

L'enseignement historique dans les classes de primaire en Italie: situation et modèles d'après la réforme des programmes.

## 1. La réforme

En décembre 1983, Mauro Laeng, le pédagogue qui dirigeait l'équipe pour la rédaction des nouveaux programmes (NP) des classes primaires, rassurait les lecteurs de "Scuola Italiana Moderna", en écrivant que les NP avaient emprunté "l'économie aux marxistes, la notion de la centralité de l'homme aux chrétiens, aux Français "Les Annales", sans oublier le vieux Décroly"<sup>1</sup>.

Voilà une bonne explication de cet écumenisme-là. Il fallait tranquilliser les lecteurs de cette revue, la plus répandue chez les enseignants du primaire, parce que les NP allaient rompre avec une longue tradition, fondée sur l'histoire événementielle et anecdotique. Et, de plus, ils allaient transformer l'histoire de matière formatrice de l'imagination en matière formatrice de la raison et de l'intelligence. De matière pour fanciulli à matière pour bambini, comme disait-on dans les débats du temps.

Fut-ainsi que les NP accueillirent toute innovation historiographique du temps; toute innovation pédagogique qui, à ce temps-là, s'était répandue dans les écoles (l'histoire-recherche; le milieu; l'histoire de vie; les documents etc.). Ils laissaient, enfin, chaque enseignant tout à fait libre de choisir leurs sujets.

Mais ces assurances-là ne suffirent pas. Des nombreuses protestations (de beaucoup de milieux pédagogiques et de quelques syndicats même) amenèrent le ministre - Mme Franca Falcucci - à réécrire le texte. La nouvelle version, qui parut deux années après, étonna tout le monde: "le ministre avait employé le hachoir, pour mêler des demi-phrases et des phrases entières, des morceaux de période étaient déployés d'un coin à l'autre, mélangés et collés"<sup>2</sup>. Et le pire, c'est que le

<sup>1</sup>. M. LAENG., Le novità dei programmi e i problemi aperti, in "Scuola Italiana Moderna", 43, 1983/4, 6, pp. 7 s.

<sup>2</sup>. A. ALBERTI, La riscrittura della Premessa, in "Agenzia stampa Cgil, 18, 1985, p. 4. L. Russo a recueilli le débat sur la question: Il dibattito sui nuovi programmi per la scuola elementare, en "Prospettive E.P.", juillet-août 1987, pp. 3 - 95.

ministre ajouta tous les éléments qui avaient caractérisé le vieil enseignement: la chronologie, les périodisations, les cadres de civilisations (qui dans la tradition d'enseignement italienne sont autre chose que ceux à la Braudel), l'histoire nationale, les protagonistes et les épisodes emblématiques de l'histoire générale<sup>3</sup>.

En 1987 on commença à introduire les programmes dans les classes. C'est à dire qu'on commença à faire le nouvel enseignement historique en 1989, parce que dans la vieille tradition l'histoire était matière du deuxième cycle (8 - 10 ans). Ce deuxième cycle renouvelé s'est terminé en 1992, le panorama historiographique s'étant complètement bouleversé. Et, en outre, des prévisions prudentes nous disent que les premiers instituteurs, formés selon la nouvelle loi, sortiront de l'Université en 1997<sup>4</sup>. Donc la période entière de réforme, commencée en 1981, prendra seize ans: un véritable record, a-t-on observé<sup>5</sup>.

Au même temps le plan pour la mise à jour des instituteurs (PPA ou PPASE) demarrait lentement. Il était confié aux Irrsae (les institutions régionales de recherche éducative), qui avaient la tâche d'organiser des sessions de formation dans chaque établissement scolaire. Aujourd'hui nous ne disposons pas d'un travail de synthèse sur cette activité. A la suite d'une dizaine des réponses à un questionnaire, envoyé à tous les Irrsae, on peut affirmer qu'on a essayé de contraster avec sincérité une interprétation traditionnelle des NP. Mais chacun a donné, en effet, son interprétation du nouveau: il y a eu qui s'est confié à l'histoire locale ou à l'étude du milieu; qui a proposé l'histoire des femmes ou l'histoire orale; qui une lecture renouvelé du vieux manuel. En outre, dans quelques régions on a atteint la grande majorité des enseignants: par exemple en

<sup>3</sup>. C. SCURATI, I "nuovi programmi" per la scuola elementare, in "Aggiornamenti sociali", 7/8 1985, pp. 509 - 522, 518 s. Les deux versions sont comparées en A. BRUSA, S. GUARRACINO, F. OMODEO ZORINI, I nuovi programmi di storia delle elementari, in "Italia contemporanea", 159, 1985, pp. 105 - 118.

<sup>4</sup>. M. Gattullo, La pratica didattica, la formazione e l'aggiornamento, in AA VV, Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, éd. A. Cavalli, il Mulino, Bologna 1992, pp. 121 - 180, 179.

<sup>5</sup>. G. CIVES, Scuole elementari: un accidentato itinerario innovativo, in "Scuola e Città", 36, 1985, 5-6, pp. 241 - 247.

Piemont ou en Lombardie. Mais en Campanie on a expliqué les NP à un milier d'enseignant à peine. Parfois on a produit des readings de textes didactiques; parfois des matériaux expérimentaux et, parfois, des vidéo.

Il faut, quand même, souligner que, pour la première fois, l'on a préféré, dans l'école primaire, une mise à jour disciplinaire, au lieu qu'elle soit, de façon traditionnelle, presque uniquement pédagogique<sup>6</sup>.

De son côté, les éditeurs attendaient des renseignements, qui ne vinrent jamais. Donc, une minorité a essayé de produire des textes nouveaux. La plus grande partie, au contraire, a tout simplement réédité les vieux manuels (dit: Il sussidiario), avec des modifications marginales et la mention "Conforme ai Nuovi Programmi".

Il faut encore remarquer deux innovations importantes. La première est dans la disparition de l'enseignant unique. Maintenant trois enseignants se partagent le travail: parmi eux il y a l'enseignant d'histoire, géographie et études sociales, qui, en 9 heures par semaine, doit aussi parler de religion et de musique: cette réforme a été jugée favorablement par le 90% des instituteurs<sup>7</sup>. La deuxième consiste dans la formation universitaire pour les enseignants de primaire.

## 2. Les modèles

L'histoire compliquée de la réforme a bien montré le cadre d'une situation indechiffrable, dans laquelle à grand-peine on peut reconnaître des modèles bien dessinés. Et, de plus, nous ne disposons pas de données sociologiques sur les habitudes repandues des enseignants d'histoire, figure trop nouvelle dans les

<sup>6</sup>. Les questionnaires, recueillis par M. Michele Ippolito de l'Irrsae Puglia, viennent de: Piemonte, Lombardia, Emilia-Romagna, Campania, Sicilia, Lazio, Abruzzi, Molise, Basilicata. M. Gattullo écrit que à 1987 80% des enseignants avait fréquenté un cours IRRSAE, mais avec des jugements plutôt négatifs: cit. p. 139.

<sup>7</sup>. A. CAVALLI, Valori, orientamenti politici e opinioni nella politica scolastica, in AA VV, Prima indagine . . . cité, pp. 207 -238, 235. Et aussi 90% des écoles ont déjà adopté la nouvelle organisation du travail, selon les données du Ministère: in "La Vita Scolastica", 48, 1 sept. 1993, p. 29.

écoles primaires. L'enquête la plus récente nous donne l'image générale d'un instituteur bien disposé au regard de l'innovation et de la technologie (par rapport aux professeurs des échelons supérieurs); fort lié à l'institution scolaire; préparé didactiquement mais lourdement déficitaire au point de vue disciplinaire; engagé dans la vie sociale<sup>8</sup>.

Dans ce cadre général, on peut entrevoir trois modèles de l'enseignant d'histoire (il s'agit, bien entendu, d'une hypothèse de travail): un modèle très répandu et peu formalisé; un modèle à dominance pédagogique et un dernier modèle à dominance historique: les deux derniers assez bien formalisés mais, sans doute, à considérer comme élitaires.

Le modèle répandu partage l'enseignement en deux cycles, bien distincts. Dans le premier, on ne fait pas d'histoire. Seulement des activités d'éveil, sur le milieu, les camarades, la famille, sa propre vie, etc. Dans le deuxième, on fait étudier les manuels, qui, dans sa majorité, racontent en bref l'histoire générale, de la préhistoire à nos jours. Il faut remarquer que cette distinction traditionnelle a été effacée par les NP.

Ce modèle accepte plusieurs contaminations: introduction de morceaux d'anthropologie, à la suite des expérimentations du Mce<sup>9</sup>; petits travaux sur des documents, ou d'histoire locale et orale; parfois des exercices, etc. Les véritables catalyseurs de ce lent mélange entre nouveautés et archaïsmes didactiques sont les éditeurs scolaires, soit de manuels, soit de revues pédagogiques qui, dans les classes de primaire, sont très attentifs aux questions pratiques: sujets, leçons,

<sup>8</sup>. AA VV, Prima indagine ..., cité, pp. 21, 64, 85, 88, 157, 162.

<sup>9</sup>. Le travail fondamental du Mce (Movimento di cooperazione educativa), au début des années 80, a été: M. BUSONI, P. FALTERI, Antropologia e cultura. Questioni di antropologia culturale e didattica delle scienze storico-sociali, Emme edizioni, Milano 1980. Ensuite, le Mce a produit des expériences et des réflexions didactiques adonnées à l'histoire orale, de la subjectivité et des femmes, sur les quelles il faut voir les contributions de M. Bacchi, M. G. Lazzarin et M.T. Sega en Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne, éd. Emma Baeri, Rosenberg & Sellier, Torino 1993, pp. 79 - 155. Le mouvement dispose de sa propre revue: "Cooperazione educativa".

activités<sup>10</sup>. L'on observe la tendance générale à glisser sur les protagonistes historiques, qui jadis se réservaient la part du lion, au profit des descriptions synthétiques (et souvent incompréhensibles) des développements historiques et des cadres de vie quotidienne.

Et, dans ce modèle général, l'on continue à raconter les récits selon les rythme de jadis: la préhistoire et l'histoire antique en troisième (8 ans); le Moyen Age et l'histoire moderne en quatrième (9 ans) et, enfin, l'histoire contemporaine: tout cela sans que personne ne l'impose plus. A leur tour, ces sujets traditionnels sont contaminés par les dernières nouvelles de la didactologie et de la programmation. Et il est merveilleux de découvrir ces vieux récits-la, de la chute de l'Empire ou des Croisades, morcelés en objectifs et sous-objectifs de plus en plus subtils et à la page.

Du modèle que j'ai nommé à dominance pédagogique, on peut donner deux exemples.

Le premier, d'Antonio Calvani (Univ. de Florence), ne touche pas la question de l'histoire générale. De plus: Calvani soutient que chaque année il faudrait expliquer l'histoire entière, de l'antiquité à nos jours, mais d'une façon progressivement plus détaillée. C'est à dire: sur une opposition primordiale entre passé et présent, perçue obscurément par le élève, on construit une structuration temporelle graduellement plus compliquée. Du problème du temps historique, Calvani arrive à celui des images de l'histoire: les grandes images, celles reliées aux temps les plus longs; les plus détaillées, reliées aux segments les plus courts. Les unes entrelacées avec les autres: l'hypertexte (ou mieux l'hypermédia) s'est révélé l'outil idéal de son projet<sup>11</sup>.

Le Groupe Université-Ecole (GUS) de Rome poursuit autres directions. C'est le seul, en Italie, qui travaille dans une façon interdisciplinaire (pour

<sup>10</sup>. M. LAENG, I Nuovi Programmi. Un laboratorio di intelligenza, in "Riforma della Scuola", 30, 1984, 1: "Les manuels sont les médiateurs véritables entre programmes et familles".

<sup>11</sup>. A. CALVANI, Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 191 - 208.

l'histoire il faut nommer le médiéviste Stefano Gasparri); le seul, encore, qui travaille dans plusieurs disciplines, unifiées dans un projet psycho-pédagogique emprunté de Vygotski. Clotilde Pontecorvo en a résumé les principes: dans la vie quotidienne les enfants utilisent l'outillage complet du raisonnement historique: les témoignages, les catégories, la capacité d'interpréter les intentions et de situer les événements dans leurs contextes d'espace-temps, etc. Donc, l'effort éducatif c'est de favoriser, à travers la communication entre élèves, le passage de ce savoir faire naturel, et de l'explicitier, à l'aide de l'enseignant<sup>12</sup>.

Le Gus propose de travailler surtout avec les documents. Le contenus suggérés sont: de la préhistoire aux Phéniciens en troisième; de Rome à la découverte de l'Amérique en quatrième; de la Révolution Industrielle à la "Question Meridionale" à la fin des études<sup>13</sup>.

D'une façon inversée, les projets à dominance historiques font des références plutôt rapides à la littérature pédagogique. Déconstruire et reconstruire, pénétrer dans les mécanismes de l'histoire, l'activité dans l'apprentissage: voilà les principaux buts pédagogiques de cette recherche, qui semble s'intéresser le plus aux matériaux, aux sujets, à la qualité de l'histoire, aux techniques, au savoir faire historique. En outre dans ces projets on est attentif aux exercices, aux games, aux dossiers documentaires. L'on songe à la construction d'un laboratoire historique, à diffuser dans les écoles.

Ivo Mattozzi (Univ. de Bologna) a produit le modèle paradigmatique dans ce domaine. Il a déconstruit avec patience le travail de l'historien, en tirant des listes d'opérations très fines. Le document et le temps lui fournissent les terroirs où chercher les opérations didactiques, les plus maniables par les jeunes élèves. Ensuite, il dispose ces opérations le long du parcours scolaire, et sur cet espèce de canevas il place les sujets: de ceux qui regardent la vie de l'élève, à son milieu,

<sup>12</sup>. Cl. PONTECORVO, Interazione sociale e conoscenza. Le discipline come pratiche di discorso, in "Scuola e Città", 44, 2, 1993, pp. 56 - 71, 67: avec la bibliographie des travaux du group.

<sup>13</sup>. H. GIRARDET, Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare, La Nuova Italia, Firenze 1987, pp. 51 - 55.

jusqu'au monde. Du passé personnel au passé du monde, c'est le voyage historique que Mattozzi propose. Ce projet a été expérimenté dans plusieurs classes et avec nombreux enseignants. Il existe, aussi, un cours pour en apprendre principes et techniques<sup>14</sup>.

Dans le cadre du PPASE, il peut être intéressant de noter l'expérience conduite chez l'Irrsae des Pouilles, dans les villes de Foggia, Tarente et Bari. On a réussi, dans cette occasion-là, à jouer presque dix mille enseignants, avec 190 cours et dans un délai de temps plutôt bref. On a obtenu ce résultat en constituant une sorte de "club des écrivains d'histoire". C'est à dire: à la suite de certains modèles d'écriture pour enfants, on a appris à des groupes d'enseignants à écrire des chapitres pour leurs élèves. Ces textes, révisés en groupes, et pourvus d'exercices, ont été expérimentés et ensuite révisés à nouveau. D'autres enseignants ont été invités à accroître cette "banque" didactique. De cette façon on a obtenu 50 unités de travail, qui étaient la visualisation concrète d'un enseignement, interprété à la suite des NP<sup>15</sup>.

Ces textes, tous organisés en 8 - 10 petits paragraphes (milieu, outillage, alimentation etc.), décrivent les sociétés les plus différentes, chaque groupe étant absolument libre dans son choix. L'ensemble forme une espèce de "grammaire des civilisations" (selon le vieux projet de Braudel). En outre, les enseignants étaient libres de projeter leur programmation: l'on a été invité à faire l'histoire comme la peau du léopard, et à construire lentement une carte ordonnée de l'espace-temps, avec patience, exercices et, surtout, avec des contenus.

---

<sup>14</sup>. I. MATTOZZI, Un curriculum per la storia. Proposte curricolari ed esperienze didattiche per la scuola elementare, Cappelli, Bologna 1990. ID., Storia. Educazione temporale nella scuola elementare, en PAD. Progetto Aggiornamento a Distanza, éd. P. Samek Ludovici, IRRSAE Lombardia, VIII voll, Milano s.d. (1991).

<sup>15</sup>. On a introduit en Pouille une technique de mise à jour, expérimentée pour la première fois en Suisse dans les cours de langue et culture italienne, et sur laquelle: C. ALLEMAND GHIONDA, Report de recherche sur l'étude de cas OCDE/CERI relative au Centro Pedagogico-Didattico de Berne, Secrétariat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne 1990, pp. 45 - 47 et passim.

Ce projet didactique est encore en cours d'évaluation<sup>16</sup>. Mais jusqu'ici il semble nous permettre de dire que plusieurs difficultés, dénoncées par les enseignants, n'ont pas un'origine épistémologique ou cognitive: elles dépendent d'une difficulté excessive et inutile des textes.

Antonio Brusa

Didattica della storia

Università di Bari

---

<sup>16</sup>. A. BRUSA, La storia, en AA VV, L'aggiornamento dei docenti nella scuola elementare di Puglia, éd. A. Portoghese e P. Selvaggi, Irrsae di Puglia, Bari 1992, pp. 99 - 109. La première, et la plus simple, de ces unités de travail est déjà publiée: Anna Brusa, Identikit dell'Homo abilis, in "I viaggi di Erodoto", Quaderno n. 6, 1993, pp. 4 - 15.