

L’histoire enseignée, les problèmes qu’elle rencontre dans de nombreux contextes nationaux et les modes de pensée et d’argumentation qu’elle devrait rendre accessibles aux élèves

L’histoire enseignée se confronte un peu partout aux mêmes problèmes

Les contributions venues d’horizons différents que la revue *Le cartable de Clio* a publié ces dernières années donnent à voir une série de questions et d’obstacles qui se répètent d’un contexte national à l’autre.

Une enquête récente (dont il est rendu compte dans François Audigier, Nadine Fink, Philippe Haerberli, Raphaël Hammer et Charles Heimberg, *Des élèves du Cycle d’orientation, l’histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*, disponible sur le site www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/recherches/htm), effectuée dans l’école moyenne genevoise, a montré une première esquisse de ce que les élèves pouvaient avoir comme représentations et comme attentes face à leur cours d’histoire. Leurs perceptions sont très différenciées, mais quelques points forts peuvent être mis en évidence :

- ❑ Une petite majorité des élèves établit un rapport intime avec l’histoire, au contraire de leurs camarades pour qui l’histoire reste un objet externe dans lequel ils ne projettent jamais leur expérience personnelle.
- ❑ Pour une petite majorité d’élèves, l’histoire scolaire pourrait être une matière à construire, et non pas une matière déjà constituée, objective, qui dirait la vérité.
- ❑ Il se dégage par contre une majorité pour associer l’histoire à des connaissances plutôt qu’à de la compréhension.
- ❑ L’histoire est décrite comme servant à la construction de l’identité personnelle par un grand nombre d’élèves, mais peu d’entre eux l’associent à l’identité nationale.
- ❑ Pour quasiment tous les élèves, la connaissance de l’histoire sert à enrichir la culture générale, mais ils ne sont qu’une minorité à penser que c’est aussi un moyen pour comprendre le monde et y agir de manière critique.

D’une manière générale, on voit donc qu’une majorité des élèves semblent assez ouverts et potentiellement intéressés par un renouvellement de l’enseignement de l’histoire, même si l’image d’une histoire scolaire centrée sur la seule construction d’une culture générale reste prépondérante.

Du côté des enseignants, les travaux de Nicole Lautier (1997) ont montré la prédominance de quelques coutumes didactiques fortes et significatives. Trois d’entre elles peuvent être plus particulièrement soulignées :

- ❑ Le poids de la diachronie logique par laquelle l’histoire est présentée comme une succession linéaire de faits, en négligeant le poids du hasard et en prenant le risque d’une téléologie mal contrôlée.
- ❑ Le manque de temps à disposition qui mène à considérer la nécessité d’être plus « efficace » avec un enseignement traditionnel, c’est-à-dire magistral et dialogué.
- ❑ La nécessité qu’il y aurait pour les élèves de maîtriser suffisamment les bases du savoir historique avant de pouvoir mobiliser les modes de pensée de l’histoire et de construire des contenus historiques.

Ces coutumes didactiques fortes mènent également un grand nombre d'enseignants d'histoire à éviter le chaud, ce qui fait débat, ce qui peut être l'objet de discussions scientifiques.

S'il est important de savoir où se situent, dans leur majorité, les élèves et les enseignants, il n'en reste pas moins que l'histoire scolaire est encore soumise à des pressions politiques et sociales qui constituent encore d'autres obstacles à son renouvellement. Nous n'évoquerons ici que quelques exemples puisés dans des articles publiés dans *Le cartable de Clio* :

- ❑ En Argentine, des finalités relatives à la construction de l'identité nationale s'opposent au développement d'une histoire enseignée qui soit réellement orientée vers la notion de compréhension de l'histoire (Beatriz Aisenberg, *Le cartable de Clio*, 2002, pp.140-159).
- ❑ En Espagne, le gouvernement [de l'époque Aznar] a décrété des programmes d'histoire très lourds sur le plan de la quantité des contenus factuels à prendre en considération. Ces programmes ignorent l'histoire récente et l'histoire des autres peuples (Joan Pagès, *Le cartable de Clio*, 2003, pp.59-71).
- ❑ Aux Pays-Bas, l'enseignement thématique de l'histoire est fondé sur la chronologie, mais la notion de conscience historique a été mise en discussion et contestée dans les médias par ceux qui prônent une histoire scolaire normative et strictement nationale (Kaat Wils, *Le cartable de Clio*, 2003, pp.144-154).
- ❑ Enfin, au Maroc: la leçon d'histoire n'est pas organisée à partir de problématiques, le récit est plus important que l'explication, le savoir transmis que le savoir construit. La pensée historique n'est ainsi pas mobilisée. (Mostafa Hassani Idrissi, à paraître dans *Le cartable de Clio* en 2004).

La manière dont l'enseignement de l'histoire est discutée dans différents contextes nationaux débouche notamment sur quatre questions qui paraissent fondamentales. Pour l'enseignant d'histoire, il s'agit ainsi de savoir :

- ❑ Si les finalités de sa discipline doivent être strictement nationales, ou patrimoniales, ou s'il s'agit au contraire de permettre, par un jeu d'échelles, la prise en compte des grandes transformations de l'histoire mondiale.
- ❑ Si l'élève peut commencer, dès l'école primaire, à exercer une forme de pensée historique en s'appropriant petit à petit la fonction critique et investigatrice de l'histoire.
- ❑ Si les thèmes étudiés permettent de mettre cette fonction critique de l'histoire en évidence par une prise en considération de l'histoire de tous, vainqueurs et vaincus, hommes et femmes, etc., en portant un regard dense sur les sociétés considérées.
- ❑ Si les contenus de l'histoire scolaire, et des sciences humaines, doivent être mobilisés pour éviter à l'éducation à la citoyenneté de se réduire à des pratiques prescriptives et moralisatrices.

En répondant à ces questions, l'enseignant d'histoire est alors amené à se situer entre deux paradigmes disciplinaire, le paradigme de l'enseignement et le paradigme de l'apprentissage. Le premier privilégie une vision de l'histoire externaliste et objective, la transmission d'un savoir constitué, une pédagogie fondée sur des réponses. Ses finalités portent pour l'essentiel sur la seule dimension culturelle. Le second privilégie une vision de l'histoire internaliste et intersubjective, fondée sur des interactions. Il fait construire un savoir ouvert et privilégie une pédagogie fondée sur des questions. Ses finalités portent à la fois sur la dimension culturelle et sur une dimension civique, citoyenne et critique. Or, c'est bien cette dimension construite

de l'histoire, et cette fonction critique, qu'il nous faut développer pour aider les élèves à sortir du sens commun.

Les modes de pensée et d'argumentation de l'histoire enseignée

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

« Toute ma vie, 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. [...]

Ainsi [nous est-il fourni] une introduction à la compréhension de la mentalité des antiquaires. [...] 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. » (Momigliano, 1992, pp.61 et 65)

Pour développer une histoire investigatrice, et non pas une histoire des antiquaires, il s'agit de bien mettre en évidence, et de faire ainsi construire, les modes de pensée et d'argumentation de l'histoire (Heimberg, 2002), c'est-à-dire tout ce qui donne sa spécificité au regard critique sur le monde que propose cette science humaine. C'est d'autant plus important que l'histoire est fortement marquée par son sens commun : en effet, dans la société, qui n'a pas sa propre conception de l'histoire et de la manière dont elle devrait être enseignée ?

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.

L'argumentation en histoire, s'il s'agit de l'histoire investigatrice, mobilise par conséquent les modes de pensée de la discipline. Elle permet de rendre compte à soi-même et aux autres, mais aussi de débattre, de cette dimension spécifique, de cet apport particulier du regard historien sur le monde.

Les termes ne sont pas fixés et la désignation de cette spécificité historique se révèle fort diverse dans la littérature didactique, encore balbutiante, même s'il s'agit globalement de conceptions relativement proches ou comparables. Par exemple, le canadien Robert Martineau (1999) appelle de ses vœux la construction scolaire d'une véritable pensée historique. Dans un texte publié dans le cadre du Conseil de l'Europe, Bernard Eric Jensen (2000) évoque de son côté la notion de conscience historique tout en constatant qu'elle entre très difficilement dans les objectifs et les pratiques réelles des systèmes d'enseignement, tous plus ou moins enclins à privilégier un récit linéaire et désincarné des événements du passé. Pierre-Philippe Bugnard (*Le cartable de Clio*, n°1, 2001, pp.10-14) revendique pour sa part la pertinence d'une conceptualisation de l'histoire enseignée. Nicole Lautier (1997) distingue un rapport interne (chaud) et un rapport externe (froid) que les élèves, et les enseignants, entretiendraient avec l'histoire. Nicole Tutiaux-Guillon (1998) propose encore trois activités historiennes (la mise en relations, l'interprétation et la généralisation) comme autant de moyens d'échapper au sens commun. Enfin, en Italie, Ivo Mattozzi (par exemple dans Perillo, 2002) prône la construction par les élèves d'une véritable conscience temporelle. Alors que leur côté, les *Thèses sur la*

didactique de l'histoire de l'Association Clio 92 stipulent avec raison que la culture historique n'est pas faite que de connaissances factuelles, mais aussi d'une prise de conscience de la manière dont elles sont produites et de la capacité d'utiliser des opérations cognitives pour mettre le présent en perspective et entrer dans une démarche argumentative.

L'histoire étudie notamment comment les hommes et les femmes des sociétés du passé ont vécu collectivement, géré leurs conflits et la diversité de leurs points de vue et de leurs intérêts, comment ils ont répondu aux multiples questions fondamentales qu'ils se sont toujours posées (sur le rapport à la nature, le sens de la vie et de la mort, la transmission des connaissances et des héritages, etc.). Elle donne ainsi du sens, de l'épaisseur et de la consistance au temps, c'est-à-dire aux faits et aux réalités du passé comme du présent.

Dans sa prise en compte de la dimension temporelle (Prost, 1996, 2000), l'histoire :

- ❑ Interroge les sociétés anciennes par des récits (diachronie) et des tableaux (synchronie), en les considérant sur une variété d'échelles, dans le temps comme dans l'espace ;
- ❑ Interroge le changement par des comparaisons et des mises en relations où l'analyse rétrospective (quête des causes) est plus difficile, mais plus féconde, que celle des successions (quête des conséquences) ;
- ❑ Interroge son propre rapport au présent et à la cité, c'est-à-dire les usages publics de l'histoire (*Diogène*, 1994), ainsi que l'histoire des traces ultérieures (histoire de l'histoire).

Cependant, avant de mobiliser en histoire ces différents modes de pensée, ainsi que le processus d'argumentation, il convient d'affronter préalablement deux questions relatives au thème de la réflexion historique :

- ❑ Sur quelle documentation, quel type de sources, se fondent les données factuelles dont il est question ? De quelles catégories sociales, de quelle partie de l'humanité, de quels points de vue sont-elles susceptibles de nous parler ?
- ❑ Dans quelle perspective identitaire la thématique a-t-elle été posée ? Quelle culture commune s'agit-il de faire construire ? S'agit-il d'une histoire mondiale ? d'une histoire européocentrée ? d'une histoire interculturelle (Brusa et al., 2002) ? ou de l'histoire d'une identité particulière ?

L'histoire investigatrice permet de développer une description dense des faits du passé en multipliant les focales d'observation. Elle implique de prendre en considération les usages publics dont elle fait l'objet. Elle permet de construire une temporalité critique, c'est-à-dire un rapport entre le passé comme champ d'expérience, le présent comme temps de l'initiative et le futur comme horizon d'attente (Koselleck, 1990 et Ricoeur, 2000, p.497 en ce qui concerne le présent comme temps de l'initiative). De ce point de vue, elle nous pousse à tenir compte du « présent du passé », dans le sens que tous les acteurs de toutes les situations historiques se sont trouvés dans leur propre temps de l'initiative, qu'ils ont ainsi dû faire des choix malgré l'incertitude de ce qu'ils étaient en train de vivre, en fonction de leur propre horizon d'attente.

La nécessité d'une histoire investigatrice concerne autant la recherche historique elle-même que l'enseignement de la discipline. Cette manière de concevoir l'histoire permet ainsi de construire du sens et de se situer d'une manière critique, en tenant compte de la complexité du monde, face aux problèmes de société.

« *En un mot*, a écrit le grand historien Marc Bloch, *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 ». Penser l'histoire, c'est effectivement établir des liens et des contrastes entre les sociétés humaines, entre plusieurs sociétés plus ou moins éloignées de nous, mais aussi, et même surtout, en rapport avec le présent. Il est donc possible, après quelques regroupements, de considérer les modes de pensée de l'histoire autour de trois activités principales et de ce qu'elles permettent de prendre en considération :

- Comparer (constater des points communs, des différences) :
le passé qui éclaire le présent ;
le passé comme facteur d'intérêt et de décentration.
- Périodiser (établir des successions, des ruptures, des continuités) :
la complexité des temps et des durées.
- Distinguer (l'histoire et ses usages sociaux et culturels) :
les interactions entre la mémoire et l'histoire ;
la présence du passé dans la culture et les médias.

Prenons ici deux exemples qui concernent respectivement la description dense d'une situation historique et la mémoire comme usage public de l'histoire.

La description dense, par récits et tableaux :

- Les grèves de 1936 et leurs causes (Prost, 2002) peuvent être interprétées selon trois échelles temporelles : le temps court de l'enthousiasme libérateur du Front populaire, le temps moyen des effets sociaux de la crise économique des années trente, le temps un peu plus long de la souffrance sociale liée à la rationalisation moderne de la production ;
- Pour la grève générale de novembre 1918 en Suisse, on peut mettre un peu de complexité dans l'explication causale en faisant jouer plusieurs échelles spatiales : au plan national, on évoquera la misère sociale consécutive à la mobilisation et à la perte du pouvoir d'achat de la population ouvrière ; au plan européen, on soulignera le rôle de l'armistice qui met fin à la guerre, le premier anniversaire de la révolution bolchevique, les effets de la grippe dite espagnole ; etc.
- Une séquence pédagogique sur le massacre d'Hautefaye (1870) et la complexité des temps et durées permet de mettre en évidence la coexistence d'univers mentaux relatifs à des temps différents, la non contemporanéité du contemporain à partir de la stupéfaction des massacreurs face aux peines qui leur ont été infligées : d'un côté, la fidélité communautaire à l'empereur l'emporte, mais de l'autre, c'est le respect moderne de la vie individuelle qui prévaut (Heimberg, 2002).

La mémoire comme usage public de l'histoire :

- Quatre tensions entre les devoirs d'histoire et de mémoire sont proposées par Antoine Prost (2000) : la mémoire porte sur des faits précis et désignés, le devoir de mémoire semble proscrire l'oubli, la demande de mémoire est largement affective, elle correspond à une vision particulière dans une perspective identitaire ; il y a pourtant aussi une interaction qui est nécessaire entre histoire et mémoire, il ne s'agit pas de stigmatiser la mémoire pour valoriser l'histoire : d'où l'idée de l'utilité d'un véritable travail de mémoire, d'où la pertinence de toujours tendre à remettre de l'histoire dans la mémoire, d'où la nécessité d'une histoire au second degré (Nora, 2002) ;

- ❑ Le mythe fondateur de la Suisse et l'invention récente (1891) du premier Août comme fête nationale conduisent à se demander ce que fait l'histoire scolaire du caractère mythique de Guillaume Tell, du choix récent du Pacte de 1291 comme symbole fondateur de la Suisse moderne, ainsi que de la critique des pratiques commémoratives.
- ❑ Une séquence pédagogique sur les mutins de 1917 et la mémoire de la Grande Guerre permet d'engager un travail de décentration (plongée dans la brutalisation extrême de la société au cours de cette guerre totale) et une prise en compte de la pluralité des points de vue possibles, y compris celui des fusilleurs et des anciens combattants (*Le cartable de Clio*, 2001, pp.123-143).

Ces deux exemples de séquences pédagogiques peuvent être travaillés :

- ❑ En termes de constats relatifs au thème factuel d'une part, au mode de pensée historien qui est mobilisé d'autre part, tels qu'ils pourraient être formulés par les élèves au terme des activités proposées par la séquence (*Le cartable de Clio*, 2001, pp.113-122 ; Heimberg, 2002) ;
- ❑ En termes d'argumentation, en s'appuyant sur l'un ou l'autre des modes de pensée de l'histoire, selon une procédure qui pourrait par exemple voir se succéder une prise de connaissance du récit des faits dont il est question, une reformulation de ces faits tels qu'on peut les comprendre aujourd'hui, puis une mise à distance finale de cette compréhension consistant à bien prendre en considération leur contexte historique.

L'argumentation en histoire, fondée sur la mobilisation des modes de pensée de la discipline, est donc une réflexion qui permet de donner du sens et de l'épaisseur temporelle à des faits de société du passé comme du présent. Elle est marquée, à partir d'une description dense, par l'attention à ce qui change, par des mises en relations et par la critique des usages publics de l'histoire.

Dans la classe d'histoire, elle pourrait être développée en concevant l'enseignement-apprentissage de l'histoire et sa programmation autour de trois principes organisateurs :

- ❑ Le fait d'associer pour chaque séquence pédagogique un thème factuel à un mode de pensée de l'histoire.
- ❑ La prise en compte de toutes les échelles, dans l'espace et dans le temps, en reliant la dimension locale à la dimension mondiale et en prenant en compte le passé récent.
- ❑ La mise en évidence de la diversité des approches historiques de manière à susciter un véritable débat scientifique argumenté en classe.

L'historien Adriano Prosperi a souligné récemment (dans *La Repubblica* du 27 mai 2004) que l'histoire critique était menacée dans les écoles italiennes. Il a dénoncé à juste titre une tentative d'effacement de la mémoire. Il y a en effet un énorme enjeu démocratique derrière le fait de défendre le droit de tous les élèves à pouvoir entrer vraiment dans les modes de pensée de l'histoire investigatrice. Et je ne crois pas que cet enjeu connaisse de frontière.

Charles Heimberg (IFMES, Genève), heimbergch@freesurf.ch

Repères bibliographiques

- ❑ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1993 (éd. or. 1949) ;

- Antonio Brusa, Anna Brusa et Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Irrsae Puglia, Bari, Progedit, 2000 ;
- *Le cartable de Clio*, revue sur les didactiques de l'histoire, Lausanne, LEP, n°1, 2001 à n°3, 2003 ; n°4, 2004 à paraître ;
- *Diogène*, « La responsabilité sociale de l'historien », n°168, Paris, octobre-décembre 1994 ;
- Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002 ;
- Charles Heimberg, « Pour une histoire enseignée renouvelée : un nouveau curriculum dans l'école moyenne genevoise », présentation à Aoste en septembre 2002, manuscrit à paraître ;
- 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 ;
- Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 ;
- Nicole Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997 ;
- Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997 ;
- Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1999 ;
- Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (éd. or. 1990) ;
- Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1992 ;
- Pierre Nora, « Pour une histoire au second degré », *Le Débat*, n°122, Paris, Gallimard, novembre-décembre 2002, pp.24-31 (voir aussi une réponse de Paul Ricoeur, pp.51-56) ;
- Ernesto Perillo (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*, avec une introduction d'Ivo Mattozzi, collana IRRE Veneto, Napoli, Tecnodid editrice, 2002 ;
- *Perspectives documentaires en éducation*, « 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie », n°53, Paris, INRP, 2001 ;
- Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil (points-Histoire), 1996 ;
- Antoine Prost, « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n°92, Paris, Gallimard, novembre-décembre 1996, pp.127-140 ;
- Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n°65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp.3-12 ;
- Antoine Prost, « Argumentation historique et argumentation judiciaire », in *Enquête. L'argumentation, preuve et persuasion*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 2002, pp.29-47 ;
- Antoine Prost, « Les grèves de mai-juin 1936 revisitées », *Le Mouvement social*, n°200, Paris, L'Atelier, juillet-septembre 2002, pp.33-54 ;
- Paul Ricœur, *Temps et récit*, tome III, *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985 ;
- Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Seuil, 2000 ;
- *Tesi sulla didattica della storia*, Bologna, Associazione Clio 92, 2003 ;
- Nicole Tutiaux-Guillon, « En quoi une analyse didactique des enseignements et des apprentissages peut-elle aider à faire face aux problèmes scolaires ? », in *Les révolutions industrielles. Enjeux scientifiques et enjeux d'apprentissage*, sous la direction de Michel Pierrot et Maurice Bedoin, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, pp.29-40.

Ce texte est la version française d'un texte publié en Italie :

« La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti », *Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio '92*, Bologne, V^e année, n°15, juin 2004, pages 45-50.