

Un livre qui fera date : HISTOIRE PARTOUT GÉOGRAPHIE TOUT LE TEMPS

Une autre conception de l'apprentissage et de la construction du savoir

Les pages qui suivent sont extraites, en avant-première, d'un livre à paraître en juin aux éditions Syros, dans lequel des praticiens font magistralement le point. Un ouvrage à ne pas manquer ! (voir page 32)

UNE AUTRE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA CONSTRUCTION DU SAVOIR

Le savoir ne se laisse pas enfermer dans des programmes

Depuis longtemps on a compris que nous ne défilons plus au pas cadencé de l'histoire et de la géographie selon le fil des programmes officiels.

Il n'est pas davantage question de procéder à un simple retournement des programmes : histoire contemporaine en 6^e et Antiquité en 3^e par exemple.

Nous ne nous embarquerons pas ici dans des considérations trop générales et oiseuses sur la raison d'être des programmes (et non seulement ceux d'histoire-géo) dans l'institution scolaire que nous connaissons. Leurs fondements ne semblent reposer que sur des conceptions vieillottes et erronées des mécanismes de la connaissance quand ces fondements ne sont pas idéologiques ! Ce qui importe surtout, c'est qu'objectivement ils imposent une norme.

Et c'est bien pourquoi il n'existe ni bons ni mauvais programmes ; quant à la norme c'est celle à laquelle il faut se soumettre si l'on veut réussir ; les programmes sont congénitalement le support officiel de la sélection, la clé de voûte d'un édifice scolaire qui refuse de reconnaître sa fonction fondamentalement inégalitaire, son rôle de sélection par l'échec.

Ce qui nous importe, c'est la démarche volontaire, curieuse, de nos élèves, constamment réactivée par la vie du groupe-classe, par l'observation du milieu local ou par les informations qui leur parviennent par les correspondants ou les médias...

Le domaine d'« exploration historique » n'est pas forcément lointain. Nous avons dit que la formation historique passe par le vécu de l'enfant. Remonter dans le temps certes ; mais il n'est pas nécessaire d'aller bien loin : l'enfant peut, par exemple, par des enquêtes, travailler sur les témoignages de ses parents ou des proches lorsque ceux-ci étaient enfants. Trente ans suffisent amplement. Et dès que, par la correspondance interscolaire, l'enfant aura pu confronter les résultats de ses enquêtes avec ceux d'autres enfants de régions, voire de pays différents, il arrivera aisément à dépasser le cas particulier du cadre familial, à passer d'une perception par trop locale et fragmentaire à une perception comparative plus générale. A une histoire centripète, revenant vers l'enfant, nous avons toujours préféré une histoire centrifuge d'abord, et, par la suite, une dialectique permanente entre les deux.

Nous pouvons bien sûr faire le même raisonnement pour la géographie : pourquoi privilégier d'abord tel ou tel espace ? La France seulement en 3^e ? L'Afrique déjà en 6^e ?... Nous préférons dire : la France, ailleurs et partout et tout le temps... et l'Afrique aussi !

Alors que le défilé à sens unique et programmé du temps et des horizons conduit l'élève à une attitude de soumission, nous voulons faire du passé et du monde actuel le champ naturel de ses investigations en réponse à ses sollicitations, à ses désirs. Que, progressivement, chacun découvre, à son rythme, tout ce qui le rattache à son passé et à son environnement quotidien. A quoi sert de savoir quand on ne sait pas à quoi ce savoir peut servir ? Certes, il y a le jeu des mille francs mais est-ce un but dans la vie ?

Le savoir est aussi une arme... et donner ce savoir à des enfants qui ne savent qu'en faire, c'est peut-être leur donner en toute bonne conscience humanitaire mais aussi en toute mauvaise foi car on sait bien qu'ainsi ils ne sauront utiliser l'arme qu'il représente.

La connaissance, non plus, n'est pas une norme ou alors elle sert à créer des êtres identiques et reproducteurs d'une seule vérité que l'on souhaite ne jamais voir bousculée. La connaissance, c'est le besoin de l'individu dans son cheminement, selon ses exigences propres et selon son expérience de vie collective.

Chaque apprentissage doit correspondre à un besoin de l'élève, un besoin ressenti par lui ; et chaque apprentissage doit se faire

par sa propre redécouverte, sa propre expérimentation des choses. Il n'y a que comme cela que l'on arrivera à l'élaboration d'un véritable savoir... L'école reste fade et sélective pour le jeune tant qu'elle reste projection d'une culture sur lui. L'école peut devenir son outil, le jour où il prend en mains cet outil. Tout ce qui est fait avant, nous en doutons ; les jeunes le calquent ou le singent pour le contrôle, mais ne l'assimilent pas et ne l'investissent pas dans leur vie.

L'ASSIMILATION DU SAVOIR PAR LA MAÎTRISE DES SAVOIR-FAIRE

Pour nous, l'essentiel est de donner aux jeunes les outils qui leur permettront de répondre sans cesse à leur curiosité, à leurs besoins. Nous voulons leur apprendre à apprendre, et partout leur fournir les outils nécessaires pour apprendre tout le temps et partout.

C'est ainsi qu'on peut contribuer à mettre les jeunes à l'abri des leçons toutes faites : celles du prof, mais aussi celles des discours, de la télé, des fanfares patriotiques. Ce n'est pas le sujet qui importe, c'est la démarche, la méthode, la technique que l'enfant acquiert à travers sa recherche... Et cet outil lui permettra ensuite d'aller tout le temps vers des réponses à ses questions.

La formule « apprendre à apprendre » semble banale, galvaudée même, et pourtant toujours à l'ordre du jour, tant il est vrai qu'on se donne encore trop rarement les moyens de parvenir à cet objectif.

A ce niveau, les apprentissages spécifiques ont pour but de permettre à l'enfant ou à l'adolescent de maîtriser le langage propre à l'histoire-géographie, d'utiliser les documents et les informations pour répondre aux questions qu'il se pose, enfin d'être capable de communiquer les résultats de sa recherche à d'autres ; en somme d'avancer de la manière la plus autonome possible.

Dans cette optique, les outils les plus nécessaires peuvent être de deux ordres :

- Ce sont d'une part, des **TECHNIQUES OU SAVOIR-FAIRE** propres à la collecte, au déchiffrement et à la transmission des informations à caractère historique et géographique. L'analyse d'un texte ou d'un document historique figé, la confection d'une chronologie, de graphiques ou de cartes pour représenter visuellement tel phénomène passé ou présent, relèvent de cette nécessaire maîtrise de l'information au sens large et de sa transmission sous une forme aussi claire et compréhensible que possible. Nous avons ainsi élaboré une liste de savoir-faire pour les élèves du collège (voir annexe 3). Mais pas question d'établir une pseudo progression de la 6^e à la 3^e : on peut avoir besoin d'aborder n'importe quelle technique à n'importe quel moment

de sa scolarité. Un élève peut très bien aborder la coupe topographique dès la 6^e, de manière empirique (à la suite d'une sortie par exemple) et perfectionner sa technique, en 4^e ou en 3^e pour aboutir à la coupe pointilleuse que nous trouvons dans les livres de géographie. Notre « programme » est donc global puisqu'il vise l'ensemble de la formation historique et géographique.

- D'autre part, ce sont des **outils conceptuels**. Comprendre le passé et le présent passe aussi par la maîtrise de notions plus ou moins abstraites dans les différents domaines : social, économique, politique, culturel, etc.

Le vocabulaire est une clé : au cours d'une étude apparaît la nécessité de maîtriser un vocabulaire spécifique et technique. Cette acquisition de vocabulaire ne se borne pas à une simple définition, mais à l'appropriation du sens du mot par une manipulation dans le travail ; alors, seulement, il deviendra **intégré**. Il doit être acquis de façon à être reconnu dans une lecture, une émission T.V., radio, etc. Ce qui permettra à l'élève de réagir face à une utilisation erronée, détournée, etc. Il en va de même pour la maîtrise des concepts dans les domaines social, économique, politique. Il ne s'agit pas d'apprendre par cœur des schémas relationnels unilatéraux, mais d'acquérir une méthode d'analyse qui aura l'avantage d'être transposable. L'étude de l'évolution spatiale et historique des rapports sociaux, politiques... renvoie à des formes et, de là, à des structures spatiales, temporelles. Savoir « lire » ces formes et ces structures permet de s'approprier un espace ou un temps déterminé.

Que ce soit au niveau des « savoir-faire » ou des concepts, les objectifs d'apprentissage ne peuvent être formulés qu'en terme de maîtrise la plus grande possible de ces outils qui permettront, en retour, à leurs utilisateurs de mieux répondre à leurs besoins, à leur curiosité à propos de leur passé et de leur environnement.

De l'outil à l'arme, il n'y a qu'un pas, surtout lorsqu'il s'agit pour les jeunes d'abord, de conquérir un pouvoir (restons modestes : le pouvoir, c'est une autre histoire, l'histoire qui reste à faire). Ainsi, les élèves ne connaîtront pas tout ? Certes, mais après, tout peut aller bien plus vite...

Et si on n'a pas le temps, on se donne les moyens de développer chez l'enfant, l'adolescent, la curiosité et le désir de chercher toujours et encore après... On fait tout pour qu'ils soient des individus à part entière et non plus seulement des déglutisseurs de discours télévisuel ou des répéteurs de n'importe quelle parole.

PROGRAMME MINIMUM ? UN LEURRE, UN DANGER

Dans une revue éditée par un mouvement pédagogique voisin du nôtre, j'ai pu lire l'affirmation suivante : « Après mûre réflexion et de longues années de travail avec des enseignants d'histoire dans le premier cycle j'en viens à penser qu'un nombre limité de repères communs pourraient être acquis de façon obligatoire. Peut-être une quarantaine, peut-être moins... » (1).

Passons sur le caractère « obligatoire » des acquisitions... mais quelle haute autorité historique sera chargée d'établir cette imprescriptible de repères chronologiques ? Et devant quel tribunal (de l'histoire, bien entendu) seront traduits les contrevenants ? Plus simplement la question qui nous préoccupait et nous a, un moment, poussés à élaborer des contrats de connaissances minimum, était la suivante : est-ce qu'il y a des choses avec lesquelles nous nous sentions obligés de mettre les élèves en présence ? Est-ce que nous devons leur demander de passer par un certain nombre de passages obligatoires, histoire qu'ils en fassent, au moins une fois, leur connaissance ? Étant bien entendu qu'ensuite, nous ne pourrions plus rien exiger d'eux : eux seuls pourront juger s'il leur est nécessaire ou non d'enregistrer, d'intégrer...

En fait, cette préoccupation est encore l'expression d'une attitude défensive de notre part, destinée à nous rassurer, à nous donner bonne conscience en même temps qu'elle témoigne de notre refus de faire confiance à la curiosité des jeunes.

Le passé et le monde actuel fournissent un champ infini, inépuisable d'expériences, de références. Il ne nous appartient pas d'en sélectionner pour les imposer aux élèves. Au nom de quoi choisir ? De l'Histoire avec un grand « H » ? C'est-à-dire en priorité, la grande épopée de la nation française, jacobine et positiviste. On en est toujours là, même à l'ère de la « décentralisation ». Les repères chronologiques majeurs sont toujours ceux de la sphère politico-militaire. Tant pis s'ils ne veulent rien dire pour les gosses !... La vie quotidienne — celle de l'immense majorité de nos ancêtres — a pourtant, elle aussi, ses temps forts. Pour prendre un exemple contemporain, l'année du premier rock'n roll permet sûrement aussi bien d'y voir clair dans l'après-guerre que la crise de Suez.

C'est à l'enfant, et à lui seul, de choisir ses repères, ceux qui lui parlent vraiment.

Toute autre attitude vis-à-vis de l'acquisition réelle des connaissances irait à l'encontre de ce que nous avons affirmé précédemment. A chacun de se constituer sa « quarantaine » de repères chronologiques par ses recherches, par ses échanges avec ses camarades, par la lecture de l'actualité. C'est à cette seule condition que ces dates deviendront de véritables repères personnels, c'est-à-dire autre chose que des chiffres.

Remplacer les actuels programmes officiels par un programme aussi « minimum » soit-il ne peut donc en aucun cas constituer un objectif pour la démarche qui est la nôtre. Tout programme de connaissances ne peut être que sclérosant, que sélectif face à l'élève. Pourquoi limiter la curiosité, pourquoi la mettre en tranches ? La connaissance vraie est illimitée... Notre rôle est simplement de tout faire pour qu'elle puisse se développer sans entraves.

• La construction du savoir se fait à la première personne

Les trois heures hebdomadaires réglementaires réservées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie représentent un potentiel d'informations de plus en plus dérisoire face aux médias et aux possibilités de contacts réels avec des histoires et des espaces différents. Qu'on le veuille ou non, la parole du prof et l'écrit sont de moins en moins les sources privilégiées de la connaissance.

Dans un tel contexte, notre rôle à nous, profs d'histoire-géo devient donc de plus en plus de permettre aux jeunes d'intégrer les informations en prise directe avec le monde extérieur (qu'elles soient diffusées par les médias ou qu'elles soient le fruit de la collecte dynamique des élèves), c'est-à-dire de les assimiler, de les digérer pour qu'elles viennent alimenter, renforcer le schéma du temps et de l'espace qui se met en place chez chacun. Dans la classe, il n'est donc plus un discours unique qui va être tenu sur LE passé ou LE monde dans lequel nous vivons, mais bien 25 histoires et peut-être une demi douzaine ou une dizaine d'espaces différents qui vont se construire et émerger petit à petit, s'offrir au regard et à l'écoute des autres, éventuellement s'affronter et, en tout cas, s'enrichir mutuellement. Centrées sur la personne, l'histoire et la géographie sont dites à la première personne. Le vieux mythe de l'historien-qui-ne-doit-pas-prendre-parti est à renvoyer aux poubelles de l'Histoire tout comme les programmes. Certains professionnels de l'Université ont eux-mêmes jeté bas les masques.

Le spécialiste de l'Antiquité Finley déclarait récemment dans une interview intitulée « L'histoire au présent » : « Tout travail historique est un dialogue dans et avec le présent. Toutes nos habitudes de pensée, nos associations d'idées, nos valeurs, sont formées dans le présent : c'est une prétention — et une prétention dangereuse — que de croire que nous pouvons échapper au présent, partir d'une « table rase », examiner le passé avec une totale « objectivité » (...) Ce que nous pouvons faire, c'est abandonner cette prétention, amener à une pleine conscience nos propres valeurs et croyances, et mener un dialogue délibéré avec le passé » (2). Il en va de même pour la géographie.

Dans toute cette démarche, notre rôle n'est pas négligeable : en mettant tout en œuvre pour que l'individu établisse avec son passé et son environnement une sorte d'intimité, de complicité, de connivence. Nous lui offrons la possibilité de se situer, à son niveau, dans le présent, nous lui permettons de fourbir ses armes pour se déterminer en toute conscience.

C'est cela aider à la conquête, par chacun, de son autonomie. C'est peu et beaucoup à la fois : c'est sûrement nécessaire si ça n'est pas suffisant.

L'histoire et la géographie, telles que nous venons d'en parler, n'ont donc plus rien à voir avec ces matières qu'il faut apprendre » avant de se dépêcher de les oublier...

Pour nous, l'histoire et la géographie sont avant tout une démarche d'investigation du réel, un moyen pour l'individu de donner un sens à son vécu, de se situer par rapport à un environnement social, économique, politique, écologique... De l'accepter ou de participer à sa transformation.

(1) Jacques Picot, dans « Cahiers Pédagogiques » n° 199, p. 25.

(2) Dans *Le Monde* « Dimanche » du 14 mars 1982.