'à l'oral**. Voire à l'oral avant de passer à l'écrit. La discipline ne peut faire l'impasse sur cette compétence sauf à réciter par cœur quelque résumé dicté par un enseignant et qui sera vite oublié par la majorité des élèves.

Les niveaux de maîtrise que je vais indiquer sont ceux de fin de cycle et non en cours de cycle. Si les nouveaux programmes indiquent de tels repères intermédiaires, on retombera dans des programmes par classe et non par cycles. Ce serait dommage.

Il me semble qu'on peut attendre d'un élève fin de cycle 3 donc de 6^{ème} qu'il puisse rédiger un texte entre une demie et une page, respectant plus ou moins les conventions de la langue, et compréhensible.

En fin de cycle 4, un élève de 3^{ème} doit être en capacité de doubler cette performance, de produire un texte plus correct, avec un début de réflexion et d'organisation de ses connaissances. On pourrait même rêver que ce texte respecte les outils de la langue cependant la vigilance orthographique est rarement convoquée en Histoire. Ce pourrait être un but à poursuivre.

Ces deux niveaux de maîtrise me paraissent être un minimum et rien ne doit interdire que des élèves puissent travailler à un niveau au-dessus : par exemple, avec des textes plus longs, qui commencent à être problématisés, utilisant des citations ... peut-être même parfaitement orthographiés.

Pour ce qui relève de l'oral, si peu travaillé dans nos cours, l'expérience des professeurs qui s'y risquent montre qu'un élève de 6^{ème} est vite capable de prendre la parole devant un public au moins une minute, par exemple pour raconter un mythe qu'il a lu, pour transmettre ce qu'il a compris d'une recherche ou d'un travail fait avec son équipe ... On pourrait demander la même chose à un élève de 3^{ème} pendant une durée de cinq à dix minutes. Etant entendu que l'exercice ne consiste pas à ânonner une page copiée ou imprimée à l'avance mais plutôt à commenter un document projeté. Ceci dans l'esprit de l'épreuve d'Histoire des Arts.

octobre 14

De la même importance, mais ne relevant toujours pas directement de l'Histoire, et pourtant à enseigner par ce même professeur (comme ce qui précède), **le traitement de l'information et la recherche documentaire** (en partenariat avec le professeur- documentaliste). Dans un temps où le monde est à portée de clic, apprendre à s'interroger sur les sources, les témoins, les points de vue, la validité des informations devient indispensable. L'Histoire, une science capable de faire son histoire et d'avoir un regard critique est donc un des lieux de l'école particulièrement bien placé pour ces apprentissages.

Arrivons enfin à ce qui relève de la discipline « Histoire ». Evidemment, les compétences à développer sont « **situer dans le Temps** » et « **caractériser** » pour reprendre des intitulés des programmes de 2008. Je n'appelle pas ici le retour des images d'Epinal, la constitution d'un roman national ni de « nos ancêtres les Gaulois ». En revanche, j'attends d'un élève de fin de cycle 3 qu'il puisse en quelques phrases prononcées ou écrites, à partir d'un événement majeur ou d'un acteur de l'Histoire, situer dans le Temps en évoquant un siècle ou un millénaire, avant ou après Jésus-Christ, avant/en même temps que/ après ; en comparant avec un événement semblable ou contraire par exemple. Qu'il puisse ensuite donner quelques caractéristiques, peu nombreuses mais solides, développées, expliquées, utilisant à bon escient le vocabulaire disciplinaire. En fin de cycle 3, le bagage de « repères » pourrait être d'une dizaine. Sans s'interdire qu'il y en ait davantage.

En cohérence avec tout ce qui précède, on pourrait imaginer, rêver, qu'un élève de 3^{ème} soit capable d'en développer une vingtaine. Cela peut paraître peu. C'est un minimum. C'est aussi le désir que les élèves en cours d'Histoire étudient moins d'événements, de périodes mais qu'ils le fassent mieux. Au sens qu'ils sachent vraiment quelque chose et soient capables de l'exposer, chacun à sa manière, à l'écrit, à l'oral, en utilisant un support, papier ou numérique. Sans idée de bachotage ou de « bourrage de crâne » mais bien d'une construction progressive des savoirs et des capacités.

Faut-il conserver les capacités « décrire et expliquer » ou « raconter » ? Ne peuvent-elles être englobées dans « caractériser » si on définit cette action comme celle qui consiste à donner un certain nombre d'informations nécessaires à la présentation et à la compréhension, la portée de l'événement considéré ? Les programmes de 2008 indiquent huit capacités à travailler : décrire, expliquer, raconter, caractériser, reconnaître, raconter et expliquer, décrire et expliquer, situer sur une carte. Ce dernier point est certainement à conserver en pendant du « situer dans le Temps ». On pourrait formuler « situer dans le Temps et éventuellement sur une carte historique ».

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

J'en vois deux, tout d'abord **le manque de communication** sur l'objet socle et sur ses finalités par l'administration centrale et les cadres, d'autre part **les résistances des professeurs**.

On ne peut attendre du corps enseignant qu'il découvre lui-même auprès de la machine à café, par la presse syndicale ou les courts reportages des médias l'intérêt de cette nouvelle manière d'envisager le cursus scolaire et les apprentissages. Je ne sous-entends pas par-là qu'il en est incapable. Au contraire. Je prétends que si le socle est vraiment important alors il faut que les Inspections générales, le Ministère, les IEN et les IA-IPR ainsi que les chefs d'établissement en fassent un sujet d'échanges, de discussion à toutes les échelles et surtout un axe de formation.

octobre 14

Après 2006 et le décret de Juillet instituant clairement le premier socle, tous les formateurs ont connu des équipes d'enseignants refusant de s'engager dans la formation car « cette réforme passera comme les autres », d'autres qui n'en voyaient pas l'utilité : « on nivèle par le bas ». Evidemment, d'autres équipes acceptaient d'un pas prudent de voir de plus près de quoi il s'agissait.

Soit le socle représente une nouvelle manière de travailler dans l'éducation qui vaut au moins qu'on tente l'aventure soit il ne vaut même pas la peine qu'on en parle. Etant donné là où nous en sommes bientôt dix ans après Juillet 2006, c'est à se demander si la deuxième option n'était pas la bonne ? Pourtant, petit à petit, le mot a fait sa place dans les discours sans que cependant les pratiques pédagogiques aient beaucoup évolué. S'il faut, comme avec le plan Langevin- Wallon « élever le niveau de la Nation », qu'on nous le dise, qu'on nous l'explique, qu'on nous le demande, officiellement et fermement. Cela ne fera pas disparaître les résistances mais cela contribuera au moins à un débat public plus large que ce qui existe actuellement.

Si le socle est vraiment « le fondement de l'école » qu'il est « indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (préambule du décret de Juillet 2006) alors les formations disciplinaires et transversales voire les animations de bassin (réunions annuelles organisées par les IA-IPR d'Histoire-Géographie dans l'Académie de Versailles et sans doute ailleurs) doivent mettre l'accent dessus.

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

Mon ignorance des programmes de l'école élémentaire fait que je n'ai pas d'avis à formuler. En revanche, je connais bien ceux de collège : ils sont trop lourds, trop chargés en particulier à partir de la 4^{ème}. Le rythme à suivre si on veut « finir le programme » est d'un chapitre par semaine. Ce n'est pas tenable. Cela ne permet pas de s'adapter à la vie de l'établissement : préparation d'une sortie, venue d'un intervenant extérieur etc. Si on le fait car c'est pédagogiquement intéressant, on court le risque de ne pas boucler le fameux programme. Cependant, il est bien connu qu'un professeur peut faire son programme mais il n'est pas dit que les élèves aient appris quoi que ce soit. Il faut avoir un peu de temps devant soi, pouvoir mettre en place des pratiques pédagogiques plus efficaces que le cours magistral qui, même dialogué, n'est pas encore à la portée de beaucoup de collégiens. Si on y ajoute la demande institutionnelle d'insérer l'Histoire des Arts à chaque chapitre de chaque année, on arrive à une impossibilité matérielle : l'année scolaire compte trente-six semaines de laquelle il faut déduire au moins la dernière consacrée à des révisions de 3^{ème} et au Brevet plus une pour un voyage éventuel ou quelques sorties.

Les points positifs que je vois concernent essentiellement les programmes de Géographie, en particulier en 4^{ème}. Je vais tout de même me livrer à l'exercice, classe par classe, pour l'Histoire :

De manière générale, j'apprécie le fait d'avoir des choix : la Grèce d'Alexandre OU celle des savants, bien que cela génère la frustration de ne pas pouvoir tout faire car tout est intéressant...

octobre 14

En 6^{ème}, le retour de l'Orient ancien et de l'extrême Orient (Chine ou Inde). En revanche, les deux Empires du Haut Moyen-âge, en toute fin d'année scolaire, sont difficiles à étudier, heureusement qu'on peut comparer les deux.

Je n'ai enseigné qu'un an le nouveau programme de 5^{ème}, je n'y trouve pas de ligne directrice. Deux avantages, le chapitre sur l'Afrique médiévale qui nous sort de la vision européano-centrée et le temps plus important consacré à la Renaissance. Le chapitre sur la monarchie absolue est difficile à faire étudier sauf si on le rattache à « Féodaux, souverains, premiers Etats » comme un prolongement de ce dernier.

En 4^{ème}, le premier point positif est la possibilité de coupler l'Histoire à la Géographie puisque les thèmes des premiers chapitres se répondent, ceux de Géographie comme une « actualisation » de ceux d'Histoire. Le second est le long moment à consacrer à l'étude du XIX^{ème} siècle qui était si souvent bâclée dans les anciens programmes.

En 3^{ème}, les aménagements de 2013-2014 ont été les bienvenus. On pouvait étudier le programme à marche forcée, en laissant probablement du monde sur le bord de la route et à condition d'avoir une discipline de fer. Cette année a été plus propice aux apprentissages.

Je trouve intéressant d'avoir bousculé la chronologie (mais je ne suis pas du tout représentative des professeurs d'Histoire) car cela permet (permettrait si on avait vraiment le temps de travailler paisiblement) de « spiraler » c'est-à-dire de revenir sur le contexte historique deux ou trois fois et donc d'avoir plus de chance que les connaissances s'ancrent chez les élèves.

Le premier chapitre, version 2008 était vraiment intéressant et montrait que le XX^{ème} siècle n'a pas été que celui des guerres, génocides et autres horreurs. Il aurait dû être conservé dans sa totalité car c'était vraiment une bonne présentation scientifique mais aussi économique et sociale de ce siècle. C'était d'ailleurs la seule fois de l'année où ces aspects étaient travaillés puisque le programme est tourné quasi intégralement vers la politique, ce qu'on ne peut que regretter. Les allègements auraient pu porter ailleurs.

Point positif : un chapitre sur la construction européenne, ce qui était traité autrefois en Géographie ou en Education civique.

Le dernier chapitre « la Vème dans la durée » est terrible : il augmente tous les ans...

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

Un exemple est mis en ligne sur Strabon, le site disciplinaire de l'Académie de Versailles, ci-dessous la copie d'écran d'accueil.

octobre 14

<http://www.histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1163>

Evaluer autrement en histoire

Les deux documents en pièces jointes donnent un exemple correspondant à l'objectif "évaluer autrement en histoire". Cet exemple repose sur la séquence qui porte sur les Lumières, abordées à travers l'exemple de d'Alembert.

Il permet d'entraîner les élèves à mobiliser leurs acquis.

Ce retour d'expérience, fort stimulant sur le plan intellectuel est disponible :

- ▶ la fiche explicative guide le professeur et donne une vision critique de l'exercice (à télécharger)
- ▶ le diaporama illustre par des exemples concrets. (Idem)

Un autre exemple sur mon blog :

<http://lewebpedagogique.com/anniedimartino/2014/08/29/une-evaluation-facile-pour-le-prof/>

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).

Je vais faire une réponse exagérée, à laquelle pourtant je crois et je tiens très fort : TOUS les liens sont possibles avec TOUTES les disciplines. Les anciens « Parcours diversifiés, « Travaux croisés » et « Itinéraires de découverte » l'ont assez montré. Qu'on les rétablisse est mon vœu le plus cher (sans que ce soit l'occasion pour diminuer les horaires affectés à l'Histoire cependant).

Bien entendu, les liens sont naturels avec les Lettres, la recherche documentaire. On n'explore pas assez le croisement entre l'Histoire et les Sciences, en particulier les Mathématiques ni avec l'E.P.S.

Certains de mes collègues et moi sommes des partisans de la tâche complexe. Ici, il s'agit d'une situation dans laquelle les élèves de 6^{ème} doivent réutiliser connaissances, procédures et outils (pour décrire rapidement la chose) déjà étudiés en classe afin de faire une production collective. Le Français, la recherche documentaire et l'Histoire sont convoqués dans la consigne ci-dessous (1^{er} encart). Les ressources à réutiliser sont abondantes ainsi que le montre l'inventaire mené avec la classe (2^{ème} encadré).

octobre 14

Dépêche de l'AFP (Anatole France Presse) du 18 novembre 2013 :

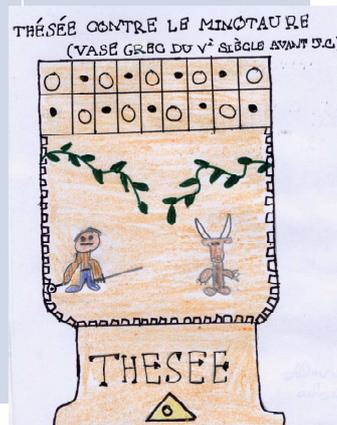
« Un vase grec vient d'être trouvé par un plongeur spécialisé dans l'archéologie sous-marine au large de Marseille. On sait qu'il est orné d'une scène de la mythologie. »

Le rédacteur en chef du journal *Le Provençal* envoie une équipe de 2 ou 3 journalistes afin d'en savoir plus. La page doit être prête pour le lundi 2 novembre. Le rédacteur en chef attend :

- un reportage (avec titre et article) ;
- une illustration manuscrite et en couleurs du vase ;
- une interview de l'archéologue.

Avant

Histoire	Français	Recherche documentaire
Massalia et la colonisation grecque	Rédiger	Se repérer dans le C.D.I.
Navires marchands, navires de guerre du monde grec	phrases correctes, ponctuation, majuscules, accents	Retrouver un ouvrage documentaire
Extraits de mythes et grands textes grecs	niveaux de langue	
Vases grecs (le + de l'année)	présent de l'indicatif	
	vocabulaire des émotions et sensations	
	les différents types de textes et leurs caractéristiques (texte documentaire, témoignage/interview)	



Pour une description plus précise, voir sur le blog de ma collègue Caroline Rousseau,

<http://lewebpedagogique.com/carorourou/phi-cest-reparti/>

octobre 14

Di Martino Anne – Professeure – CSP Contribution

Page 7 sur 10

www.education.gouv.fr/csp/

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

Beaucoup ! Trop probablement.

1. **Des programmes modulables.** Il s'agit d'une proposition que j'ai déjà faite lors d'une réflexion dans un groupe de travail à la DGESCO en Janvier 2013. Il me semble qu'il serait intéressant d'indiquer aux enseignants les finalités à poursuivre, les buts à atteindre en termes de compétences à développer pour les élèves et de les laisser maître de choisir la ou les manières d'y parvenir. C'est en partie ce que j'explique dans le tableau ci-dessous.

PROGRAMME ENTIEREMENT REDIGE (par exemple en 12 chapitres)		
50%	25%	25%
Par exemple 6 chapitres	Par exemple 3 chapitres	Les 3 chapitres restants.
A enseigner obligatoirement	A caractère obligatoire mais modulable. A composer parmi les 6 chapitres restants selon les goûts de l'enseignant, ses priorités, celles liées au contexte de l'établissement.	Pour les enseignants qui le souhaitent, enseigner les 3 derniers chapitres. Pour les autres, à composer selon l'actualité sociale, politique, géopolitique etc. du moment (élection, conflit, catastrophe naturelle...) et les opportunités culturelles locales.
Sur l'équivalent de la moitié de l'année soit 18 semaines.	Sur l'équivalent d'1/4 de l'année soit 9 semaines.	Sur l'équivalent d'1/4 de l'année soit 9 semaines.
Par exemple, pour l'Histoire-Géographie-Education civique : - Les points-clés pour la compréhension du passé - pour avoir les repères nécessaires pour se situer dans l'espace et dans le Temps		Ce serait une opportunité pour construire des projets disciplinaires ou non, culturels, artistiques ... qui existent déjà dans les textes mais peinent

octobre 14

- pour comprendre les enjeux du civisme et de la prise de décision politique		à se mettre en place faute de temps.
A déterminer par l'Inspection Générale	A choisir seul ou, mieux, en équipe disciplinaire	- A choisir seul ou, mieux, en équipe disciplinaire ; ou, encore mieux en équipe interdisciplinaire

2. **La fin de la pédagogie inductive obligatoire.** Laisser les professeurs la possibilité d'élargir à d'autres démarches : hypothético-déductive, déductive, démarche de conceptualisation (cf. les travaux de Britt-Mari Barth) ou autre.

3. **L'entrée par les concepts ou par thèmes plutôt que par chapitres** sans indication de niveau auquel étudier tel ou tel thème. Cela mènera un travail d'équipe obligatoire pour la construction collective d'une progression en début de cycle, d'année et une régulation régulière.

Par exemple en cycle 3 :

- les traces du savoir : des pictogrammes à l'écriture dématérialisée (cf. l'enjeu 1 du projet de nouveau socle). A croiser avec la Technologie éventuellement.
- Monarchie, religion, démocratie : des formes du pouvoir

Et en cycle 4 :

- Savoirs, sciences et cultures
- Travail et économie des sociétés
- Révoltes, révolutions et évolution des formes du pouvoir
- Guerres : comprendre et utiliser les notions de causalité, de facteurs multiples
- Domination et colonisation
- Droit et droits dans les sociétés contemporaines

4. **La fin de la soumission des programmes à la chronologie** (du Néolithique en début de 6^{ème} à la Vème République en fin de 3^{ème}). Se libérer de la chronologie pour mieux y revenir et la construire petit à petit. On pourrait ainsi imaginer que chaque année voit la découverte de quatre thèmes liés aux quatre grandes périodes historiques (puisqu'elles sont consacrées dans l'Histoire scolaire : Antiquité, Moyen-âge, Temps modernes, Epoque contemporaine). On pourrait ainsi chaque année revenir sur ces quatre périodes, réitérer ce qui a déjà été vu les années précédentes, dans le cycle

octobre 14

précédent, de manière spiralaire. Chaque « chapitre » serait alors l'occasion de situer dans le Temps, par exemple en complétant une frise murale vierge, au fur et à mesure.

5. **La disparition de l'Histoire- bataille**, « pleine de bruits et de fureur ». Enseigner **l'Histoire comme une science pour penser** et non pour savoir réciter (qu'on ne s'y trompe pas, je suis aussi attachée à la mémorisation de contenus mais je souhaiterais qu'on y arrive autrement). C'était déjà l'ambition des programmes de 2008 (cf. le préambule, les introductions pour chaque année et les fiches Eduscol) mais ensuite le découpage en « tranches de temps » vient contredire cet idéal et entretient l'idée de l'inéluctabilité des événements. L'esprit critique, la notion de point de vue ... pourraient devenir de vrais objets d'apprentissage pour les élèves (et non d'enseignement pour les professeurs).

6. La prise de conscience pour les professeurs qu'enseigner l'Histoire ne consiste ni à écrire l'Histoire ni à se passionner pour un aspect, ni reproduire ce qui nous a tous motivés pendant nos études mais bien qu'apprendre l'Histoire, pour nos élèves, c'est apprendre à penser, penser le Temps, penser les sociétés humaines, penser l'humanité.