

Quelques pistes de réflexion sur l'enseignement de l'histoire et géographie à l'école primaire.

Des propositions de programme pour l'histoire et la géographie doivent partir de l'analyse critique des anciennes instructions, dans la mesure où, contrairement à d'autres matières, on ne peut pas s'appuyer sur elles.

1. Bref historique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en primaire.

On peut, à grands traits, distinguer quatre moments, à la fois par les finalités affichées pour son enseignement, et par les formes d'enseignements préconisées.

- Le « modèle troisième république » :

L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans l'école de la III^e république n'est pas accessoirement nationaliste – cet enseignement est au cœur de la construction d'une identité nationale avec un certain nombre d'idées-forces : l'idée que l'état nation France pré-existait (avec ses limites territoriales) avant qu'il ne se soit réalisé progressivement ; ceci permet de séparer les bons rois et les bons ministres (ceux qui ont aidé à la réalisation de cet état), des mauvais : la leçon d'histoire est aussi une leçon de morale, et l'histoire, la succession des grands personnages. L'idée que la République (sous sa forme troisième) est le régime parfait, enraciné dans la petite propriété paysanne, contre l'obscurantisme clérical, médiéval, aristocratique, et d'autre part contre les utopies anarchistes et communistes.

Ces thèmes centraux de l'ancienneté et de la grandeur de la France comme nation, du long effort pour qu'elle atteigne ses frontières « naturelles », de l'excellence de la République sont le contenu « scientifique » de l'enseignement de l'histoire et de la géographie – c'est à l'école d'enseigner le « sens de l'histoire ».

Programmes de 1923.

On s'est parfois demandé quel devrait être, à l'école primaire, le caractère de l'enseignement historique et géographique : on a voulu opposer le point de vue scientifique et le point de vue civique, les uns soutenant que l'historien, même à l'école primaire, ne doit avoir d'autre souci que de dire toute la vérité, les autres estimant que l'instituteur doit surtout s'attacher à cultiver, par le récit des gloires et par la description des beautés de notre pays, le sentiment patriotique.

Nous nous refusons à poser le problème en ces termes. Nous nous refusons à opposer les droits de la science et les droits de la France. Le patriotisme français n'a rien à craindre de la vérité. Ce ne sont pas seulement les gloires communes, ce sont aussi, ce sont surtout les souffrances communes qui scellent l'unité nationale. L'instituteur n'a pas à les dissimuler. Certes, l'enfant de l'école primaire est trop jeune pour qu'on étale devant lui et qu'on livre à sa libre discussion tous les documents sur lesquels pâlisent les historiens. Mais l'instituteur peut, sans hésiter lui raconter l'histoire de notre pays telle qu'elle résulte des recherches impartiales des savants. La place de la France dans le monde est assez grande, son rôle assez noble pour qu'un enseignement sincère, soucieux de vérité jusqu'à l'intransigeance, favorise l'éclosion et l'épanouissement du sentiment patriotique. Et tel doit être le but de l'enseignement historique et géographique à l'école primaire.

La vulgate scolaire ainsi créée est, pour le moins, problématique au niveau historique.

Cet enseignement de la grandeur de la France s'accompagne du souci apporté à l'histoire locale (Programmes de 1923 et 1945, car l'amour de la patrie se nourrit de l'amour de la « petite patrie ») ; il ne s'agit pas (mais c'est une constante dans l'enseignement primaire) d'un enseignement « ex cathedra » ; si le « récit » du maître est recommandé, il s'agit surtout de « causeries familières » ; « l'observation » de vestiges du passé est elle aussi très recommandée (1945 : « la leçon d'histoire – qui est aussi une leçon de morale, de civisme et de patriotisme – rejoint donc la leçon d'observation et en utilise les procédés ») ; enfin, seul un nombre limité de dates considérées comme « significatives » doivent être retenues.

Les leçons sont courtes : pour le Cours élémentaire : les instructions de 1945 prévoient deux entretiens de 10 minutes par semaine en Histoire (« récits simples et concrets » et « commentaires de quelques documents originaux et gravures ») et deux leçons de 20 minutes en géographie.

Pour le cours moyen et supérieur : en histoire, une leçon hebdomadaire de 30 minutes, plus une leçon

de trente minutes toutes les deux semaines ; la même chose en géographie.

- Le modèle « activités d'éveil » apparaît en 69 et va dans le même sens que les autres réformes de l'époque. L'école n'a plus à enseigner le « sens de l'histoire », et il n'y a donc plus d'enseignement d'une « histoire de France ». La critique d'un enseignement structuré de l'histoire s'est appuyée sur la critique du contenu idéologique de l'histoire et géographie enseignés jusqu'alors. Ce qu'il s'agit de transmettre maintenant au travers de certaines études historiques ou géographiques, c'est un certain nombre « d'outils intellectuels », de « schémas cognitifs »

J.N. Luc, « L'Histoire par l'étude du milieu », 1978 :

Chapitre : « construire des schémas cognitifs et développer des compétences, plutôt que faire mémoriser des connaissances » :

« jusqu'au prolongement de la scolarité obligatoire, l'école élémentaire avait pour mission de donner aux élèves un maximum de connaissances avant leur départ dans la vie active... Désormais, l'école primaire n'a plus à fournir la totalité des connaissances prévues dans les anciens programmes, mais à privilégier l'acquisition de mécanismes intellectuels de base pour préparer l'enfant à suivre avec profit l'enseignement secondaire ».

Comme l'historien s'appuie sur l'étude de « documents » pour produire de nouvelles connaissances historiques, les élèves vont, eux aussi, par l'étude de « documents », « construire » des notions appartenant à divers champs (économique, politique, social) et des compétences transférables. L'école fait jouer à l'élève le rôle de « petit historien ». Ces études de documents rendraient d'autre part les élèves « actifs » alors que la leçon les rendrait passifs. On reconnaît là les tendances de l'époque : confusion des logiques d'apprentissage et des logiques d'experts, abandon des connaissances au profit de la « construction de schémas cognitifs » (et référence à Piaget), développement des pédagogies dites « actives » (les élèves, en groupe, étudient des « documents »).

- Les programmes de Chevènement et successeurs ré-établissent un enseignement continu de « l'histoire de France » qui renoue avec la mythologie nationale.

Programmes de 1985 :

(...) La connaissance de notre héritage historique, l'assimilation du patrimoine politique et culturel de la France, la découverte des richesses de notre peuple et de notre pays sont indispensables à la formation du citoyen français. L'histoire et la géographie participent à l'apparition chez l'élève de la conscience nationale ; il peut ainsi apprécier l'apport des autres cultures, qu'il découvre par l'étude, le voyage ou la fréquentation des communautés immigrées.

Programmes de 1995 :

(...) Tout au long du cycle l'élève apprend à situer les grandes périodes de l'histoire de France et à les caractériser. On s'appuiera le plus souvent possible sur des personnages, des grandes dates, des lieux symboliques constitutifs d'une culture et d'une conscience nationale (ces éléments sont indiqués à la fin du programme de chaque période).

En parallèle, subsiste, des activités d'éveil, l'accent mis sur les pédagogies dites « actives » et l'idée que les élèves seraient des historiens en herbe : ils doivent donc « recomposer », à partir de l'étude de documents divers, l'histoire nationale qu'on veut leur enseigner (c'est, du moins, les tendances que l'on voit apparaître très nettement dans les manuels).

La création des cycles en 1989, dans la mesure où l'enseignement de « l'histoire de France » est prévu pour le cycle, amène très fréquemment à ce que la préhistoire et la Gaule romaine soient étudiés dès le CE2 alors que les élèves ont encore le plus grand mal à envisager le passé.

- Les textes de 2002, sont des textes ambigus, dans lesquels la tonalité « nationale » est moins affirmée et où l'on trouve une discrète réhabilitation de la « transmission des connaissances » par les maîtres :

Programmes de 2002 :

Introduction : « L'histoire et la géographie aident l'élève à construire une première intelligence du temps historique et de la diversité des espaces transformés par l'activité humaine. Elles lui donnent les références culturelles nécessaires pour que le monde des hommes commence à prendre du sens pour lui. Tout en continuant à réserver à l'histoire de France et au territoire français une part prépondérante, ces enseignements ouvrent une dimension européenne et même mondiale aujourd'hui indispensable. (...) L'histoire et la géographie fournissent enfin un appui solide à l'éducation civique par les savoirs qu'elles apportent et la méthode critique qu'elles développent. Plus largement, la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes. Programme spécifique d'histoire : « ... à partir d'une approche disciplinaire de l'histoire mieux constituée, le maître aide l'élève à construire une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée. Le respect du déroulement chronologique, jalonné par des dates significatives, y est donc essentiel et constitue l'une des bases de l'approche historique. ... (les maîtres) sauront trouver l'équilibre entre découvertes par les élèves des réalités passées et mises au point sur des connaissances indispensables qu'ils peuvent seuls transmettre et qui ne peuvent pas relever de la construction autonome du savoir ».

Le dernier rapport de l'Inspection Générale concernant l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le primaire (octobre 2005) condamne les « activités d'éveil », réaffirme la dimension civique et nationale de cet enseignement mais se livre à une critique codée de pratiques liées à l'utilisation de « documents » :

Inspection Générale de l'Education nationale – Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie, leur enseignement au cycle III de l'école primaire, octobre 2005 n°2005-112
« Les limites des démarches centrées sur l'étude de documents – (...) Sans contester l'utilité du document dans une pédagogie active qui ambitionne de former les élèves à une démarche s'apparentant à celle de l'historien et du géographe, (...) l'histoire et la géographie ne peuvent être enseignées uniquement par l'étude du document. À force de vouloir tout découvrir et démontrer par l'analyse de documents, les enseignants construisent des séquences certes riches, mais très longues qui peuvent lasser les élèves et ne permettent de construire que quelques îlots de connaissances (...) L'omniprésence du document en histoire et en géographie résulte vraisemblablement de la conjonction d'une part de l'ambition louable, (...) de faire comprendre aux élèves le travail de l'historien ou du géographe et d'autre part de l'héritage d'une démarche d'éveil : on nous parle encore fréquemment, dans les classes visitées, des disciplines d'éveil.

Une démarche à renforcer : la transmission par le récit et l'exposé du maître – Tout le programme ne peut être découvert par les élèves ni réinventé tous les jours. L'initiation de l'élève à une première forme modeste mais réelle d'esprit critique nécessite de transmettre, souvent au préalable, des connaissances sous la forme d'exposés du maître, brefs et dont la compréhension sera vérifiée. Force est de constater aujourd'hui, une forme d'autocensure quant à l'usage du récit et de l'exposé par le maître qui se contente trop souvent de transmettre des consignes, d'animer la recherche, de corriger et de construire la trace écrite. Loin de nous l'idée de valoriser une didactique fondée sur le cours magistral, mais bien d'étayer par des savoirs transmis, l'initiation de l'élève à la méthode du questionnement (...). »

Dans le même temps, les horaires indiqués ont considérablement augmenté : 3 heures ou 3 heures ½ par semaine pour les deux matières (soit 1h. ½ par semaine pour l'histoire au lieu des 45 minutes des instructions de 1945 pour le CM).

En géographie, la traduction des programmes dans les manuels, transforme les programmes en programmes de collège, voire plus.

2. Propositions extrêmement sommaires :

Envisager de nouveaux programmes d'enseignement c'est se mettre d'accord sur les finalités, sur les contenus, sur les méthodes.

- Il semble raisonnable de ne commencer un enseignement structuré de l'histoire et de la géographie qu'à partir du CM1.

- La finalité de l'enseignement de l'histoire doit être de donner des repères temporels qui permettront de commencer à organiser ce qui sera étudié ensuite au collège, et de donner des éléments de connaissance sur le monde. Les élèves n'ont encore que très peu de connaissances sur le monde (c'est justement au cours de leur scolarité élémentaire qu'ils commencent à les acquérir) et donc encore moins de connaissances sur un monde qui a disparu et dont ils doivent commencer à se faire quelques représentations ; c'est pour cela que tout ce qui peut aider les élèves à se faire une représentation de ce monde ancien semble intéressant : illustrations, documents matériels, récits [si les élèves retiennent les anecdotes, ce n'est pas parce que ce sont des anecdotes, mais parce que ce sont les seules choses à leur portée, sur lesquelles ils puissent avoir une prise, qui puissent leur évoquer quelque chose]. Avoir en tête qu'au XVI^e par ex., il y a tel et tel château, que les gens ont des fraises, que les carrosses ont tel aspect, sont les premières connaissances qui permettront ensuite d'y agréger d'autres éléments, plus complexes et de niveau supérieur (c'est d'ailleurs sans doute ce qui sous tendait le point de vue de l'école de la III^e sur l'enseignement de l'histoire : pour les petites classes, la narration, les historiettes, le « concret », pour les classes supérieures – et en particulier le primaire supérieur –, l'explication, le sérieux, « l'abstrait »). Il ne s'agit plus d'enseigner une « histoire de France » qui est une mythologie nationale, mais de mettre en place des repères temporels (dates, lieux, etc.) par l'étude :

- de transformations technologiques (moulins, imprimerie, moyens de transport, calcul de l'heure, par ex. etc.) – si on prend l'exemple des moulins, il faut enseigner aux élèves que la nourriture de base pendant toute une période (en gros du néolithique au XIX^e) en Europe, est constituée d'utilisations diverses de céréales, d'où la nécessité de broyer celles-ci (la nécessité de les broyer apparaissant assez clairement si on fait manger des grains de blé aux élèves – ce qui a l'intérêt aussi de montrer aux élèves à quoi ressemblent des grains de blé qu'ils ne connaissent pas, pour la plupart, y compris des fils de paysans). C'est après, qu'on peut voir à quoi ressemblaient les moulins, comment ça marchait et comment ceux-ci ont évolué (ce qui est sous-tendu par le problème de l'énergie)

- de découvertes scientifiques (exploration du monde, manière dont cette exploration a eu des répercussions par ex. sur le calcul de la longitude impossible tant que la montre n'a pas été inventée, par ex.)

- des modes de vie (la production et l'acquisition de nourriture à diverses époques, la manière de se chauffer, par ex.).

- Pour la géographie, axer l'enseignement dans deux directions fondamentales : la localisation (apprendre des cartes), et l'enseignement de choses fondamentales, élémentaires : par ex. ce qu'est l'agriculture, l'élevage, l'industrie (à quoi cela ressemble, ce que cela produit), les divers moyens de transport (comment ça marche).

- Réduire le nombre d'heures.

- En ce qui concerne les méthodes, l'observation de documents est une vieille tradition de l'enseignement et c'est fort utile pour se faire une représentation de ce dont il s'agit, de même que l'exposé du maître, de même que des « exercices d'application ». Il est indispensable que des résumés (rédigés simplement par le maître – ou contrôlés par celui-ci) soient appris, à la fois parce que cela permet de retenir ce qui a été étudié, mais aussi parce que cela permet que soient retenues des formes syntaxiques et l'usage de certains mots.

Jean-Pierre Rivenc