

Qu'est-ce qu'on enseigne quand on enseigne l'Histoire au collège ?

**Patrick RAYMOND, professeur d'histoire, géographie, enseignement moral et civique.
GFEN Midi-Pyrénées.**

Qu'est-ce qu'on enseigne... ? Certainement pas l'amour de la France comme le souhaiteraient les thuriféraires des droites révolutionnaire ou traditionaliste ; même pas l'amour de l'Europe. Certainement pas, non plus, un « roman national » comme ce fut le cas du temps de la Troisième République. Comprendre ce qu'il s'est passé, pour quelles raisons, selon quels cheminements, ce qui aurait pu advenir¹ et qui ne se produisit pas et pourquoi, tout cela n'a rien à voir avec le roman.

Du côté des programmes

Ceux-ci sont explicites quant aux finalités de cet enseignement. D'abord apprendre « à distinguer l'histoire de la fiction » et commencer « à comprendre que le passé est source d'interrogations ». Sans viser une connaissance linéaire et exhaustive, les moments retenus ont pour but de mettre en place des repères communs pour « comprendre que le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé ». Il s'agit aussi de permettre aux élèves de comprendre que « les récits de l'histoire sont constamment nourris et modifiés par de nouvelles découvertes et des lectures renouvelées du passé ». Comprendre quelles sont les sources de l'histoire, ancrer les faits religieux dans leurs contextes culturel et géopolitique, permettre « d'élaborer des représentations globales des mondes explorés »... telles sont les grandes lignes pour le cycle 3. L'approfondissement du cycle 4 vise à appréhender des phénomènes sociaux d'une grande complexité, dans la perspective de « la formation de la personne et du citoyen ». Une progression chronologique et thématique doit éclairer le monde contemporain et apprendre à situer l'histoire de

la France dans un contexte plus global. Cet enseignement doit aussi apprendre aux élèves « à mobiliser des savoirs sociaux et familiaux, en complément de ceux qu'ils trouvent dans les manuels et documents scolaires ». Il doit permettre aux élèves de progresser dans « la maîtrise des démarches intellectuelles qui permettent de construire et de mobiliser un savoir historique », dans une initiation au raisonnement historique, pour donner du sens aux situations explorées².

Il est loin le temps de « nos ancêtres les Gaulois » et autres images d'Épinal. L'histoire enseignée ne se réduit plus au pré carré de la France métropolitaine. Certes les enfants des Antilles, de Guyane ou du Pacifique paraissent rester un peu à l'écart mais en CM1 il est précisé dans les programmes qu'on identifie les traces spécifiques de la préhistoire dans l'environnement proche des élèves, ce qui autorise la prise en compte de la profondeur des temps historiques américain, mélanésien ou polynésien. Le reste du programme les concernera peut-être moins : Celtes, Grecs et Romains, Charlemagne... Louis XIV mais ce serait ne pas chercher ce qu'il y a d'universel dans ces thèmes. Ce n'est pas faire injure à ces enfants d'outre-mer que de penser que l'histoire de la République ou celle des guerres mondiales, en CM2, les concernent.

Il en va de même pour les enfants, Français ou pas, dont les familles sont issues des migrations d'après la deuxième guerre mondiale – voire d'avant pour les migrations depuis l'Algérie. Les débuts de l'humanité, l'invention des états et de l'écriture au Proche Orient, l'Empire romain, la route de la soie et la Chine des Han (en 6ème), la naissance de l'islam, les « grandes découvertes », le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique (en 5ème), les traites négrières, les conquêtes coloniales (en 4ème), les indépendances et constructions de nouveaux états (en

¹ Q. Deluermoz, P. Singaravélou. *Pour une histoire des possibles*. Seuil. 2016.

² Voir les programmes 2016 d'histoire et géographie, cycles 3 et 4.

3ème), intéressent leurs trajectoires historiques familiales... comme elles nous intéressent tous quelles que soient nos origines.

L'Histoire enseignée n'est pas que celle de la France, de l'Europe, de « l'occident », une ouverture réelle est faite à d'autres mondes.

Pour ma part, je n'ai rien à redire à ce que disent ces programmes. Tout irait donc pour le mieux dans l'enseignement de l'histoire au collège ? C'est oublier que le diable se cache dans les détails.

Les détails de l'histoire : un détour par le 19ème siècle³

Vers 1820 se développe un courant de pensée qu'on nomme « Orientalisme », indissociable de l'invention du Moyen-Âge liée au romantisme. Parce que les « Orientaux » sont pensés comme un prolongement des « Antiques », l'Orientalisme se propose de régénérer le monde européen. L'attirance pour le Moyen-Âge et l'Orientalisme, au nom des « authenticités perdues », est alors un recours contre la « modernité » - en fait la démocratie, accusée de provoquer dégénérescence et décadence à cause de son égalitarisme. Dans cet Orientalisme, l'histoire tient une place particulière en développant une vision téléologique avec la double ambition d'expliquer les raisons de l'hégémonie européenne, en ordonnant le passé dans ce sens, et de fonder une explication des religions.

Cette conception se combine avec un premier « parcours historique » proposé par les penseurs des Lumières, qui avait pour but d'ignorer la Bible et l'histoire sainte. Selon ce « parcours méditerranéen », sciences et arts naissent dans l'Égypte pharaonique, qui passe ensuite le relais aux Grecs et aux Romains, qui le transmettent aux Arabes, avant que ce peuple ne sorte de l'histoire en ayant transmis son legs aux Européens. Lorsqu'on replacera le judaïsme dans une histoire finaliste de l'Orient ancien, ce sera pour considérer qu'il doit aboutir à l'universalité dont le christianisme est l'expression la plus forte.

La conjonction de l'archéologie avec la philologie dote l'Orient de plusieurs millénaires d'histoire. L'Orientalisme paraît donc qualifié pour la recherche des origines, d'un peuple originel ; en articulation avec la thèse des invasions comme « moteur de l'histoire ». Dans ce contexte s'originent l'invention des « Indo-européens » ou « Aryens » et l'identification entre « race » et

langue ; constituant les peuples et les « races » comme des personnalités vivantes.

Le philologue Ernest Renan est une figure majeure de l'Orientalisme académique du 19ème siècle. Convaincu de la supériorité des « Indo-européens », il fait remonter à l'âge du fer le mouvement qui devait conduire à la supériorité européenne sur le reste du monde. Dans une perspective essentialiste, il définit les « races » comme des « cadres intellectuels permanents », un idéal-type.

En 1862, dans sa leçon inaugurale au Collège de France, selon la conception téléologique de l'histoire qui est la sienne, il expose le « parcours méditerranéen » et les raisons de l'hégémonie européenne dans l'histoire de la civilisation⁴ en essayant de démêler « la part de chacune des deux grandes races⁵ qui, par leur action combinée et le plus souvent par leur antagonisme, ont amené l'état du monde dont nous sommes les derniers aboutissants ».

« [...] la mission de Moïse, l'invention de l'écriture alphabétique, la conquête de Cyrus, celle d'Alexandre, l'envahissement du monde par le génie grec, le christianisme, l'Empire romain, l'islamisme, la conquête germanique, Charlemagne, la Renaissance, la Réforme, la Philosophie, la Révolution française, la conquête du monde par l'Europe moderne. Voilà le grand courant de l'histoire. »

« On parle souvent d'une science et d'une philosophie arabes, et, en effet, pendant un siècle ou deux, au Moyen Âge, les Arabes furent bien nos maîtres ; mais c'était en attendant que nous conussions les originaux grecs. Cette science et cette philosophie arabes n'étaient qu'une mesquine traduction de la science et de la philosophie grecques. [...] science de seconde main, respectable assurément comme un anneau de la tradition [...]. En fait d'industries, d'inventions, de civilisation matérielle⁶, nous devons, sans contredit, beaucoup aux peuples sémitiques. [...] Mais un don incontestable qu'ils nous ont fait, un don de premier ordre, [...] c'est l'écriture. Nous ne devons aux Sémites ni notre vie politique, ni notre art, ni notre poésie, ni notre philosophie, ni notre science. Que leur devons-nous ? Nous leur devons la religion⁷. »

« En adoptant la religion sémitique, nous l'avons profondément modifiée. Le christianisme est en réalité notre œuvre. »

« Quant à l'avenir, j'y vois de plus en plus le triomphe du génie indo-européen. Depuis le seizième siècle, un

³ Pour cette partie, se référer à Henry Laurens, cours au Collège de France : « Les provinces arabes à la fin de l'époque ottomane », épisode 2/12, *France culture*, L'éloge des savoirs, 9-02-2016. <https://www.franceculture.fr/emissions/leloge-du-savoir/les-provinces-arabes-la-fin-de-lepoque-ottomane-212-episode-2>

⁴ Ernest Renan. *De la part des peuples sémitiques dans l'histoire de la civilisation*. Discours d'ouverture au Collège de France. 1862. Pour Renan les « peuples sémitiques » sont les Juifs et les Arabo-musulmans.

⁵ Le groupe sémitique et le groupe indo-européen.

⁶ Le négoce, l'industrie, le luxe... pour Renan.

⁷ Cet apport est leur « mission providentielle » pour Renan.

fait immense, jusque-là indécis, se manifeste avec une frappante énergie : c'est la victoire définitive de l'Europe. [...] L'avenir est donc à l'Europe et à l'Europe seule. L'Europe conquerra le monde et y répandra sa religion, qui est le droit, la liberté, le respect des hommes [...]. »

« L'histoire démontre cette vérité qu'il y a dans la nature humaine un instinct qui la pousse vers un but supérieur. »

Retour sur les contenus enseignés au collège

Ce serait mentir de dire que la vision historiciste de Renan préside aux contenus des programmes d'histoire au collège. Mais le lecteur n'aura pas été insensible à certains échos que la lecture des lignes précédentes aura fait raisonner en lui. Quels sont-ils ?

D'abord l'inamovible progression chronologique des programmes du collège, au motif de permettre aux élèves la construction de leur rapport au temps et de se repérer dans les grandes périodes de l'histoire : la Préhistoire et l'Antiquité, en 6ème ; le long Moyen Âge et le début de l'époque Moderne, en 5ème ; les 18ème et 19ème siècles, en 4ème ; le 20ème siècle, en 3ème. Je ne dis pas qu'il ne faille pas prendre aux sérieux la construction de repères dans le temps pour de jeunes enfants mais on a le droit de se demander si cette approche n'induit pas, implicitement, une conception téléologique de l'histoire en ordonnant le passé dans un sens unique : celui de la frise chronologique.

Comment n'être pas frappé, à la lecture des programmes de 6ème et de début de 5ème, par la proximité avec le « parcours méditerranéen » dont il a été question. Après les débuts de l'humanité et la « révolution néolithique », « l'étude des premiers états et des premières écritures se placent dans le cadre de l'Orient ancien et peut concerner l'Égypte ou la Mésopotamie ». Le thème suivant est « Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au 1er millénaire avant J.-C. ». Sont abordés « le monde des cités grecques », « Rome du mythe à l'histoire », « la naissance de monothéisme juif dans un monde polythéiste ». Le dernier thème concerne l'Empire romain : « conquêtes, paix romaine et romanisation », « des chrétiens dans l'Empire », « l'ancienne route de la soie et la Chine des Han ». Le premier thème de la classe de 5ème

est « chrétientés et islam (VIème-XIIIème siècles) » : Byzance et l'Europe carolingienne, puis la naissance de l'islam jusqu'à la conquête Mongols. « La Méditerranée, sillonnée par des marins, des guerriers, des marchands, est aussi un lieu d'échanges scientifiques, culturels et artistiques ».

Bien sûr l'optique n'est pas exactement celle promue par les Orientalistes et Renan. Il n'empêche. Les cultures et civilisations « entrent » dans les programmes et en « sortent », leur legs civilisationnel accompli. L'islam réapparaît en fin de programme : « le monde au temps de Charles Quint et Soliman le Magnifique », mais dans un thème dont l'intitulé est « transformation de l'Europe et ouverture sur le monde ». L'empire ottoman reste centré sur l'ancien monde méditerranéen, alors que l'Europe sort de ce cadre et s'ouvre à l'échelle planétaire... en même temps qu'aux « bouleversements scientifiques, techniques, culturels et religieux » de la Renaissance. Relisons les citations de Renan ci-dessus.

Le programme de 4ème est en totalité consacré à l'Europe et la France : « l'Europe des Lumières », « la Révolution française », « l'Europe de la révolution industrielle », « société, culture et politique dans la France du XIXème ». Le monde n'y est abordé que dans la relation que l'Europe entretient avec lui : « négoce internationaux et traites négrières au 18ème siècle », « conquêtes et sociétés coloniales ». Cette « victoire définitive de l'Europe », pour reprendre les mots de Renan est tout de même quelque peu tempérée en 3ème avec, par exemple, le chapitre « indépendances et construction de nouveaux états ». L'ensemble des thèmes restent très occidentalo-centrés : « l'Europe, un théâtre majeur des guerres totales (1914-1945) », « le monde depuis 1945 », « Françaises et Français dans une République repensée ».

Certes, on ne peut pas vouloir tout enseigner et des choix sont nécessaires. Sans doute les programmes d'histoire dans d'autres pays sont, de façon semblable, centrés sur le passé de ces pays. Il faudrait voir. Mais ce ne peut être une « excuse ». La proximité avec les représentations qui se construisent au XIXe siècle en Europe (et pas en France seulement) reste troublante. Comment s'étonner qu'une part importante de notre population se reconnaisse peu dans une telle construction intellectuelle, tellement peu de place y est faite aux brassages et métissages (entre autres) ?

Vers un autre enseignement de l'histoire ?

Il n'existe pas que la conception d'un temps historique sur le modèle d'un fleuve courant irrésistiblement vers son estuaire⁸, où l'histoire apparaît comme un processus d'évolution linéaire, commandé par une logique causaliste rigoureuse, dans une perspective finaliste de la causalité historique, propre à la modernité occidentale. La relation « du présent à l'avenir n'est pas univoque ; à partir du présent bien des voies divergentes peuvent conduire à des avenir différents. Certes, le nombre de ces voies n'est pas indéfini ; chaque présent amène avec lui un système de contraintes qui conditionnent l'avenir et, dans une certaine mesure, en limitent la plasticité. Néanmoins, ces possibles sont assez nombreux pour que, dans son principe, l'avenir reste imprévisible » ; une vision de l'histoire caractérisée par le « passage d'un temps de la nécessité à un temps des possibles ». « Une conception du temps historique comme création permanente, comme émergence incessante du nouveau [...] [dans laquelle] le passé (sous la forme du souvenir) et le futur (sous toutes les formes de l'attente : crainte et espoir, patience et impatience, prévision et utopie) ne sont jamais que des modalités de notre séjour au cœur du présent ». C'est ce que travaille, ce me semble, le raisonnement contrefactuel en histoire⁹. « Comparer l'issue advenue et les possibles non advenus permet d'éprouver les liens de causalité dans le temps [...]. Prendre en compte les contrefactuels produits par les acteurs eux-mêmes, les futurs du passé, et la façon dont ils les ont ou non guidés, permet de rendre sensible les incertitudes du passé : cette démarche peut accroître de façon décisive l'intelligence des situations historiques. [...] En rompant avec les grands schémas téléologiques qui interprètent l'histoire à partir de ses fins, l'approche contrefactuelle autorise alors

l'historien à dénaturer la domination occidentale et à restituer les capacités d'action des populations extraeuropéennes. [...] Le raisonnement contrefactuel, qui teste la relation entre ce qui est et ce qui aurait pu être, se caractérise par son indétermination [...]. »¹⁰.

Ce que travaille, ce me semble encore, Patrick Boucheron dans son cours au Collège de France intitulé « Souvenirs, fictions, croyances. Le long Moyen Âge d'Ambroise de Milan », qui cherche le lien entre différents passés (le présent d'Ambroise, qui vécut au IV^e siècle, dans le présent de la vie politique de Milan au milieu du XV^e siècle), dans une approche de l'histoire en tant que puissance de convocation qui fait venir le passé dans le présent¹¹.

En termes de pratiques pédagogiques, dans cette perspective, nous ne partons pas de rien au Gfen. Avec par exemple ce qu'a fait Michel Baraër¹² à propos de la Restauration, ou les travaux de Michel Huber et Alain Dalongeville¹³.

Pour ouvrir¹⁴

La question d'ouverture de cet article devrait être prolongée par cette autre, « Qu'est-ce que (devrait) transformer (r) l'enseignement de l'Histoire au collège ? » Sans doute des représentations produites par nos cinq sens. Représentations qui ne sont pas des images fixes mais des connaissances, des savoirs en acte, c'est-à-dire qu'elles combinent non seulement des événements, des personnages, mais aussi des méthodologies pour les comprendre, et qui sont prises dans les affects (attirance pour tel événement, tel personnage, telle période... souvenirs agréables ou désagréables laissés par les cours d'Histoire antérieurs). Ce qui ne peut pas être sans conséquences sur la nature des documents supports et des mises en situation pédagogiques. ◆

8 Pour tout ce paragraphe : Stéphane Mosès. *L'Ange de l'Histoire*. Folios essais. 2006 (1^{ère} édition 1992). p. 26-27, 30-31.

9 Q. Deluermoz, P. Singaravélou. Op. cit.

10 *L'Humanité*, 24 mars 2016, p. 18-19. Entretien avec Q. Deluermoz et P. Singaravélou, réalisé par N. Dutent

11 Patrick Boucheron, cours au Collège de France : « Souvenirs, fictions, croyances. Le long Moyen Âge d'Ambroise de Milan », 12 épisodes, *France culture*, L'éloge des savoirs. <https://www.franceculture.fr/emissions/l-elogue-du-savoir/l-elogue-du-savoir-mercredi-18-mai-2016>

12 Michel Baraër, « 1815 Lire ce qui est en germe dans la pire Restauration », *Dialogue* n° 161, juillet 2016 – (supplément en ligne – consultable sur gfen.asso.fr). Une première version de cet article est parue dans *Dialogue* n° 59, décembre 1986.

13 Michel Huber. *L'histoire, indiscipline nouvelle*. Syros. 1984. Alain Dalongeville, Michel Huber. *Enseigner l'histoire autrement. Devenir les héros des événements du passé*. Chronique Sociale. 2002.

14 Ce qui suit est redevable à un échange avec Michel Huber.

Projet-Élèves :

« Faire flèche de tout bois... »

Michel HUBER

« Le goût que l'enfant prend aux choses peut se mesurer au désir et au pouvoir qu'il a de les manier, de les modifier, de les transformer ».

Henri Wallon *Les origines de la pensée chez l'enfant*, 1945.

Aujourd'hui, l'institution scolaire semble redécouvrir cette pratique pédagogique qu'elle a le plus souvent ignorée, si ce n'est combattue depuis son expérimentation par quelques militants d'Éducation Nouvelle dans les années 1970.

Toutefois les conditions d'une pratique efficace de la démarche de projet sont loin d'être réunies dans les programmes, les instructions officielles, la formation des enseignants.

Aujourd'hui, les avancées des sciences de l'éducation semblent valider cette pratique.

Une rupture dans les pratiques pédagogiques

Dans « Apprendre en projets », je définissais la Pédagogie du Projet-élèves comme : « *Un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits sociocognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours.* ».

Cette pratique pédagogique se développa dans un contexte :

- de dénonciation d'un échec scolaire ségrégatif (lequel s'amplifie encore actuellement).
- d'échec de l'enseignement de la lecture et du français.
- d'orientations nouvelles des mouvements formant animateurs et moniteurs de colonies et de centres de vacances et de loisirs (CEMEA, FRANCAS, UFCV...).

Cette pratique issue du périscolaire et de l'éducation

populaire est introduite en maternelle, dans le primaire et le secondaire par une poignée d'éducateurs nouveaux issus de l'AFL, du GFEN, de l'ICEM...

Personnellement c'est au contact de militants de l'AFL (Association Française pour la Lecture) que je découvris cet outil et que je l'expérimentais en École Normale puis en Collège, tout en le combinant avec une pédagogie des situations-problèmes dans une conception auto-socio-constructiviste.

Professeur Hist-Géo en collège avec mes élèves, nous réalisions films, pièces de théâtre, expositions... en lien avec les questions les plus importantes du programme.

Rapidement, il me fut impossible de piloter seul un tel processus. Le projet né en histoire, secondairement en géographie nécessitait de faire appel au français, aux arts plastiques, à la technologie, à l'EPS, à l'histoire des sciences, aux maths... Progressivement se mettait en place une véritable équipe pédagogique associant les collègues de ces disciplines acceptant de consacrer une (petite) partie de leur horaire à la réalisation du projet.

Pour les élèves, la coopération de plusieurs matières nécessaire à la réussite de l'entreprise donnait du sens à chacune d'entre elles avec pour conséquence de meilleurs résultats scolaires.

Certaines expériences spectaculaires relatées dans différents ouvrages incitèrent l'Éducation nationale à entretenir une porte à cette innovation pédagogique. Ce seront les P.A.C.T.E. (Projets d'Activités éducatives et culturelles) dans les années 70, P.A.E. (Projets d'Action Éducatives) dans les années 80, P.P.C.P. (Projets Pédagogiques à Caractère Professionnel) dans l'enseignement professionnel, T.P.E. (Travaux Personnels Encadrés) en lycée et E.P.I. (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) en collège aujourd'hui.

Cependant la formation professionnelle des enseignants n'étant pas à la hauteur, fit que parfois le pire côtoya le meilleur. C'était tendre une perche à des chercheurs, à des décideurs, à des collègues, qui ne connaissant que le cours magistral, condamnèrent et continuent de nier cette approche. Et pendant ce temps-là l'échec scolaire s'amplifiait sous l'effet de la crise et de politiques éducatives sans fondements scientifiques.

La multiplication de ces sigles est trompeuse. Au mieux les projets sont des suppléments d'âme octroyés aux élèves. Ils ne figuraient pas au cœur des dispositifs.

Au cœur de la complexité

Je citerai ici Edgar Morin (Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur) :

« La connaissance pertinente doit affronter la complexité. Complexus signifie ce qui est tissé ensemble ; en effet il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique...) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles. La complexité, c'est, de ce fait le lien entre l'unité et la multiplicité.

Les développements propres à notre ère planétaire nous confrontent de plus en plus souvent et de plus en plus inéluctablement aux défis de la complexité. Par conséquent l'éducation doit promouvoir une intelligence générale apte à se référer au complexe, au contexte de façon multidimensionnelle et au global. »

J'ai pu faire sourire dans certaines de mes interventions, y compris au sein du GFEN, en parlant de pluridisciplinarité dans la clarté disciplinaire. La compréhension de l'objet, des concepts et de la méthodologie de chaque discipline concernée, certes, mais aussi de la nécessité de leur association, de leur combinaison pour affronter certaines situations d'un réel de plus en plus complexe.

C'est cela qui se joue, entre autres, dans la pédagogie du Projet. Les élèves dans leur réalisation concrète sont confrontés à des problèmes importants. Pour les dépasser, ils doivent combiner différents savoirs issus de différents domaines. Pour les aider, et non pas faire à leur place, leurs enseignants spécialistes d'une discipline dans le secondaire doivent coopérer. En maternelle et dans le primaire, c'est le professeur des écoles lui-même, avec l'appui de l'équipe pédagogique, qui doit instrumentaliser cette combinaison.

Dans une recherche précédente sur le couple théorie/pratique, nous avons identifié à l'Institut Henri Wallon Dijon, le concept de **couples d'opposés solidaires**. Ici, logiques disciplinaires et **intelligence générale** sont incontournables pour comprendre et agir sur le Monde.

Dans la démarche de projet, se joue le développement d'une méthode consistant à surmonter la dispersion et la compartimentation des connaissances spécialisées sans les nier pour les combiner dans l'action. Cela passe aussi, le projet étant socialisé, par une analyse réflexive de l'action collective.

Vers la transdisciplinarité ?

Pour aller plus loin, cette Pédagogie du Projet-Élèves peut-elle être une propédeutique à une **transdisciplinarité** dépassant, pour comprendre le réel, **pluri** et **interdisciplinarité**.

Être à la fois **à travers** les disciplines, **entre** les disciplines et **au-delà** de toute discipline, tel est selon B. Nicolescu l'enjeu majeur de toute formation.

Pour conclure ce paragraphe, j'emprunterai à cet auteur sa métaphore de l'arbre :

« Essayez d'obtenir un arbre vivant en juxtaposant des racines, un tronc et une couronne de feuillage. Cette juxtaposition ne conduirait qu'à un faux-semblant d'arbre vivant. L'éducation actuelle ne concerne que la couronne de feuillage. Mais la couronne ne fait pas l'arbre. »

L'arbre en pédagogie, c'est non seulement des savoirs acquis, des routines installées mais aussi en interaction des savoirs nouveaux à construire, des compétences inédites à développer, le tout confronté à une réalité concrète à transformer.

Que transforme chez l'acteur d'un projet la transformation du réel ?

Que se passe-t-il chez l'élève, l'apprenant lorsqu'il est confronté dans le projet à une situation problématique ? Le problème rencontré va mobiliser la pensée dont le matériau et les images produites par nos cinq sens au cours des situations rencontrées au fil de sa vie. Certaines de ces situations reviennent régulièrement d'où des acquisitions plus durables. D'autres sont exceptionnelles et peuvent susciter un bon qualitatif et une ouverture vers l'innovation.

Ces images mentales ne sont pas des diapositives

fixes mais sont des représentations constituées d'actions intériorisées que l'on qualifie de schèmes. La pensée serait alors selon G. Vergnaud un **système hiérarchisé de schèmes**.

Face à un problème nouveau, le cerveau enregistre des images perceptibles produites par la perception immédiate du réel permettant une analyse de la situation. Mais cela ne va pas suffire, un programme d'activation, les **représentations neurales potentielles** (cf. A. Damasio) vont sélectionner des images de rappel (visuelles, auditives, olfactives, kinesthésiques...) utiles à l'action, stockées dans notre mémoire. Ces images de rappel sont plus floues car liées à des souvenirs d'épisodes antérieurs de notre vie. La pensée s'enrichira de nouvelles images, de schèmes mobilisables dans les activités futures. « Faire flèche de tout bois » pour reprendre la métaphore de l'archer, qui craint de manquer de projectiles face à la cible, suggère une recherche tâtonnante de matériaux, un bricolage astucieux. Pour mener à bien leur projet, les élèves individuellement combineront :

- Savoirs d'expérience, concepts pragmatiques, théorèmes en acte (cf. P. Pastré)

- Savoirs théoriques et lois de différentes disciplines parfois construits dans la réalisation même du projet.

Œuvre collective, l'entreprise suppose aussi confrontation et combinaison des ressources individuelles (schèmes, savoirs).

La pédagogie du Projet-Élèves favorise le développement d'un double mouvement de la pensée :

- **Épistémisation** ou remontée de l'action vers les concepts scientifiques (activité constructive).

- **Pragmatisation** ou reprofilage des savoirs théoriques pour l'action (activité productive).

Pour réussir un projet, les **savoirs empiriques** doivent être portés à la conscience des acteurs et les **savoirs théoriques** « mis à leur main ».

Il s'agit de deux compétences décisives qui doivent faire l'objet d'un apprentissage en situation.

Conclusion

Mon expérience m'incite à penser que la Pédagogie du Projet constitue une de ces situations les plus porteuses de développement personnel et (pré) professionnel.

Elle favorise la construction et la combinaison de savoirs empruntés à différentes disciplines mais aussi la mobilisation de savoirs d'expérience. La pensée nous dit G. Vergnaud est le « fruit de son expérience personnelle et de la culture patrimoniale de l'humanité formalisée par des concepts scientifiques ».

Combinaison est le maître-mot de cet article en réponse à la complexité du réel.

Quel(s) dispositif(s) institutionnel(s) créer-a-ont des conditions favorables à ce processus quitte à faire fi des égoïsmes et des volontés hégémoniques des disciplines universitaires ? ◆

Bibliographie

- O. Bassis** – « *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes* » - ESF – 1998.
- A. Damasio** – « *L'erreur de Descartes, la raison des émotions* » - 1995 – Odile Jacob – 2001.
- M. Huber** – « *Apprendre en projets – La Pédagogie du Projet-Élèves* » - Chronique Sociale – 1999. Ed. revue et augmentée 2005.
- M. Huber** – « *Inventer des pratiques de formation – Dynamiser un développement personnel et professionnel* » - Chronique Sociale – 2009.
- E. Morin** – « *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* » - Seuil – 2000.
- B. Nicolescu** – « *La transdisciplinarité – Manifeste* » - Ed. du Rocher – 1996.
- P. Pastré** – « *La didactique professionnelle – Approche anthropologique du développement chez les adultes* » - PUF – 2011.
- G. Vergnaud** – « *Au fond de l'action la conceptualisation* » - In JM. Barbier (dir.) « *Savoirs théoriques et savoirs d'action* » - PUF 1996.