

Les programmes du primaire et du collège s'inscrivent désormais dans le cadre du « socle commun des connaissances et des compétences » (décret du 11 juillet 2006) prévu par la loi d'orientation de 2005. Ce texte définit, comme il était prévu par la loi sur le collège unique de 1975, ce que l'on est en droit d'attendre des élèves à la fin du collège. Il décline, en 7 grandes rubriques, des « connaissances », des « capacités » et des « attitudes » :

1. la maîtrise de la langue française ;
2. la pratique d'une langue vivante étrangère ;
3. les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
4. la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
5. la culture humaniste ;
6. les compétences sociales et civiques ;
7. l'autonomie et l'initiative.

Ce socle a pour but de **donner un sens global à toute l'éducation obligatoire**, de montrer quelles sont ses grandes directions, ses finalités, ses objectifs, ses contenus indispensables. Il a vocation à réorganiser progressivement l'ensemble de l'enseignement français, à commencer par les programmes – comme le développement de l'histoire des arts, mais aussi les paliers et les formes d'évaluation, notamment les épreuves d'examen (par exemple le b2i, et à court terme le brevet des collèges) –, ou encore la liaison primaire/collège.

Pourquoi ces programmes ont-ils changé ?

La première raison, plus implicite qu'explicite, est à chercher dans le vaste travail de la construction européenne. Bon nombre d'innovations du socle sont des réponses à la lecture de « comparaisons internationales » montrant des « retards » de l'enseignement français en matière d'enseignement artistique, d'apprentissage de l'autonomie, de maîtrise des technologies de l'information et de la communication, voire de compréhension par les parents des finalités du système éducatif...

La seconde raison, à la fois plus explicite et plus spécifique à l'enseignement de l'histoire, relève d'une insatisfaction devant la capacité des élèves à mettre en relation critique des documents particuliers entre eux, et avec un récit historique plus général. Ainsi, la référence des programmes précédents à des « documents patrimoniaux » censés permettre cette mise en relation disparaît-elle au profit d'une double insistance sur le récit historique (censé fortifier les connaissances nécessaires à une analyse intelligente des documents) et sur l'histoire des arts (enseignement censé donner les éléments d'une analyse esthétique des documents).

La nouvelle version de la collection des **Yeux de la découverte** s'inscrit donc parfaitement dans les points 3 ou 5. Il est désormais bien connu que les documentaires jeunesse sont un complément précieux pour l'acquisition de connaissances, venant préciser et compléter celles acquises en cours. Les points 4 et 7 du socle viennent parfaitement s'inscrire dans la nouvelle formule éditoriale. La grande ambition de l'usage généralisé des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) passe par le recours personnalisé des élèves aux ressources de la Toile et la composition de dossiers incluant textes et images de provenance variée sur un thème donné.

1/ Les nouveaux programmes d'histoire sont, malgré les apparences, assez différents des précédents, qui dataient de 1995.

Au plan des « connaissances », les intitulés changent. Ici, il ne s'agit plus d'étudier en introduction : « la naissance de l'agriculture et de l'écriture » puis « l'Égypte : le pharaon, les dieux et les hommes », mais « l'Orient ancien au III^e millénaire ». Très clairement, c'est l'étude spécifique du mythe d'Osiris, censé résumer l'histoire de la civilisation égyptienne, qui disparaît. On peut donc en déduire qu'il s'agit essentiellement de fixer comme repère historique l'apparition des premières civilisations, inscrivant dans une longue durée les conséquences de la « révolution néolithique ». D'autre part, il s'agit bien de « mettre en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques » (*Le Socle commun de connaissances et de compétences* édité par le ministère de l'Éducation nationale, p. 40). L'étude conjointe des deux volumes de la collection s'impose donc.

- **Au plan des « capacités », l'insistance est mise sur le recours aux TICE, et surtout sur le récit aux côtés de l'étude de documents.**

*[Le programme d'histoire] vise aussi à faire acquérir aux élèves une formation intellectuelle fondée sur des **capacités** travaillées tout au long de la scolarité obligatoire :*

- acquisition et utilisation de repères historiques porteurs de sens, qui ancrent l'action humaine dans le temps ;
- acquisition et utilisation d'un vocabulaire et de notions spécifiques ;
- pratique et examen critique des différentes sources du savoir historique (identification, contextualisation, extraction des informations ou idées essentielles, confrontation avec d'autres sources...)
- utilisation des technologies de l'information et de la communication pour ce travail documentaire chaque fois que possible ;
- maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit et à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs.

(Extrait de l'introduction aux nouveaux programmes du collège, B.O.E.N. n°6, 28 août 2008)

- **Au plan des « démarches », l'étude de cas est privilégiée, ici, « un site ou un monument de Mésopotamie ou d'Égypte au III^e millénaire ».**

- **Plus généralement, les programmes insistent sur :**

- l'interdisciplinarité, d'abord avec la géographie et l'éducation civique, et les autres disciplines ;
- 2 ambitions transversales : l'histoire des arts, et l'éducation à l'environnement et au développement durable ;
- le souci de s'appuyer sur des connaissances déjà acquises, notamment dans l'enseignement primaire ;
- 3 « impératifs » :

Pour atteindre ces objectifs, les programmes répondent à un certain nombre d'impératifs :

- Ils respectent un ordre chronologique sans traiter pour autant l'intégralité du déroulement chronologique. **Les entrées dans les thèmes permettent d'éviter le piège de l'exhaustivité** et leur mise en perspective permet de fixer les **repères fondamentaux** du thème.

- Ils prennent en compte des **questions majeures pour notre société** [...].

- Ils veillent à **l'équilibre entre les différents champs de l'histoire** : histoire économique et sociale, histoire politique et histoire culturelle, au sein de laquelle l'histoire des arts tient une place particulièrement importante. En effet, les arts constituent des entrées pertinentes pour l'étude des civilisations entre le III^e millénaire av. J.-C. et le XVII^e siècle, orientation essentielle des programmes des classes de 6^e et de 5^e [...].

(Extrait de l'introduction aux nouveaux programmes du collège, B.O.E.N. n°6, 28 août 2008)

2/ Les objectifs du cours introductif de 6^e : comment bâtir ce nouveau cours ?

a/ Comme toujours, ce programme est le résultat d'un choix. Sa compréhension engage ensuite le professeur à faire ses propres choix.

Il s'agit implicitement de « nuancer » la continuité construite depuis la fin du XIX^e siècle entre « l'Égypte, la Grèce et nous » en centrant la réflexion sur l'Orient au III^e millénaire av. J.-C., et en donnant au choix à étudier un élément de la civilisation égyptienne ou mésopotamienne. L'insistance étant clairement mise sur « les premiers États », on peut déjà poser les bases de l'étude des Empires dans la suite du programme (avec l'Égypte), ou des cités-États (avec la Mésopotamie).

Le professeur doit donc prendre position dans un débat historiographique d'actualité concernant les origines de l' « Europe », voire de la « civilisation occidentale » (cf. Indiana Jones mêlant joyeusement archéologie, quête du Graal et lutte contre les nazis, ou encore la place considérable des départements d'égyptologie et d'assyriologie dans nos musées et nos cultures nationales).

Le III^e millénaire est selon les auteurs le moment d'une « révolution néolithique » ou un moment clé du processus de « néolithisation », en tout état de cause la naissance de la domestication des espèces végétales et animales, de l'État et du fisc, de systèmes d'écriture, de la ville, du long conflit entre sociétés sédentaires et sociétés nomades... voire de la « naissance de Dieu » pour Jean Bottéro en Mésopotamie. Il est à noter que la dimension européenne est ici préférée à une dimension mondiale, car on distingue non pas un, mais au moins trois foyers de néolithisation : la Chine et l'Amérique centrale s'ajoutant au Proche-Orient (N.B. : le titre *Les Premiers Hommes* de la collection Les Yeux de la Découverte est en ce sens plus « mondial »).

Le professeur doit donc prendre position dans un débat historiographique autour de la « révolution néolithique » ou de « néolithisation », qui n'est pas sans rappeler celui noué autour de la « révolution industrielle » / « industrialisation ».

L'insistance sur les « premières écritures » (aux côtés des « premiers États »), et plus encore l'explication « du rôle de l'écriture » dans cette première leçon tranche avec la distinction précédente entre une leçon consacrée à l'écriture et une leçon consacrée à l'Égypte. Faire mémoriser aux élèves le moment des premières écritures, c'est insister sur le passage de la préhistoire à l'histoire, et plus exactement l'apparition des conditions possibles d'une histoire, aux côtés de l'archéologie et de l'anthropologie pour connaître les sociétés antiques.

Le professeur doit donc prendre position dans un débat entre anthropologues sur la distinction radicale à faire (ou pas) entre sociétés sans écriture (oralité) et avec écriture (*literacy*).

Au plan pédagogique, le professeur doit articuler deux dimensions de l'histoire : un questionnement du présent à partir du passé, et du passé à partir du présent.

Interroger le présent à partir du passé : situer dans un lieu particulier la naissance des premières civilisations au sens « historique » (liée à leur étude grâce à l'écriture), c'est implicitement ouvrir et cadrer la réflexion ultérieure, en construisant la notion de « civilisation », sur les autres civilisations étudiées dans la suite du programme. C'est le même mécanisme pour les autres notions (État, société, religion, art...). Ainsi, le volume consacré aux « premiers hommes » permet-il de bien fonder la notion de vie en société par le biais de la culture matérielle (agriculture, élevage, division du travail, sédentarité...) ou de l'art, composant essentiel.

Interroger le passé à partir du présent : initier les élèves à ce qui fonde le travail historique, c'est-à-dire reconstruire des sociétés passées à partir de sources, y compris matérielles (ici des « monuments »). Ce point semble être une entrée particulièrement féconde, car il n'est pas besoin d'insister, notamment en France, sur le poids considérable de la « mémoire de l'Égypte ancienne ».

b/ Quels « vocabulaire et notions » historiques peut-on commencer à définir et construire ?

Le programme cite explicitement : civilisation, État, écritures, espace de l'Orient ancien (« croissant fertile » ?). On peut y rajouter un vocabulaire lié à :

- « la culture et les croyances » : mythe/mythologie, religion ;
- l'organisation politique : cité-État, Empire, aristocratie ;
- l'organisation sociale : sédentarité, ville, société, division du travail, hiérarchie et domination ;
- la dynamique du changement historique : insistant sur la dynamique d'ensemble (révolution, invention...) ou au contraire sur la longue durée (transition, évolution...).

c/ Quel examen critique des sources historiques ?

La leçon est l'occasion de distinguer :

- le travail des archéologues qui s'appuie sur une réflexion à partir de traces matérielles et d'objets, les fouilles et la découverte ;
- le travail des anthropologues, fondé sur une réflexion à partir d'une comparaison entre ce que nous savons des sociétés anciennes et l'étude de sociétés contemporaines ;
- le travail des historiens qui font des traces du passé des « sources », en intégrant des sources écrites (ce qui leur permet de distinguer la préhistoire, caractérisée par l'absence de traces écrites).

d/ Quelle démarche ?

L'objectif est de choisir une entrée qui permet la compréhension globale de la civilisation. Le choix de l'étude d'une pyramide par exemple, doit permettre de lier croyances, organisation politique, et dynamique sociale.

e/ Quels liens avec d'autres disciplines ?

- **La géographie** : selon la double logique proposée par G. et P. Pinchemel (*La Face de la Terre*, A. Colin, 2001), la question oblige à réfléchir à :
 - une logique verticale (la construction d'un territoire, d'une appropriation de l'espace destiné aux hommes – que l'on songe à l'arpentage dans la vallée du Nil, à la

présence des ancêtres dans les sépultures : rites et monuments funéraires, aux cultures, aux animaux, à l'élevage – et donc aux clôtures –...),

- et à une logique horizontale (constitution de réseaux à courte – relations ville/campagne – et longue distance – échanges fluviaux et maritimes –, à destination commerciale ou militaire – forteresses –) qui entrent chacune en écho avec la problématique « habiter ».

- **L'éducation civique** : la réflexion sur l'organisation politique et sociale, la question patrimoniale (que faire des vestiges du passé ?), sont en phase avec la problématique générale du programme.
- **EEDD** : la compréhension du moment, dans l'histoire humaine, où les sociétés deviennent créatrices de leur environnement est évidemment fondatrice.
- **Histoire des arts** : la question est posée des relations des formes artistiques avec la culture, la pouvoir, la technique et les formes artistiques antérieures.

f/ Quel récit construire ?

La question du « récit » comme situation d'apprentissage mérite réflexion. Son introduction dans les programmes est fondée sur un double constat : d'une part la vision de l'histoire par les élèves est trop souvent mécanique, désincarnée, découragée par l'impression d'une masse de connaissances impossible à maîtriser ; d'autre part la question fondamentale de l'argumentation (explication et démonstration, à partir de l'étude de documents variés) est mal maîtrisée au niveau du brevet des collèves.

La nécessité de construire un récit pour enseigner l'histoire s'impose donc au professeur dans la construction de son cours. Elle s'impose aussi à l'élève, à la fois pour la maîtrise de la langue et pour la mise en forme d'une argumentation à partir des informations tirées du cours et des documents analysés.

La question du récit se pose d'abord au professeur, qui doit organiser son cours selon les questions suivantes :

- Qui parle (archéologue, anthropologue, historien) ou l'ensemble des trois ?
- Comment s'inscrire dans une durée (repérer le point de retournement, un événement vers 3000 av. J.-C. dans une évolution qui s'étend sur 7 millénaires de 10000 à 3000 av. J.-C.) ?
- Quelle échelle géographique (multiples sites ou sélection d'un lieu : Nil ou Mésopotamie ?) et quelle échelle historique (privilégier la datation précise permise par quelques lieux, par exemple : sédentarisation précède agriculture, ou un discours plus général sur l'« entrée dans l'histoire ») ?
- Quelle explication logique donner (« matérialiste » : de l'histoire matérielle aux représentations, ou « idéaliste » : des représentations du monde à l'histoire matérielle) ?
- Quelle rupture privilégier : sédentarisation (ville), organisation du pouvoir, d'une société inégalitaire (État), une technique particulière (écriture), une culture (d'un ensemble de croyances à l'organisation d'une religion), une économie (prélèvement du surplus)... ?
- Quel exemple choisir (dans des dynamiques assez voisines, l'exemple de l'Égypte – qui présente l'avantage d'être généralement familier pour les élèves – insistera sur les structures d'une monarchie centralisée, tandis que l'exemple mésopotamien illustrera un réseau de cités-États) ?

Afin d'aider l'élève à construire son récit, deux types d'exercices sont proposés avec les ouvrages comme supports.

Nous vous proposons dans une première séance un questionnaire organisé guidant l'élève dans sa lecture de l'ouvrage, lui permettant de retrouver, derrière l'abondance et la qualité des illustrations, des informations déjà abordées en cours.

Ainsi, pour le volume consacré à l'Égypte ancienne : quand s'est déroulée l'histoire de l'Égypte ancienne ? Où s'est-elle déroulée ? Qui a construit les pyramides ? Comment appelle-t-on les signes que les scribes devaient tracer ?

Nous vous proposons dans une deuxième séance des exercices fondés sur un certain nombre de notions (ou de « concepts ») historiques que l'élève doit construire progressivement et remobiliser dans des contextes historiques différents. Ainsi, pour le volume consacré à l'Égypte ancienne, on privilégie la construction de notions de civilisation, d'État et de religion, dont une définition dynamique est donnée. Les élèves doivent rechercher ensuite dans le livre et dans les sites associés les éléments permettant de compléter cette définition.

Thierry Aprile,
professeur agrégé d'histoire, IUFM Paris XII-Créteil

Retrouvez les ressources pédagogiques du Cercle Gallimard de l'enseignement sur le site
www.cercle-enseignement.com