

Clio à l'école, quelques enjeux démocratiques autour de l'usage public de l'histoire le plus répandu

par Charles Heimberg (IFMES, Genève)

[Ce texte a fait l'objet d'une présentation le 20 janvier 2004 dans le cadre des activités du Groupe d'études d'histoire moderne et contemporaine de l'Université de Genève]

L'enseignement secondaire constitue l'un des principaux débouchés professionnels au terme des études universitaires d'histoire. Et l'histoire est depuis longtemps une discipline scolaire stable à laquelle tous les adultes d'aujourd'hui ont consacré un temps considérable de leur enfance et de leurs jeunes années. Or, même si les contenus de cet enseignement d'histoire font régulièrement l'objet de débats dans l'espace public, en fonction d'enjeux qui peuvent déchaîner les passions mais sont le plus souvent très éloignés des salles de classe, la recherche proprement dite en matière de didactique de l'histoire est encore balbutiante, son utilité même restant peu reconnue.

Il est vrai qu'une représentation dominante perdure en la matière et nourrit le sens commun. Elle postule que l'enseignement de l'histoire ne serait qu'une simple transmission de savoirs préalablement constitués sur le plan universitaire. Dans cette optique, le primat du magistère frontal semble aller de soi. C'est pourtant l'héritage d'un système d'enseignement qui prévaut depuis le XVII^e siècle déjà, cet enseignement simultané qui est fondé sur l'homogénéité de l'âge et du niveau des élèves regroupés dans une même classe, une méthode par laquelle tous les élèves s'attellent à la même activité et font ensuite, tous ensemble, l'objet de la même évaluation¹. Or, cette apparente stabilité des modalités de l'enseignement, qui prévaut pour l'histoire depuis son introduction plus récente comme discipline scolaire, entre en contraste avec les transformations profondes de la société contemporaine, tant en ce qui concerne les finalités de l'enseignement public que le contexte historique lui-même. Les jeunes élèves d'aujourd'hui, en effet, n'ont même plus vu tomber le Mur de Berlin. Or, si l'histoire, en tant que discipline académique, a su prendre en compte le passé récent dans ses questionnements, il ne semble pas que cette évolution, comme d'autres, ait eu beaucoup d'effet dans les salles de classe des écoles secondaires.

J'aimerais proposer ici quelques éléments de réflexion qui rendent compte d'une réalité qui dépasse le cas particulier de la Suisse et cherchent à ouvrir le débat sur l'avenir de l'histoire enseignée. Je m'appuierai pour cela sur une initiative éditoriale récente, la revue annuelle *Le cartable de Clio*² qui a été lancée en 2001 par des didacticiens de l'histoire de Suisse romande et du Tessin et cherche à promouvoir des échanges entre collègues et chercheurs de différents pays pour proposer un regard plus large sur cette problématique de l'histoire enseignée. On peut y constater que les mêmes problèmes se retrouvent grosso modo dans plusieurs contextes nationaux. Cela dit, ma réflexion part aussi d'une expérience beaucoup plus locale, celle de la récente refonte du curriculum - constitué des objectifs d'apprentissage et du plan d'études - de

¹ Voir à ce sujet les travaux de Pierre-Philippe Bugnard, *Rémanences de l'éducation. Introduction à l'histoire de l'éducation*, CD-Rom, Fribourg, Université de Fribourg – Sciences de l'éducation, 20001-2002 ; Clermont Gauthier et Jacques Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Paris et Casablanca, Gaëtan Morin Éditeur, 1996.

² *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, n°1, 2001 et ss.

l'histoire enseignée au Cycle d'orientation du canton de Genève, c'est-à-dire pour les trois dernières années de la scolarité obligatoire³.

Je vais tout d'abord évoquer l'enseignement de l'histoire comme l'un des usages publics de la discipline. Je décrirai ensuite cet enseignement dans ses grandes lignes, tel qu'il apparaît dans quelques enquêtes disponibles. Partant de ce que sont les disciplines scolaires, j'essaierai de proposer une conception de l'histoire enseignée susceptible de répondre aux finalités critiques qui lui sont généralement assignées. Enfin, je conclurai par quelques problèmes que pose la formation des enseignants d'histoire.

Les usages publics et la communication de l'histoire

Comment les historiens communiquent-ils à la société et dans l'espace public les résultats de leurs travaux ? Pour ce faire, ils ont à considérer qu'ils n'ont pas, et de loin, le monopole des discours sur l'histoire. Ainsi, lorsqu'une revue italienne d'histoire contemporaine a publié il y a quelques années un numéro spécial sur le thème « Communiquer l'histoire »⁴, elle a invité un chanteur, un dessinateur de presse, un journaliste et deux maisons d'édition, tous très connus. Il s'agit donc de prendre en considération toutes les formes de présence, de visibilité, d'expression de la discipline historique en dehors des lieux de la formation universitaire et de la recherche. Reprenant un terme introduit par Habermas au moment de la querelle des historiens, des historiens italiens comme Nicola Gallerano⁵ ont donc développé le concept d'usage public de l'histoire qui désigne toutes les manifestations de cette présence de l'histoire en dehors des structures académiques. Parmi elles, la question de la mémoire, de ses usages politiques et des nombreux problèmes qu'ils posent figure bien sûr au premier rang.

Il en va de la relation entre l'histoire et la mémoire comme de celle, plus vaste, entre l'histoire scientifique et ses divers usages publics. Les manifestations de la mémoire et certains usages de l'histoire peuvent servir des abus manifestes et le spectacle médiatique n'en est pas avare, c'est le moins que l'on puisse dire. On sait notamment que l'histoire peut être convoquée à tort et à travers, au service de tel ou tel point de vue dans les débats contemporains. On sait aussi que la mémoire, dans sa dimension collective, peut servir des fixations identitaires ou son absence entraîner au contraire des occultations. En revanche, le dialogue, l'interaction entre l'histoire et la mémoire nous intéressent davantage. Il arrive en effet que l'histoire soit stimulée par des retours de mémoire, comme cela a été le cas pour la perception de l'attitude des autorités et des élites helvétiques au moment du national-socialisme. Il est aussi souvent nécessaire de remettre de l'histoire dans les différentes manifestations de la mémoire. On attend ainsi de la mémoire qu'elle remobilise une histoire endormie ou une société qui occulte certains aspects de son passé ; et de l'histoire qu'elle réinterroge une mémoire qui serait figée et sans nuances. Le couple histoire-mémoire et ses interactions peuvent ainsi produire le meilleur et le pire, le meilleur quand l'histoire critique et le dialogue des mémoires sont convoqués, le pire lorsqu'il y a manipulation ou qu'il est recouru abusivement à de douteux impératifs de la mémoire.

³ Ce curriculum est entré progressivement en vigueur à partir de 1999 après avoir été approuvé par une majorité des enseignants et validé par l'autorité scolaire. Son cadre de référence est développé notamment dans Charles Heimberg, *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002.

⁴ *Storia e problemi contemporanei*, Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione nelle Marche, N°29, « Comunicare storia », Bologne, Editrice Clueb, 2002. Il s'agissait en l'occurrence de Francesco De Gregori, Sergio Staino et Giampaolo Pansa, ainsi que les maisons d'édition « Il Mulino » et « Donzelli ».

⁵ Voir le n° spécial de la revue *Diogene* consacré à la responsabilité sociale de l'histoire, Paris, Gallimard, n°168, 1994, qui contient une version française de l'introduction de Gallerano à l'ouvrage collectif *L'uso pubblico della storia*, Milan, FrancoAngeli, 1995.

En matière de mémoire comme d'usage public de l'histoire, il n'y a donc pas lieu de stigmatiser systématiquement ce qui se passe dans la société. Des manifestations de la mémoire ont ainsi été utiles pour que l'histoire de secteurs particuliers de la société parvienne à se développer, notamment en ce qui concerne l'histoire du mouvement ouvrier, celle de certaines minorités ou celle des femmes. De ce point de vue, l'histoire critique, cette histoire dont Gérard Noiriel nous dit qu'elle « *intervient dans le débat public pour contester la façon dont les intellectuels médiatiques les journalistes et les hommes politiques posent les « problèmes » de société* » pour « *poser autrement les questions qui sont au cœur de l'actualité* »⁶, ne peut pas être indifférente à cette présence dans l'espace public de toutes sortes de discours et de représentations sur le passé.

Cela dit, l'enseignement de l'histoire dans les écoles constitue l'un de ces principaux éléments de cette problématique de l'usage public de l'histoire, c'est même probablement celui qui touche potentiellement le plus d'individus dans la société. Ce qui me fait ajouter, par voie de conséquence, qu'il est essentiel de ne pas négliger la manière dont l'histoire s'enseigne dans les écoles et de développer des recherches à ce propos.

L'histoire scolaire telle qu'elle se présente

Il n'est pas aisé pour les historiens de l'éducation de savoir exactement ce qui s'est passé et ce qui se passe dans les classes d'histoire. Les manuels scolaires ont certes toujours représenté pour eux une source privilégiée⁷, mais ils ne nous fournissent qu'une partie de la réalité. Ceux qui agissent aujourd'hui dans le domaine de l'enseignement de l'histoire et de la création de matériel pédagogique peuvent d'ailleurs mesurer la distance qui sépare souvent les intentions exprimées dans les documents des pratiques réelles dans les classes. Des travaux portant sur d'autres types de sources, rapports d'inspection ou travaux d'élèves, ont toutefois montré une grande stabilité des pratiques de l'histoire enseignée sur la longue durée⁸. L'histoire scolaire est ainsi marquée par des habitus et des rituels - cours magistral, leçon apprise et restituée - qui s'inscrivent dans la durée mais font obstacle à l'exercice de sa fonction critique.

S'il est difficile de rendre compte des réalités de la classe d'histoire, c'est aussi parce que la recherche dans le domaine de la didactique est encore balbutiante. Elle a cependant proposé quelques études ces dernières années qui nous permettent de commencer à cerner le problème.

Qu'en est-il par exemple des enseignants d'histoire et de leurs pratiques dominantes ? Nicole Lautier a décrit ce qu'elle a nommé leurs coutumes didactiques⁹. D'après ses enquêtes, les enseignants sont attachés à montrer la complexité des faits historiques, ils se méfient des anachronismes et se montrent donc prudents en matière de comparaison, ils évitent de s'enfermer dans la narration et donnent de l'importance à la dimension éthique de l'histoire. Mais trois de ces coutumes paraissent particulièrement significatives :

- le poids de la diachronie logique : l'histoire est ainsi présentée par une majorité des enseignants comme une série de faits dont la succession va de soi en oubliant la part

⁶ Gérard Noiriel, « Histoire, mémoire, engagement civique », *Hommes & migrations*, N°1247, Paris, janvier-février 2004, pp.17-26.

⁷ Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003. Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

⁸ Évelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999. Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école de la III^e République*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

⁹ Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997, pp.179-193.

de hasard qui caractérise chaque situation et en maîtrisant mal, finalement, une certaine forme de téléologie ;

- le manque de temps : la lourdeur des programmes et l'immensité des faits à traiter donnent ainsi l'impression de n'avoir jamais le temps de faire autre chose que ce qui semble le plus efficace, en l'occurrence un cours magistral souvent agrémenté d'un dialogue avec les élèves ;
- les bases d'abord : pour que les élèves comprennent le cours, on s'efforce de leur inculquer d'abord des connaissances fondamentales sans lesquelles il ne serait pas possible d'aller plus loin ou de pratiquer autre chose qu'un cours frontal.

François Audigier a décrit quant à lui une sorte de modèle républicain de l'enseignement des sciences humaines, issu du croisement des finalités, des contenus et des méthodes de chaque discipline, et articulé autour de quatre caractères :

- les résultats, c'est-à-dire le fait d'enseigner ce qui a été donné pour vrai par des chercheurs sans avoir à le mettre en doute ;
- le référent consensuel qui permet d'éviter les débats et la pluralité des points de vue ;
- le refus du politique par une présentation des savoirs annoncée comme scientifique et occultant les enjeux de société qui en sont constitutifs ;
- le réalisme, c'est-à-dire la prétention de présenter des savoirs vrais disant la réalité du monde sans interroger leur construction et la manière de les exprimer¹⁰.

L'effet de ces coutumes et représentations dominantes, ainsi qu'une réflexion sans doute insuffisante sur la nature et les contenus de l'histoire enseignée, conduisent à une situation qui pose problème. L'histoire que l'on transmet à l'école, en effet, souffre de ne pas bien savoir selon quels critères choisir les quelques contenus qui pourront être abordés dans les limites du temps imparti. Elle a également une immense difficulté à tenir compte de l'évolution de la discipline et des résultats récents de la recherche. Enfin, elle tend à donner pour vrai ce qui fait débat parmi les historiens. Prenons rapidement trois exemples :

- le Moyen Âge est généralement décrit dans les manuels et les classes autour des concepts de pyramide féodale et de société tripartite médiévale. On présente moins facilement l'idée d'une société en réseau, plus compliquée à aborder. Et on ignore le plus souvent les travaux d'un Jacques Le Goff, qui remontent pourtant à plusieurs décennies, remettant en cause une vision de la société qui « *était en rapport avec de nouvelles structures sociales et politiques* », un schéma qui « *n'avait pas seulement pour but de définir, de décrire, d'expliquer une situation nouvelle. Il était aussi un instrument d'action sur cette société nouvelle, et d'abord au niveau de l'action la plus évidente, un instrument de propagande* »¹¹.
- le totalitarisme est un concept d'histoire contemporaine qui est passablement discuté et fait l'objet de définitions différenciées, mais il s'impose comme une vérité qui n'est jamais débattue dans les pratiques enseignantes¹². Pire encore, alors que le terme est né dans le contexte du fascisme italien, il arrive souvent que sa première occurrence,

¹⁰ Pour ce modèle des quatre « R », voir François Audigier, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Spirale*, n°15, Paris, 1995, pp. 61-89.

¹¹ Jacques Le Goff, « Note sur société tripartite, idéologie monarchique et renouveau économique dans la chrétienté du IX^e au XII^e siècle », in *Un autre Moyen Âge*, Paris, Gallimard-Quarto, 1999 (première publication en 1968), pp. 79-88.

¹² Voir à ce propos Charles Heimberg, « Totalitarisme et culture démocratique : à propos de leurs usages publics et scolaires », présentation lors d'un colloque de l'Université de Lausanne des 5-6 mai 2002, à paraître.

compte tenu de la chronologie, apparaisse dans les manuels à propos de la révolution russe et du régime soviétique. Ce qui n'aide pas les élèves à comprendre le XX^e siècle.

- enfin, les conclusions scientifiques proposées dans le rapport Bergier n'entrent pas facilement dans les écoles alors que les élèves devraient pouvoir travailler sur cette période et réfléchir aux questions qu'elles nous posent dans le présent. Mais il ne va pas de soi d'aborder en classe des questions « chaudes », pouvant donner lieu à des controverses, et encore moins des époques récentes pour lesquelles on ne disposerait pas de suffisamment de recul historique. Ce qui mène de fait beaucoup d'élèves à être privés du droit d'aborder certaines questions d'histoire et d'y réfléchir.

Il est vrai que ces constats et ces pratiques peuvent aussi s'expliquer par la manière dont l'histoire est considérée dans la société. En outre, les sujets « chauds » peuvent donner lieu à des pressions sur les enseignants et l'école. La publication de la brochure *Le rapport Bergier à l'usage des élèves*¹³ a ainsi fait l'objet d'une dénonciation du « Groupe de travail Histoire vécue » qui s'est adressé à la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) pour la faire retirer en attendant la mise à disposition d'une autre analyse scientifique, commandée à des « *historiens suisses témoins de la Seconde guerre mondiale* ». Pour ces protestataires, il était notamment inadmissible de parler aux élèves de « *période sombre de l'histoire de la Suisse* » alors que le pays avait « *pu rester à l'écart de la guerre et sauvegarder l'intégrité de son territoire* ». De plus, la brochure ne devait pas s'adresser « *à des élèves qui n'ont pas nécessairement une connaissance quelque peu approfondie des circonstances qui ont prévalu pendant la Deuxième Guerre mondiale* »¹⁴. Les auteurs de cette démarche n'ont fort heureusement pas obtenu gain de cause¹⁵, mais l'existence de ce genre de pressions ne peut qu'avoir des effets négatifs sur un champ scolaire qui hésite à développer la dimension citoyenne de l'histoire enseignée.

La manière dont les élèves se représentent ce qu'est l'histoire et ce qu'elle devrait leur apporter est également significative. À ce propos, François Audigier a mis en évidence une opposition entre des représentations de l'histoire dites fermées et des représentations dites ouvertes¹⁶. Dans les premières, les élèves considèrent que l'histoire sert d'abord à apprendre des dates, à connaître des faits, sans autre signification possible ; dans les secondes, les élèves expriment l'idée que l'histoire sert à comprendre le monde, qu'elle a des utilités et des intérêts qui vont au-delà de la classe. Un peu dans le même sens, Nicole Lautier¹⁷ a distingué des élèves qui ont une représentation « externe » de l'histoire et d'autres qui en ont au contraire une représentation « interne ». Les premiers n'établissent guère de rapports entre l'histoire, le passé et leur propre expérience. Les seconds, plus nombreux, considèrent que l'histoire joue un rôle positif d'identification et de socialisation. Dans une autre enquête, Nicole Tutiaux-Guillon¹⁸ a pu mettre en évidence que la construction d'une conscience historique chez les jeunes a une double origine dont les deux termes sont totalement solidaires : il y a la part scolaire, l'histoire transmise à l'école, et la part privée, liée aux différentes appartenances de l'élève. C'est avec l'une et l'autre qu'il se construit peu à peu sa conception du temps et de sa propre histoire, ce qui implique aussi une dimension affective. Enfin, une récente enquête

¹³ *Le rapport Bergier à l'usage des élèves. La Suisse le national-socialisme et la Seconde Guerre mondiale ; la question des réfugiés*, présenté par Charles Heimberg, Genève, Cycle d'orientation, 2002.

¹⁴ Lettre du Groupe de travail Histoire vécue adressée le 27 juin 2003 à la CDIP avec une annexe qui « analyse » la brochure incriminée.

¹⁵ M. Charles Beer, président du Département de l'instruction publique de Genève a répondu le 8 juillet 2003 à cette missive en soulignant la nécessité de disposer de sources diversifiées pour l'enseignement de l'histoire.

¹⁶ François Audigier, *op. cit.*

¹⁷ Nicole Lautier, *op. cit.*, pp.55-59.

¹⁸ Marie-José Mousseau et Nicole Tutiaux-Guillon, *Les jeunes et l'histoire*, Paris, INRP, 1996.

genevoise¹⁹ a montré que des élèves du Cycle d'orientation attachaient de l'importance à la dimension culturelle de l'histoire - ce qu'il faut savoir -, et moins à ce qui concerne l'identité nationale, la citoyenneté ou l'esprit critique - les réflexions que cela permet. Ils semblent attendre davantage un enseignement de l'histoire que des démarches d'apprentissages, une pédagogie de la réponse qu'une pédagogie de la question. On peut donc se demander dans quelle mesure la transmission d'une approche critique de l'histoire ne devrait pas tenir compte de la présence préalable chez les élèves de ces conceptions plutôt traditionnelles pouvant faire obstacle à la construction de la dimension critique de l'histoire.

L'histoire comme discipline scolaire

L'histoire que les élèves apprennent tous à l'école n'est pas l'histoire savante ou la science historique en tant que telle, mais c'est une histoire qui est construite, transmise et appropriée en fonction des logiques, des normes et des contraintes qui sont propres à l'enseignement et à la culture scolaire. Il ne s'agit pas davantage d'une simplification de l'histoire dite savante, mais véritablement d'une construction faite par l'école et par ses acteurs pour répondre à un certain nombre de finalités.

De quoi toute discipline scolaire se compose-t-elle ? Les études de didactique, à la suite des travaux d'André Chervel²⁰, mettent en avant cinq éléments pour le définir. On y trouve :

- un ensemble de savoirs partagés, une sorte de vulgate qui s'inspire, certes, des savoirs universitaires, mais qui n'en est pas une simple réduction ;
- un corps enseignant, c'est-à-dire l'ensemble de ceux qui sont engagés dans cet enseignement et qui assurent sa présence dans le projet éducatif ;
- des activités particulières, des exercices spécifiques liés à cette vulgate et ne se retrouvant pas dans d'autres disciplines, du moins pas de la même manière ;
- des procédures de motivation, c'est-à-dire des moyens, des manières de poser les problèmes et de proposer les exercices permettant de convaincre la société, les parents et les élèves de l'importance de cette discipline ;
- enfin, des procédures d'évaluation.

À l'histoire comme discipline enseignée correspond encore un « texte de l'histoire scolaire » qui comprend l'ensemble du matériel pédagogique utilisé avec les élèves - autant les manuels scolaires que tous les documents distribués au cours de chaque séquence.

Enfin, en ce qui concerne les finalités de l'enseignement de l'histoire, François Audigier²¹ propose de les distinguer en trois groupes dont les deux premiers sont solidaires :

- des finalités patrimoniales et civiques (liées aux appartenances) ;
- des finalités intellectuelles et critiques (autour de la formation de l'esprit) ;
- des finalités pratiques (liées aux usages de la vie courante, mais pas nécessairement de la vie professionnelle).

¹⁹ Il est rendu compte de l'ensemble de l'enquête in François Audigier, Nadine Fink, Philippe Haeberli, Raphaël Hammer et Charles Heimberg, *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*, manuscrit non publié. À propos du questionnaire, voir Philippe Haeberli et Raphaël Hammer, « Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement », *Le cartable de Clio*, *op.cit.*, n°3, 2003, 202-215.

²⁰ André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

²¹ François Audigier, *op. cit.*

Pour un enseignement et un apprentissage de la fonction critique de l'histoire

L'origine étymologique du mot « histoire » hésite entre le récit et l'investigation. Mais dans une école démocratique, il importe que l'histoire enseignée assume vraiment sa dimension citoyenne, se présente effectivement comme une pratique d'enquête et s'efforce de contribuer ainsi à la construction d'un sens critique.

« *Toute ma vie, a écrit Arnaldo Momigliano, j'ai été fasciné par une catégorie professionnelle étonnamment proche de la mienne, dotée d'une vocation dont la sincérité est si transparente, d'un enthousiasme si compréhensible et dont, néanmoins, les buts ultimes demeurent profondément mystérieux : il s'agit de ces hommes qui s'intéressent aux faits historiques sans pour autant s'intéresser à l'histoire. [...]* »

*L'interprétation d'objets isolés était leur exercice favori. Ils avaient une capacité d'apprécier des faits sans lien entre eux qui ne nous semble pas relever d'une recherche sérieuse. »*²²

Pour développer à l'école une histoire investigatrice, et non pas une histoire des antiquaires, il s'agirait alors de bien mettre en évidence et de faire ainsi construire les modes de pensée de l'histoire, c'est-à-dire tout ce qui donne sa spécificité au regard critique sur le monde que propose cette discipline de sciences humaines. C'est d'autant plus important que l'histoire est fortement marquée par un sens commun que l'école devrait apprendre à mettre à distance : en effet, dans la société, qui n'a pas sa propre conception de l'histoire et de la manière dont elle devrait être enseignée ?

La question se pose donc de savoir dans quelle mesure les élèves parviennent ou non à mobiliser une pensée historique, à entrer dans des modes de pensée qui sont spécifiques à l'histoire, en termes par exemple de comparaison, de périodisation ou de perception critique de la présence de l'histoire dans la société²³. Ce qui induit encore celle de savoir s'ils sont capables de se décentrer dans l'espace et dans le temps, de percevoir ainsi l'inscription des acteurs de l'histoire dans le jeu des temporalités, leur champ d'expérience dans le passé, leur horizon d'attente pour le futur²⁴ et l'espace d'initiative dans lequel ils peuvent agir²⁵. S'ils sont capables, en d'autres termes, de reconstruire le « présent du passé », avec toutes ses incertitudes.

En tant que reconstruction de l'histoire investigatrice, l'histoire scolaire ne peut pas être conçue seulement à partir d'une succession de données factuelles chronologiquement ordonnées. Elle doit aussi s'organiser autour des modes de pensée historiens, à partir de séquences pédagogiques qui associent des données factuelles et l'un de ces modes de pensée. C'est là d'ailleurs le premier principe organisateur du plan d'études qui a été introduit récemment au Cycle d'orientation de Genève.

En histoire, les objectifs d'apprentissage²⁶ suivants peuvent ainsi être proposés aux élèves²⁷ :

²² Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (éd. or. 1990), pp. 61-65.

²³ Voir Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris et Montréal, L'Harmattan, 1999. Et Charles Heimberg, *op. cit.*

²⁴ Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (édition originale 1979).

²⁵ Paul Ricœur, *Temps et récit. Tome III : Le temps raconté*. Paris, Seuil, 1985. Et *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2001, p.497.

²⁶ Ce terme, utilisé officiellement dans le curriculum genevois, désigne les modes de pensée de l'histoire ainsi que la critique des sources et la construction des points de repères temporels et culturels.

Au cours de tes années au Cycle d'orientation, les cours d'histoire te permettront d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage:

- Tu seras capable de comprendre un document historique (**source**) et son utilité pour les historiens. Tu sauras le situer dans une époque et dans un lieu. Tu pourras l'analyser, mais tu en connaîtras aussi les limites.
- Tu pourras mieux appréhender notre époque et le monde dans lequel nous vivons en te posant des questions sur le passé (**passé-présent**).
- Tu auras la curiosité d'aller à la **rencontre** d'autres peuples de culture ou d'époque différentes des tiennes. T'intéressant à leur manière de penser et de vivre, tu percevras leur **étrangeté**.
- Tu seras sensible au fait que le passé de l'humanité est rempli de **durées** variables (changements brutaux, mais aussi réalités plus stables qui n'évoluent qu'à très long terme). Tu constateras qu'il existe plusieurs manières de concevoir le **temps** et la **chronologie**.
- Tu t'apercevras que la **mémoire** n'est pas l'équivalent de l'**histoire** et que seuls certains événements historiques sont rappelés à notre mémoire. Tu chercheras à comprendre pourquoi il en est ainsi.
- Tu pourras te rendre compte que l'histoire est présente dans la **culture** (livres, films, tableaux...) et les **médias**. Tu apprendras à apprécier ces œuvres, mais aussi des documentaires d'histoire, en te demandant ce qu'ils apportent à notre connaissance de l'histoire.
- Peu à peu, tu te construiras des **points de repères** sur l'histoire de l'humanité qui te permettront de tisser des liens entre des événements, des époques ou des civilisations.

L'histoire enseignée s'organise donc dans ce cadre sous la forme de séquences pédagogiques successives associant chacune un thème particulier de l'histoire humaine à l'un des objectifs d'apprentissage. Mais d'autres principes organisateurs entrent ensuite en ligne de compte, par ordre de priorité²⁸. Tout d'abord celui d'une présentation chronologique générale qui ne doit pas empêcher des allers et retours à travers le temps. Par exemple, on pourrait évoquer la révolution néolithique en relation avec la révolution industrielle et les grandes transformations du mode de vie des sociétés humaines tout en respectant la chronologie générale. Ensuite, il importe de confronter les élèves à toutes les échelles de l'histoire humaine, qui vont du local au planétaire, c'est-à-dire en évitant de s'enfermer dans une histoire nationale ou européenne. Enfin, la diversité des approches historiennes quant à ses thèmes ou à ses méthodes de recherche doit être donnée à voir aux élèves.

En aval de cette réorganisation de l'enseignement de l'histoire se pose la question difficile du matériel pédagogique disponible et des pratiques d'évaluation que cela implique. Comment faire en effet pour que les exercices et les évaluations en histoire portent réellement sur ces contenus problématisés d'histoire ? Comment faire pour que le texte de l'histoire scolaire se fonde réellement sur les travaux des historiens et les progrès de la recherche ? Comment faire pour que les cours d'histoire donnent lieu à de véritables débats scientifiques qui sachent se distancier du sens commun ? Je n'ai pas ici de réponse suffisante à ces questions complexes,

²⁷ Le tableau ci-dessous, destiné aux élèves, explicite les contenus et les interrogations de l'histoire enseignée. Il fixe les buts généraux à plus ou moins long terme du cours d'histoire. Il constitue en quelque sorte son « menu » conceptuel auquel vont s'associer tous les thèmes de l'histoire humaine.

²⁸ Voir le tableau en annexe.

mais j'appelle surtout de mes vœux une réflexion commune des historiens et des didacticiens de l'histoire pour nous faire progresser en la matière.

Histoire des investigateurs ou des antiquaires : un débat récurrent ici et ailleurs

La question de la nature de l'histoire enseignée et des débats, parfois vifs, que cela suscite peut être inscrite dans une série d'études et de constats établis dans un certain nombre de pays qui montrent tous la prégnance d'une vision linéaire et factuelle de l'histoire conçue comme un récit d'abord politique, marqué par de grands personnages et centré sur l'État-nation dans une perspective identitaire affirmée. Or, cette tendance dominante constitue en même temps un obstacle aux démarches d'appropriation de la pensée historique par les élèves dans la mesure où elle ne parvient guère à leur en laisser le temps. Ce qui n'aide pas à donner du sens au cours d'histoire. Nous n'évoquerons ici rapidement que quelques exemples d'enquêtes ou de réflexions dans d'autres pays.

En Italie, un projet de réforme de l'enseignement de l'histoire, qui n'a pas été appliqué suite à un changement de majorité politique, a donné lieu à une violente polémique d'une part parce qu'il prévoyait l'enseignement d'une histoire mondiale, d'autre part parce qu'il renforçait l'enseignement thématique et problématique au détriment d'un récit chronologique factuel qui se répète pourtant à trois reprises dans le cursus de l'élève²⁹. En Argentine, les diverses tentatives de développement d'une histoire scolaire explicative qui soit fondée sur une compréhension critique du passé et du présent se heurtent durablement à la puissance des exigences relatives à la construction de l'identité nationale³⁰. En Espagne, le gouvernement a décrété récemment des programmes très lourds sur le plan des contenus factuels, mais qui négligent autant l'histoire récente que les grands oubliés de l'histoire scolaire, hommes et femmes de toutes conditions, peuples et cultures diverses qui font pourtant la richesse de l'histoire³¹. Enfin, en Flandre et aux Pays-Bas, où l'enseignement thématique de l'histoire est fondé sur la chronologie mais prolongé par des études de cas, c'est la notion de conscience historique qui est très débattue par tous ceux qui voudraient lui donner un sens normatif et étroitement national³².

Dès lors, comment faire en sorte de mettre tous les élèves en activité d'enquête ou de recherche ? comment leur permettre d'exercer une pensée historique et de discuter des problèmes d'histoire en se basant sur les connaissances et les concepts de la discipline ? Hilary Cooper et Laura Capita, à partir d'observations de classes d'école primaire provenant de quatre pays, insistent sur l'intérêt de mettre les élèves au contact de sources historiques variées permettant des déductions et des mises en relation³³. Pour sa part, Boris Klein a comparé des classes d'histoire d'un lycée de Villeurbanne et d'un gymnase du land de Hesse. Son travail l'a mené à distinguer un modèle autoritaire français basé sur la seule trace écrite

²⁹ Voir les documents relatifs à cette controverse et des contributions de Luigi Cajani et Ivo Mattozzi in *Le cartable...*, *op. cit.*, n°1, pp. 162-165, n°2, pp. 97-113 (Luigi Cajani, « Combat pour l'histoire mondiale : un projet pour l'école italienne ») et n°3, pp. 127-143 (Ivo Mattozzi, « L'histoire scolaire en Italie au cours des treize dernières années dans un contexte européen »).

³⁰ Beatriz Aisenberg, « L'histoire scolaire en Argentine : continuité du modèle de « l'identité nationale » et quelques attentes de rupture », *Le cartable...*, *op. cit.*, n°2, pp. 140-159.

³¹ Joan Pagès, « Absences et oublis dans les contenus scolaires en Espagne (1970-2003) », *Le cartable...*, *op. cit.*, n°3, pp. 59-71.

³² Kaat Wils, « Les paradoxes d'un renouvellement ralenti. Réflexions sur l'enseignement de l'histoire en Flandre et aux Pays-Bas », *Le cartable...*, *op. cit.*, n°3, pp. 144-154.

³³ Hilary Cooper et Laura Capita, « Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons », *Le cartable...*, *op. cit.*, n°3, 2003, pp. 155-168. Les classes observées se trouvaient en Roumanie (Bucarest), Grande-Bretagne (Cumbria), France (Lyon) et Suisse (Genève).

au cœur de pratiques de transmission plutôt frontales et un modèle allemand plus libéral qui développe la compréhension de l'histoire par une posture de sympathie envers le passé et une responsabilisation des élèves³⁴.

Dans un texte publié dans le cadre du Conseil de l'Europe³⁵, Bernard Eric Jensen a évoqué de son côté la notion de conscience historique³⁶ tout en constatant qu'elle entraine difficilement dans les objectifs et les pratiques réelles des systèmes d'enseignement, dans la mesure où ces systèmes étaient tous plus ou moins enclins à privilégier un récit linéaire et désincarné des événements du passé. Qu'il s'agisse d'entrer dans les modes de pensée de l'histoire ou qu'il s'agisse de construire une conscience historique, il est toujours bien question d'une histoire scolaire investigatrice répondant à des finalités citoyennes fortes. Celle-là même qui ne va pas de soi dans les classes mais qu'il vaut la peine de promouvoir dans une société démocratique.

La formation des enseignants d'histoire

Pour conclure sur quelques considérations quant à la formation des enseignants secondaires d'histoire, j'aimerais évoquer la situation à laquelle tout jeune enseignant est confronté. Une licence en poche, bientôt un *master*, voilà qu'il est subitement censé maîtriser des contenus d'histoire sur toutes les périodes, de Lucy à nos jours, dans le plus d'espaces possibles. Il est soudain devenu égyptologue, contemporainiste et islamologue face à des adolescents qui attendent de lui qu'il montre de réelles compétences. Face à des exigences aussi démesurées, il va bien sûr se replier sur le matériel qui est à sa disposition et il n'aura guère la possibilité de s'interroger sur la pertinence réelle de ce qu'il cherche à transmettre à ses élèves. Certes, on peut espérer que sa formation pédagogique lui permettra de gérer au mieux cette situation difficile, mais force nous est de constater que cela ne va guère de soi dans les conditions actuelles d'une formation professionnelle des enseignants qui reste trop limitée.

Qui plus est, lorsqu'il arrivera dans la salle des maîtres de son école, ce jeune enseignant aura toutes les chances d'entendre aussitôt les plaintes convenues de ses collègues sur le niveau qui baisserait et les élèves qui ne sauraient plus rien. Il se confrontera aussi à tous ces discours démagogiques bien dans l'air du temps qui affirment que la pédagogie tournerait le dos aux savoirs et qu'elle entretiendrait par-là un prétendu analphabétisme montant. Alors même que l'on voit mal comment des savoirs complexes pourraient se transmettre sans construction pédagogique. Il s'y confrontera sans qu'on lui dise jamais de quelle conception des savoirs, de quelle conception de l'histoire on est en train de lui parler. Sans qu'il ait pu non plus réfléchir suffisamment, au cours de sa formation de base en histoire, sur les contenus fondamentaux de sa discipline et les manières de les transmettre.

La formation professionnelle des enseignants devrait sans doute donner lieu à des réflexions et pouvoir évoluer. La question se pose notamment de savoir comment lui assurer une qualité suffisante sans rendre pour autant le parcours de formation démesurément long. S'agissant des enseignants d'histoire, sans aborder ici la délicate question de savoir où et quand devrait se dispenser leur formation pédagogique proprement dite, ni celle de son lien avec l'université, il me semble en tout cas urgent et indispensable que l'histoire, comme discipline académique et

³⁴ Boris Klein, « Les finalités de l'enseignement de l'histoire : du Lycée français au *Gymnasium* hessois », *Le cartable...*, *op. cit.*, n°3, pp. 216-230.

³⁵ Bernard Eric Jensen, « L'histoire à l'école et dans la société en général : propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline », in *Détournements de l'histoire*, Actes du symposium d'Oslo de juin 1999, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, pp.89-104 ;

³⁶ Voir aussi à ce propos un récent ouvrage collectif, *Identités, mémoires, conscience historique*, textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003.

universitaire, fasse de ses usages publics et de ses modes de communication un objet central de ses réflexions, de ses recherches et de ses contenus d'enseignement. Quelle histoire, en effet, transmettre et faire construire aux nouvelles générations ? Quels modes de pensée de l'histoire promulguer auprès du plus grand nombre possible pour leur faire voir le monde avec davantage de sens critique ? Comment promouvoir un débat scientifique sur des questions d'histoire qui soit suffisamment distancié du sens commun ? Pour répondre à ces questions, sans doute faudrait-il construire un espace de recherche et de discussion entre les universités et les écoles. Sans doute faudrait-il aussi développer bien davantage la didactique de l'histoire comme objet de réflexion et de construction de la transmission de la discipline historique et de la maîtrise critique de ses usages publics, en termes de mémoire, de débat politique ou de visibilité médiatique.

Annexe :

« En un mot, il n'y a vraisemblablement pas de meilleure définition de l'histoire que celle-ci : l'histoire est la science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences »
Marc Bloch (1937)

LE PLAN D'ÉTUDES D'HISTOIRE AU CYCLE D'ORIENTATION DE GENÈVE

IL EST ORGANISÉ SELON QUATRE PRINCIPES, PAR ORDRE DE PRIORITÉ :

- 1. Chaque année, l'élève travaille autour d'au moins une *unité pédagogique* portant sur chacun des sept objectifs d'apprentissage de l'histoire, soit :**
 - un usage critique des sources ;
 - la compréhension du présent par une interrogation du passé ;
 - l'intérêt pour le passé dans son étrangeté et ses particularités ;
 - la pluralité et la complexité des temps et durées ;
 - une approche critique de la mémoire et de ses liens avec l'histoire ;
 - une approche critique de la présence de l'histoire dans la culture et les médias ;
 - la construction progressive de points de repère.
- 2. Les thèmes sont choisis, pour chaque degré, dans le cadre de *bornes chronologiques* souples :**
 - en 7^e année, de la révolution néolithique à la formation de l'Europe médiévale ;
 - en 8^e année, de la civilisation médiévale à la Révolution française (principes) ;
 - en 9^e année, le XIX^e siècle et le XX^e siècle.
- 3. Un *équilibre des espaces* pris en considération, le plus proche comme le plus lointain, est assuré (dimensions régionale, nationale, européenne, mondiale).**
- 4. Une diversité des *approches historiques* est mise en évidence.**