

Des démarches pour la mise en œuvre du programme (classe de quatrième)

Au-delà des connaissances et des capacités, les programmes d'histoire de collège précisent des démarches à suivre, dont les formulations diverses prennent souvent les formes suivantes : « *Étude au choix... L'étude s'appuiera sur des exemples...L'étude sera conduite à partir de... L'étude repose sur...* ».

DES DEMARCHES D'ABORD PEDAGOGIQUES

Ces expressions doivent être lues simplement. Elles appartiennent au langage commun. Elles n'entendent pas créer un nouvel objet pédagogique.

Les démarches proposées ne se situent pas sur le même plan que celles de la recherche universitaire. Elles relèvent de l'apprentissage de l'histoire par les élèves. Elles **sont donc fondamentalement pédagogiques**. Elles doivent ainsi se définir et se comprendre simplement, à partir de finalités pédagogiques dont le professeur exprime généralement le besoin lorsqu'il évoque la nécessité de partir du concret pour intéresser les élèves.

DONNER OU METTRE DU SENS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ?

Maîtrisant les langages et les savoirs de sa discipline, le professeur met du sens spontanément derrière les formulations générales des thèmes d'un programme. Dès qu'il lit ou entend des mots ou expressions comme « l'Europe des Lumières », « l'âge industriel », « l'évolution politique de la France, 1815-1914 » ou « les colonies (au XIX^e siècle) », son esprit mobilise sa culture en une foule d'images et de connaissances auxquelles il attribue non seulement un sens, mais des significations. Il n'en est pas de même pour un enfant de douze ou treize ans.

Partir du concret, c'est aborder une étude à partir de ce que l'élève est capable d'immédiatement reconnaître et de pourvoir d'un sens à partir de son expérience. Un personnage auquel la vie peut être rendue par quelques documents, un objet ou un édifice, rapidement identifiables, un événement dans lequel des acteurs sont en scène, peuvent devenir des supports concrets sur lesquels la pensée se construit parce qu'ils permettent d'imaginer quelque chose.

Ainsi, l'Europe des Lumières n'est susceptible d'être immédiatement pourvue d'un sens pour les élèves que si l'on suit non seulement l'œuvre mais encore la vie et l'engagement d'un philosophe comme Voltaire. Les rythmes parallèles de quelques événements significatifs de son état d'esprit (par exemple : le conflit avec le chevalier de Rohan-Chabot, l'espoir de peser sur les choix politiques d'un roi philosophe comme Frédéric II, l'indignation devant l'affaire Calas...) et de quelques unes de ses œuvres majeures atteintes aux travers d'extraits (les Lettres Anglaises, l'*Encyclopédie*, *Candide*, le *Traité sur la tolérance*...) rendent concret le contexte intellectuel et moral du siècle.

Mais l'apprentissage de l'histoire perdrait la plus grande part de sa pertinence formatrice pour les esprits s'il se limitait à une collection d'*exempla* dont on ne tirerait rien d'autres que les détails de leur évocation et les émotions que ces détails suscitent.

Il ne s'agit donc pas de se contenter d'une juxtaposition d'objets singuliers, étudiés pour eux-mêmes, et dont la seule succession ne permettrait évidemment pas de construire le repérage spatio-temporel indispensable à la culture historique. Il faut inscrire ces études dans la maîtrise progressive des repères qui sont précisés dans les capacités accompagnant les libellés des programmes. Ces repères dans le temps et dans l'espace doivent être connus et utilisés, notamment pour situer chacune de ces études mais aussi pour situer les faits et raisonnements qui structurent les récits historiques attendus.

COMMENT METTRE CES DEMARCHES AU SERVICE DE LA COMPREHENSION DE SAVOIRS HISTORIQUES GENERAUX ?

Les situations, lieux, personnages ou événements à partir desquels l'étude est conduite sont choisis en fonction de leur pertinence pour faire découvrir quelques traits des savoirs généraux que le professeur met en scène dans l'une de leurs expressions singulières.

Les indignations de Voltaire, traduites dans ses œuvres, clarifient les émotions que suscite pour lui l'injustice et donnent une signification à des abstractions comme « fanatisme », « opinion publique » ou « esprit des Lumières » pour permettre à un jeune esprit de quatorze ans de mesurer l'apport du XVIII^e siècle et d'acquérir des concepts utiles à la compréhension du monde contemporain.

Dans le conflit du jeune auteur avec Rohan-Chabot, c'est d'une part le principe d'égalité entre les hommes et d'autre part celui de la distinction par les talents qui s'oppose à la société des ordres et des privilèges. Dans *Candide*, la violence faite aux esclaves ou les horreurs des guerres barbares des Avars et des Bulgares illustrent la même revendication de la dignité humaine. L'indignation, progressivement construite, devant le scandale de l'Affaire Calas et l'action militante pour obtenir la révision du procès sont la condamnation sans appel des préjugés. Mais l'événement est aussi significatif d'une évolution générale des esprits, face aux intérêts d'un pouvoir, celui du parlement de Toulouse. Associée aux États de Languedoc, l'institution catholique et oligarchique a mené depuis le siècle précédent un tenace combat pour exclure les protestants de toutes les fonctions dans la province et, finalement, pour les persécuter directement. L'exemple des prisonnières de la tour Constance d'Aigues-Mortes est éclairant s'il est mis en parallèle avec l'affaire Calas. Elles sont arrêtées en 1730 (les hommes sont alors exécutés pour simple fait de prêcher). Elles sont libérées en 1767 par la volonté d'un gouverneur du Languedoc éclairé qui impose sa décision en dépit de l'opposition catholique. Le rapprochement des deux dates témoigne d'un basculement de l'opinion publique auquel le bruit fait autour de l'affaire Calas (exécution en 1762, Traité sur la tolérance en 1763, réhabilitation en 1765) a puissamment contribué.

Il reste alors en fin de séance à insister sur quelques traits de savoirs généraux essentiels qui peuvent être mis en évidence à partir de ces expressions singulières.

Ces démarches, qui ne sont pas exclusives, permettent de mieux cerner l'étendue du programme et de le traiter d'une manière plus adaptée à de jeunes élèves