

L'élémentation des savoirs et son intérêt contemporain pour la didactique de l'histoire

Du point de vue des révolutionnaires français qui ont dû affronter la question complexe de l'éducation et de l'instruction du peuple, en particulier pour Lakanal et Condorcet, c'est un problème particulièrement complexe qui s'est rapidement posé : comment transposer les savoirs savants en des savoirs enseignables à tous, c'est-à-dire accessibles à tous les individus, tout en faisant en sorte qu'ils restent bien des savoirs, de vrais savoirs ?

Pour tenter de le résoudre, et pour parvenir à mettre en pratique dans un délai raisonnable le principe du droit de tous à une instruction publique, primaire et laïque, ces révolutionnaires ont créé une École normale dans laquelle former, par le biais d'un programme accéléré, des instituteurs qui auraient pu eux-mêmes en former d'autres dans leurs régions. C'est dans ce but qu'ont été notamment conçus des ouvrages élémentaires qui devaient être les produits d'une élémentation des savoirs, non pas dans le sens d'une simplification mutilante, mais dans le sens d'une véritable déconstruction de ces savoirs en une série de noyaux fondamentaux à partir desquels ils pourraient être reconstruits par les élèves sous une forme qui ait du sens pour eux.

À ce propos, il était alors essentiel de ne pas confondre l'élémentaire et l'abrégé :

Les citoyens qui ont travaillé pour ce concours ont généralement confondu deux objets très différents, des élémentaires avec des abrégés. Resserrer, coarcter un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémentaire ; [...]. Ainsi, l'abrégé, c'est précisément l'opposé de l'élémentaire ; et c'est cette confusion de deux idées bien distinctes qui a rendu inutiles pour l'instruction les travaux d'un très grand nombre d'hommes estimables, qui se sont livrés, en exécution de vos décrets, à la composition des livres élémentaires¹.

Présentée ainsi, cette notion d'élémentation reste encore bien abstraite. Il nous a pourtant semblé qu'elle pouvait être utile pour répondre à la question précédente sur la désignation des contenus du regard spécifique que l'histoire portait sur les sociétés.

En Suisse romande, l'histoire scolaire a d'ailleurs produit un fort bel exemple d'abréviation. Il s'agit du cas d'un manuel scolaire d'histoire générale vaudois² produit en plusieurs éditions au cours des années 1990 à l'intention des élèves de fin de scolarité obligatoire. Dans une seconde édition, une version dite B, avec des paragraphes plus courts mais exactement le même plan général, a été réécrite pour les élèves en difficulté scolaire. Elle s'est révélée tout aussi inaccessible, si ce n'est davantage encore, que la première. C'est aujourd'hui la seule à être encore disponible. Et c'est un très bon exemple de l'intérêt qu'il y a à procéder par une élémentation des savoirs qui soit bien distincte de leur abréviation : les textes de ce manuel ne pouvaient pas être raccourcis sans repenser l'ensemble du récit et mettre à jour ses noyaux cognitifs fondamentaux. Leur simple raccourcissement linéaire a fait disparaître du contenu sans les rendre pour autant plus accessibles.

C'est Jean-Pierre Astolfi, un didacticien des sciences aujourd'hui disparu, qui a eu le grand mérite de reconvoquer cette idée d'élémentation au cœur des réflexions contemporaines de la didactique des disciplines. Reprenant cette distinction entre élémentation et abréviation, il a filé la métaphore gastronomique en expliquant que là où l'élémentation offrait une ouverture et une invite, c'est-à-dire une mise en bouche, l'abréviation s'en tenait à une fermeture sur des rudiments et un kit de survie, soit une sorte de coupe-faim. Ces images

¹ Lakanal, *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, à la séance du 7 Brumaire*, Paris, 28 octobre 1795, p. 7.

² *Histoire générale*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP.

relèvent explicitement de la dynamique de l'intitulé de son livre, *La saveur des savoirs*³.

Non sans raison, Astolfi s'est ainsi ouvertement dégagé des faux débats qui opposeraient l'instruction à l'éducation, ou encore la transmission magistrale des savoirs à une innovation pédagogique qui ne mettrait que l'élève au centre de ses préoccupations. Il s'en est donc tenu à la seule saveur des savoirs tout en sachant combien il se mettait ainsi en porte-à-faux avec de nombreux acteurs de la transmission des savoirs :

Pour éviter toute méprise, il faut d'emblée éviter de confondre le recentrage sur les savoirs, auquel nous appelons dans cet ouvrage, avec la restauration nostalgique de l'école traditionnelle [...] centrée [...] sur de simples contenus d'enseignement appris sous forme de règles mécaniques et d'exercices répétitifs⁴.

[...]

La promotion de la saveur des savoirs doit aujourd'hui lutter sur *deux fronts opposés* : celui des novateurs, qui préfèrent aux savoirs l'idée de compétences [...] et celui des « rétronovateurs » [...] qui les confondent avec un retour à des contenus traditionnels assez mécaniques⁵.

Extrait de Charles Heimberg, « La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie », présentation dans le cadre de la Journée d'études *Bousculer la nation ?* organisée à Paris, le 14 avril 2012, par le collectif *Pour l'aggiornamento de l'histoire et de la géographie* (<http://aggiornamento.hypotheses.org/>).

La didactique de l'histoire s'efforce précisément de concrétiser cette élémentation des savoirs, dans le sens que lui donne ici Jean-Pierre Astolfi, pour mieux penser la transposition didactique de la discipline, c'est-à-dire la transformation des savoirs de référence en des savoirs enseignables qui soient nourris par les questionnements et l'épistémologie de l'histoire.

³ Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008, p. 46.

⁴ *Ibid.*, p. 14.

⁵ *Ibid.*, p. 15.