

**Texte d'une conférence faite pour
l'association Euroclio, en 1997 à
Budapest, publié dans une version
réduite dans le bulletin de l'association,
repris sous une autre forme dans le
Cartable de Clio, N°1.**

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ENTRE PLUSIEURS LOGIQUES :

**LOGIQUE CHRONO-LOGIQUE, LOGIQUE DE LA CONSTRUCTION DU SAVOIR HISTORIEN,
LOGIQUE DES APPRENTISSAGES, LOGIQUES DE L'EXPOSITION, ETC.**

François Audigier
Institut National de Recherche Pédagogique
Paris, France

*L'historien dit : nous avons des toits pointus parce que nos ancêtres en
avaient ; mais le géographe dit : nous avons des toits pointus parce qu'il pleut
beaucoup en Normandie. Fermons notre livre d'histoire et allons voir des
feuilles de lierre.*

Alain, *Propos*, t.I. p.48, La Pléiade, Gallimard

*Les barbares seuls ne sont point curieux de leurs origines, de ce qui les a
amenés à être ce qu'ils sont, de ce vers quoi ils se dirigent et de leur désir d'aller
ou non dans cette direction, ni du pourquoi de cette adhésion ou de ce refus.*

Isaiah Berlin, *Le bois tordu de l'humanité*, p.16 Albin Michel

*Pour apprendre quelque chose à quelqu'un il faut avant tout provoquer en lui
le besoin de cette connaissance. Cela suffit. Le reste n'est rien.*

*Il faut intéresser ; c'est à dire faire croire ou faire sentir que c'est là une
affaire personnelle - et donc que cette connaissance va jouer un rôle immédiat
dans l'histoire et l'existence du sujet.*

P. Valéry, *Cahiers*, t.I. p.1556, La Pléiade, Gallimard

INTRODUCTION

Le thème général de ces journées porte sur la conception des programmes¹ d'histoire². Dans cette intervention, je souhaite apporter une contribution utile à l'étude de ce thème et aux débats dont il est l'objet. Je procéderai en trois temps.

¹ J'utilise le terme de programme que nous employons en France, mais celui de curriculum est plus souvent employé dans les autres Etats européens. Voir ma seconde partie.

Dans un premier temps et comme il m'a été demandé par les organisateurs de cette conférence, je présente l'expérience d'un enseignement thématique de l'histoire, expérience menée en France dans les années soixante-dix. Cette présentation a pour but de contribuer à étudier le premier doublet que vous avez mis sous forme interrogative : 'approche chronologique ou thématique ?'. Cette expérience, conduite pour les élèves de 11-13 ans (deux premières années de l'enseignement secondaire) a suscité de vives critiques lorsqu'elle a été partiellement prise en compte dans l'établissement des programmes officiels en 1976. Malgré son âge, plus de vingt ans!, un bref retour en arrière permet de reprendre à nouveaux frais les apports d'un travail qui s'efforçait, pour la première fois, de mettre en avant certaines difficultés rencontrées par les élèves et de tenter d'organiser contenus et méthodes de l'enseignement dans le but de résoudre ces difficultés. Le mauvais accueil reçu à l'époque, au-delà des enseignants (plus de cent) qui avaient participé à cette expérience, traduit, à sa manière, l'extrême complexité qui préside à l'élaboration d'un programme et les conflits que suscite toute réforme. En effet, les programmes sont situés à un point d'équilibre entre des forces et des logiques différentes.

Ma seconde partie énonce quelques-unes de ces logiques et en précise certains effets sur l'enseignement de l'histoire. Mais, au-delà ou au-dessus, de ces logiques, les finalités que la société attribue à notre enseignement président à ses destinées. Ces finalités sont avant tout des finalités civiques et politiques. Cette position et le rôle qu'elles ont dans nos imaginaires, nos conceptions et nos pratiques, nous invitent à toujours les placer en premier pour réfléchir l'organisation et le contenu de nos enseignements. En affirmant ceci dès le début de mon propos, je place évidemment l'histoire au premier rang des disciplines scolaires dont les équilibres sont toujours provisoires et qui aujourd'hui sont mises en question par les transformations profondes que vivent nos sociétés, en particulier par la mise en cause du lien politique et du lien social. Il y a donc une relation étroite entre, d'une part l'enseignement de l'histoire, les choix des contenus et des méthodes, l'organisation et les progressions de cet enseignement, et d'autre part les conceptions de la citoyenneté et de la mémoire collective, du rôle qu'on attribue à cette dernière pour transmettre et développer un sentiment d'appartenance ainsi que des valeurs implicites ou revendiquées comme telles, pour construire des identités collectives, etc. Tout ceci est largement connu, mais je crains que nous ne l'oublions trop souvent dès que nous parlons programmes et contenus et que nous ne développions des discours très éloignés les uns des autres ; parmi ces discours, les uns concernent les grandes justifications de l'enseignement et recueillent aisément un large accord dès lors qu'il est question de rendre les élèves plus..., plus..., plus... ; d'autres portent sur les définitions précises des contenus et des méthodes, suscitent débats et conflits et traduisent des équilibres précaires entre des logiques et des intérêts contradictoires, montrant ainsi que les modifications de ces équilibres sont toujours placées sous le régime du soupçon, soupçon idéologique et politique. Enfin, il y a l'histoire enseignée dans les milliers, les dizaines de milliers de classes, lors de cours qui ont lieu chaque jour dans les écoles en Europe ; ces cours sont des moments où d'autres contraintes, d'autres logiques sont à l'œuvre, où les enseignants créent le contenu effectif de l'histoire scolaire. Ces moments sont assez mal connus, pour ne pas dire plus ; la recherche en éducation reste souvent prudente en la matière, autant parce qu'entrer dans la classe est généralement difficile que parce que les méthodes

² En français, nous ne disposons que d'un seul mot, histoire, pour désigner deux entités que les allemands distinguent par 'Geschichte', l'histoire qui est racontée, et 'Historie', l'histoire vécue. Il va de soi que le mot 'histoire' renvoie ici, sauf précision, à Geschichte, l'histoire racontée, construite, celle qui est dans les livres d'histoire, avec leur foisonnante diversité, et dont une partie contribue à fournir la matière de l'enseignement.

pour ce type de recherche sont encore trop peu répandues. Pourtant la connaissance de ces moments est indispensable pour parler plus précisément de la réalité que de nos souhaits ou de nos fantasmes.

Parmi les nombreux thèmes qu'il est intéressant d'approfondir en étudiant ces trois niveaux de discours, je choisis les relations entre le passé et le présent. Mobilisant pour ce faire quelques travaux menés en didactique de l'histoire qui ouvrent ma troisième partie, cela m'amène à conclure sur les liens entre les trois dimensions du temps que sont le présent, le passé et l'avenir. J'adhère ici aux réflexions que Paul Ricœur nous livre dans le dernier chapitre de Temps et Récit (1983-1985) réflexions elles-mêmes appuyées sur les travaux de Reinhard Koselleck autour des liens indispensables entre le futur comme horizon d'attente, le présent comme temps de l'initiative et le passé comme espace d'expériences. Autant que de mémoire, que d'exigence de vérité, que de formation critique, que de transmission de valeurs, l'enseignement de l'histoire est indissolublement lié au projet que nous avons aujourd'hui pour vivre ensemble demain. Science et éthique se croisent ici comme chaîne et trame. Penser ces relations, y compris dans leur aspect conflictuel est une condition nécessaire pour que nos programmes et nos curriculums aient un sens pour les élèves, pour nous-mêmes, pour nos contemporains.

1 - UNE ORGANISATION PARTICULIERE DE L'ENSEIGNEMENT : L'HISTOIRE 'THEMATIQUE'

Le choix le plus fréquent pour organiser les programmes d'histoire consiste à s'appuyer sur la continuité chronologique et à 'étaler' les millénaires de l'histoire du monde sur le nombre d'années de scolarité. Ce nombre varie selon nos manières de diviser nos cycles d'enseignement et ce que nous pensons être un âge raisonnable pour commencer à enseigner l'histoire. Dès lors, à la Préhistoire, succèdent les Grandes Civilisations antiques, puis, dès que cela s'y prête, dès que l'on est en état de le reconnaître, d'en identifier les prémisses, les embryons ou la genèse, l'enseignement privilégie un cadre politique, le cadre de l'État dans lequel nous vivons aujourd'hui. Nous retrouvons évidemment ici, les fonctions identitaires de notre enseignement qui sont encore plus fortement marquées lorsque l'État s'identifie à la nation et au territoire, plus difficiles, voire plus dramatiques lorsque tout cela ne coïncide pas. Ces préalables rappelés je plonge directement dans l'histoire thématique.

Au cours des années soixante-dix plusieurs pays ont tenté d'organiser autrement cet enseignement, notamment au niveau des premières années de l'école secondaire. Dans cette première partie, je présente brièvement les raisons qui ont présidé au choix de cet enseignement thématique, en particulier dans l'expérience française, puis j'analyse ce qui est à mes yeux la cause fondamentale de l'échec de son extension et des critiques qui lui ont été adressées.

1.1. L'HISTOIRE THEMATIQUE A ETE UNE FAÇON DE METTRE UN OBJECTIF D'APPRENTISSAGE COMME ORGANISATEUR DES PROGRESSIONS

Avant tout autre idée, il convient de ne pas opposer 'histoire thématique' et 'histoire chronologique'. L'histoire thématique est une autre façon d'organiser la progression de l'enseignement, la succession des objets enseignés, des chapitres et des périodes, mais l'ordre

du temps reste un principe essentiel³. Plus même, il devient un objectif primordial des apprentissages. J'esquisse un bref récit de cette expérience et, par là même, présente les raisons pour lesquelles des enseignants de collège ont été amenés à le conduire.

Rompus depuis longtemps à leur métier, des professeurs enseignant l'histoire et la géographie dans le premier cycle du secondaire (quatre années entre 11 et 15 ans) constatèrent, en 1967, le faible bilan de leur enseignement. Des élèves de classes très ordinaires furent soumis, à la fin de ce cycle, à des tests communs ; ces tests montrèrent la faiblesse des acquisitions que celles-ci soient factuelles, notionnelles, conceptuelles ou méthodologiques. Cela conduisit ces professeurs à engager une réflexion de fond sur leur enseignement et à chercher des moyens de remédier aux carences ainsi constatées. Parmi les difficultés majeures rencontrées par les élèves et analysées par ces professeurs figuraient la non compréhension des durées de l'histoire, en particulier des longues durées et de l'épaisseur du temps, et la non-assimilation des caractères principaux d'une civilisation, caractères approchés par eux à travers la maîtrise d'un certain nombre de notions. Pour aborder la question du temps, des temps de l'histoire, ces professeurs s'inspirèrent de réflexions déjà entamées en Belgique autour de l'enseignement par thème et en transformèrent l'architecture. Pour aborder les caractères principaux d'une civilisation, ces professeurs identifièrent quelques notions fondamentales qu'ils voulurent aborder de façon moins dispersée avec les élèves. Pour ancrer de façon plus réaliste l'enseignement de l'histoire avec de jeunes élèves, ces professeurs approfondirent tout ce qui était l'usage et l'étude de documents, autour d'idées empruntées aux méthodes actives. L'apprentissage de savoir-faire et d'attitudes intellectuelles fut affirmé comme au moins aussi important que celui de connaissances dites factuelles.

Après la consultation d'un psychologue et d'un pédiatre, il apparut pertinent d'organiser l'enseignement des deux premières années autour de l'étude de quatre thèmes, deux chaque année, allant de la préhistoire à nos jours. L'ordre chronologique est ainsi parfaitement respecté pour l'étude de chaque thème. Mais deux habitudes sont modifiées : la prétention à l'étude simultanée ou contiguë de la totalité des caractères d'une civilisation, voire à l'étude de la continuité de son évolution ; l'étalage de la succession des temps historiques, de la préhistoire à nos jours, sur les quatre années du collège (étalage respectant globalement les quatre 'vieilles' : Antiquité, Moyen Age, Temps modernes, Époque contemporaine). Les civilisations de l'Antiquité, et plus largement l'histoire, sont abordées à partir d'un aspect de la vie des hommes, d'une dimension considérée comme importante.

Les quatre thèmes retenus étaient : en classe de sixième, l'agriculture et les paysans, les transports et le commerce ; en classe de cinquième, les grandes religions, l'enfant dans sa famille et à l'école. Il est évident que, comme l'enseignement traditionnel, la chronologie est 'pleine de trous', qu'il y a des choix et que de nombreux aspects sont omis. Ce n'est pas parce qu'un programme a pour titre général 'l'Antiquité' ou qu'un chapitre s'appelle 'Athènes au V^e siècle, que cela signifie une étude complète et exhaustive de cette période ou de ce chapitre ; affirmer le contraire n'a aucun sens !

Ce trajet thématique permet de comparer un même domaine, une même activité, dans plusieurs civilisations, de mettre en évidence les évolutions jusqu'à aujourd'hui, aussi bien en

³ A la différence de l'histoire 'régressive' qui part de l'après pour remonter le temps en cherchant la genèse, l'origine, en se demandant pourquoi tel ou tel événement est-il advenu. Ceci à la différence de l'histoire chronologique, celle qui est dans le 'bon sens' et qui donne les causes, répond au pourquoi sans que l'élève ait connaissance de ce qui est cause.

termes de progrès qu'en termes de recul. Cette arrivée dans l'époque actuelle était considérée comme tout à fait indispensable pour aider les élèves à construire les notions de durée, à prendre conscience de ce que peut signifier et recouvrir le temps long, à construire une relation entre passé et présent. Enfin, en parcourant à quatre reprises la totalité du temps, l'élève revenait sur les mêmes périodes et les mêmes civilisations ; cela permettait de consolider des savoirs acquis précédemment et de les réutiliser. En étudiant la religion égyptienne ou la religion grecque, les élèves de 5^o reprenaient des éléments de ce qu'ils avaient étudié l'année précédente sur l'agriculture et sur le commerce. La complexité et la mise en relation de différents domaines qu'étudie l'histoire se construisaient progressivement. Les figurations spatiales du temps⁴ s'efforçaient de visualiser ces évolutions, ces changements, ces relations entre les domaines, etc.

Comme chacun le constate, ces thèmes concernaient des aspects économiques, sociaux et culturels. Ce choix s'était fait au nom de leur aspect 'concret' (je reprends cet adjectif très souvent utilisé mais en exprimant toute la gêne qu'il suscite en moi !⁵). Cela donnait la prépondérance aux faits de civilisation et aux phénomènes de longue durée ; c'était un des objectifs. Cela minorait les événements au sens habituel du terme. Cette minoration peut être interprétée comme un déficit coupable eu égard aux contenus souvent pensés comme absolument nécessaires ; où sont les Guerres puniques ? Où est l'Empire carolingien ? Ce déficit a été considéré très positivement car il évitait la dispersion entretenue par l'enseignement habituel où les élèves passaient sans cesse d'une activité à une autre, d'un domaine à un autre. Ce qui est ici en jeu relève de la cohérence et de l'unité, pour l'élève, de ce qui lui est enseigné. Traditionnellement, la cohérence est cherchée au niveau de l'ensemble d'une civilisation, d'une 'période-territoire' ; elle était cherchée ici au niveau d'une activité humaine, et de la construction par les élèves, d'une compréhension de ce que sont évolutions, changements, permanences, durées, etc. Si la globalité d'une civilisation ou d'un moment, dont on s'efforce de croire qu'il ou elle est étudié en totalité, disparaissait, c'était au profit de la mise en évidence des évolutions et de possibles comparaisons.

Les évaluations menées à la suite de cette expérience montrèrent une meilleure acquisition des notions de base, des résultats plus satisfaisants pour des phénomènes qui avaient donné lieu à des comparaisons systématiques comme certains aspects des religions. En ce qui concernait le temps, si un oubli des repères appris en sixième se manifestait à la rentrée scolaire suivante, le retour sur ces repères en avaient consolidé les rappels à la fin de la classe de cinquième. Enfin, les professeurs des classes suivantes qui reprenaient un découpage plus traditionnel à partir du XVI^e siècle observèrent que les ouvertures sur les temps modernes et contemporains précédemment réalisées étaient un net soutien pour aider les élèves à étudier ces périodes. Cette expérience fut mise en place dans un établissement à partir de la rentrée de septembre 1968 avant d'être étendue dans 27 autres collèges, concernant alors plus de 2500 élèves.

⁴ Je ne me prononce pas ici sur la place de la 'frise chronologique' et sur son usage. De toute façon, il conviendrait d'aborder cette difficile question à partir d'une idée de pluralité de ces places et de ces usages.

⁵ En 1898, l'historien français Charles-Victor Seignobos écrit : « En histoire, *on ne voit rien* de réel que du papier écrit, -et quelquefois des monuments ou des produits de fabrication... 'L'analyse historique' ... n'est qu'un procédé abstrait, une opération purement intellectuelle. » Le seul concret du cours d'histoire est le 'concret de pensée' c'est-à-dire la possibilité pour les élèves de lier ce qu'on leur dit de l'histoire avec ce qu'ils connaissent du monde et des actions humaines afin d'enrichir ce déjà-là et surtout de donner du sens à ce qui leur est enseigné.

2.2. L'HISTOIRE THEMATIQUE REMET EN QUESTION LA COMPREHENSION HABITUELLE DES FINALITES DE L'HISTOIRE

Certains principes de cette expérience furent repris dans les programmes officiels français à partir de 1976. Mais les difficultés à se prononcer pour un choix clair, découpage traditionnel ou thématique, conduisirent les autorités à proposer une architecture qui voulant mêler un peu des deux devint peu cohérente. Quoiqu'il en soit, ces reprises furent mal acceptées, elles soulevèrent des critiques souvent violentes. Au-delà des péripéties, de nouveaux programmes publiés en 1985 abandonnèrent toute idée d'histoire thématique et rétablirent le découpage habituel.

De nombreux facteurs rendent compte de ces oppositions. J'en énumère brièvement quelques-uns car, au-delà de notre objet et de sa contestation, ces facteurs ont une valeur plus générale et sont pertinents pour rendre compte de l'accueil fréquemment fait à un projet de réforme. Ainsi :

- lorsqu'une expérience préalable a lieu, les programmes 'officiels' qui suivent ne sont pas la reprise conforme de cette expérience. Les programmes sont le résultat d'un compromis entre des groupes, des conceptions, des tendances diverses qui s'expriment sur une discipline ;
 - dans les années soixante-dix, les réformes vivaient sur un modèle que je décris ainsi : phase d'innovation ou d'expérimentation, évaluation et conclusions, puis développement, c'est-à-dire application générale par voie réglementaire. Or, tout montre que le passage d'une situation d'innovation, où les acteurs sont motivés, aidés et volontaires, à une généralisation peu préparée et administrative n'a absolument rien d'automatique ;
 - la formation et l'information des enseignants, plus largement leur participation au processus de changement, étaient restées largement insuffisantes malgré les dispositions prises ;
- ...

Mais, plus fondamentalement, c'est le point que je souligne ici et que beaucoup auront identifié car il court tout au long de mes propos : l'enseignement thématique met en question un 'modèle disciplinaire' de l'histoire scolaire qui répond aux finalités attribuées à notre discipline. Dès l'introduction, j'ai énoncé la force des finalités civiques et patrimoniales, l'importance accordée à l'histoire dans la construction de l'identité collective et particulièrement de l'identité nationale. De ces finalités ne découlent pas mécaniquement des choix uniques et une organisation, elle aussi unique, de l'enseignement, mais elles commandent ces choix. Autrement dit, ces choix ne doivent pas être en contradiction avec les finalités. Ceci est particulièrement complexe, car, avec les finalités civiques et patrimoniales, il y a des finalités intellectuelles et critiques, voire des finalités pratiques ; les unes et les autres ne font pas nécessairement bon ménage puisque, par exemple, les finalités civiques fonctionnent sur le registre de l'adhésion alors que les finalités critiques fonctionnent sur celui de la distanciation. Mais, l'importance accordée aux premières a pour conséquence un enseignement de l'histoire qui commande un découpage de l'espace et du temps, et donc des objets historiques, qui privilégie l'État-Nation, sa genèse, sa construction, etc. L'histoire thématique, telle qu'elle a été expérimentée à l'époque faisait fi de ce découpage et de cette insertion. Elle était en contradiction avec les finalités civiques alors qu'elle se voulait plus en cohérence, tant du point de vue des contenus que de celui des méthodes, avec les finalités intellectuelles et critiques, voire avec les finalités pratiques.

Enfin, il est utile d'élargir le contexte, d'historiciser ces tentatives faites il y a deux décennies. Élargissant ainsi mon propos, je vous livre une interprétation d'ensemble. Je pourrais argumenter cette interprétation sur une analyse des principaux textes qui ont régi

l'enseignement de l'histoire depuis un siècle mais cela dépasserait évidemment les limites de cette intervention. Je me contente donc de l'énoncé de la 'thèse'. J'ajoute que, proposée à des chercheurs travaillant sur d'autres disciplines que l'histoire, cette 'thèse' a suscité un accord parallèle. L'histoire a été installée comme discipline d'enseignement pour transmettre aux générations successives une conception partagée de la mémoire, pour contribuer à la construction de l'identité collective. Ainsi, l'histoire scolaire assumait-elle la question du sens ; je rappelle que, en français, le mot sens a, de manière heureuse, ...deux sens⁶ : à la fois signification et direction. L'histoire trace le sens du destin collectif et dit sa signification. Cela était affirmé à la fin du siècle dernier ; les temps ont changé. Dans les années soixante, la République est pacifiée, la France en a à peu près fini avec les questions coloniales ; d'autres horizons s'ouvrent à elle et à ses habitants : la construction européenne, la société de consommation, l'ouverture au monde avec le tourisme, l'expansion et l'internationalisation des industries de la culture, etc. Les éléments qui contribuent à la construction de l'identité collective se modifient. La société se transforme et se diversifie. Du côté de l'histoire savante, celle-ci multiplie ses productions et ses approches, élargit ses problématiques... Contrairement à l'espoir des historiens méthodiques de la fin du XIX^e siècle, l'histoire savante produit une pluralité de discours et d'interprétations du passé. Il devient alors de plus en plus difficile de penser l'association entre histoire et identité collective. Les années soixante sont aussi en France un moment où fleurissent les discours s'indignant de l'inculture économique des Français et donc leur faiblesse, en ces temps d'ouverture à plus de compétition internationale. Les savoirs scolaires et la culture scolaire qui, compte-tenu de la place très particulière qu'occupe l'École dans la société française, assumaient la question du sens, dérivent vers une 'rationalité instrumentale' que j'ai appelée la 'boîte à outils'. Pour l'histoire, il ne s'agit plus d'inscrire les jeunes générations dans un destin collectif énoncé et assumé (je ne me prononce pas ici sur son contenu et sa validité), mais de fournir à chacun les moyens de se situer dans le monde et dans la continuité des civilisations. L'enseignement se charge de donner à chaque élève ces outils à charge pour lui de construire lui-même le sens qu'il donne à son inscription dans une collectivité. Dans cette boîte il y a trois sortes d'outils : des repères spatiaux-temporels et donc chronologiques, des notions et concepts correspondant principalement aux différents champs d'activité humaine, des méthodes que l'on espère transférables. La question du sens est renvoyée à l'espace privé de chacun. On s'éloigne ainsi avec la conception française qui accorde une place prééminente à l'identité politique construite autour de l'État-Nation.

Je suspens ici cette interprétation pour en reprendre quelques aspects ultérieurement et reviens aux différentes logiques à l'œuvre dans la construction d'un programme. L'histoire thématique en mettant en avant des considérations d'ordre pédagogique légitimait une rupture avec les manières traditionnelles, inversant en quelque sorte le poids donné aux différentes logiques qui président à l'élaboration d'un programme, depuis sa justification jusqu'à sa traduction dans l'enseignement.

2 - LES PROGRAMMES AUX PRISES AVEC DES LOGIQUES DIFFÉRENTES : UN BREF TOUR D'HORIZON

Construire un programme n'a pas le même sens dans toutes nos Écoles, mais partout nous observons un certain nombre de logiques à l'œuvre. Comme je viens de l'illustrer, le

⁶ Et même plus, avec les cinq sens, etc.

Le poids différent qu'on accorde à ces logiques est susceptible de modifier les conceptions et l'architecture de nos programmes. Avant de présenter quelques-unes de ces logiques, je m'autorise en préalable quelques remarques sur nos mots, car ceux-ci, même semblables ou très proches à la traduction, désignent des mondes variés et recouvrent des expériences multiples. Il est essentiel d'en prendre la mesure pour nous comprendre.

Je me limite à l'idée même de programme et à ce qui est rangé sous ce terme. Je viens, vous le savez, d'un État où l'enseignement est régi par des programmes nationaux qui définissent plus ou moins précisément les objets d'enseignement, les titres des chapitres, en termes de contenus, auxquels s'ajoutent quelques indications pédagogiques. Celles-ci sont souvent brèves puisque, si les contenus sont définis par le pouvoir, les méthodes sont réputées être au choix des enseignants. A l'opposé, nous avons des États où les contenus d'enseignement sont définis de façon très décentralisée, voire au niveau des établissements. Même si l'on constate aujourd'hui un double mouvement -les uns recherchent une plus grande autonomie des acteurs (mais pas en France pour ce qui nous concerne), les autres s'efforcent d'établir des références et des règles communes-, les différences restent importantes et traduisent des phénomènes très profonds. J'en relève deux, qui, comme beaucoup d'éléments de mon intervention, demanderaient de longues explications. Je les énonce selon des polarités extrêmes, la réalité étant évidemment plus nuancée :

- d'un côté, une citoyenneté qui met en avant l'importance accordée aux droits politiques et à ce qu'implique le fait d'être titulaire d'une partie de la souveraineté nationale et, de l'autre, une citoyenneté qui accorde la première place à une insertion de proximité, à la participation des habitants aux affaires locales,

- d'un côté, une École qui est très proche des familles et, très souvent également, de leurs insertions ou de leurs traditions religieuses et, de l'autre, une École qui met au contraire les élèves à distance de ces insertions, parce que ces insertions sont jugées trop particulières ; cette mise à distance a pour but de transmettre aux élèves une connaissance considérée comme un moyen d'accéder à l'universel.

Ceci a évidemment des conséquences sur ce que l'on entend par mémoire collective, sur la place accordée aux différents groupes servant à définir les appartenances, etc. Je rappelle ces évidences car nos choix en matière d'enseignement de l'histoire y sont, en très grande partie, inscrits. La définition et la délimitation spatiale et temporelle du groupe auquel nous estimons qu'il est le plus important que les élèves s'identifient, sont déterminantes pour la construction des programmes ou des curriculums.

Enfin, au terme de programme, beaucoup préfèrent celui de curriculum. Cela n'est pas querelle de mots mais affaire de contenus : Que mettre dans un texte destiné à dire aux enseignants ce qu'il convient d'enseigner ? De manière très générale, programme est plutôt utilisé là où les contenus sont privilégiés, curriculum là où l'on met en avant le développement de compétences, notamment de savoir-faire et d'attitudes. Cela ne signifie pas que les savoir-faire et les attitudes sont refusés par les premiers, mais qu'ils et elles sont attendus comme prolongement, comme accompagnement normal, 'naturel', de la maîtrise des connaissances. Cela ne signifie pas que les seconds sont hostiles aux connaissances, mais que celles-ci sont, avant tout, mises au service de la construction de compétences plus générales, compétences que l'on espère transférables, c'est-à-dire réutilisables pour d'autres objets d'étude, voire dans la vie. La définition des curriculums s'appuie généralement, non seulement sur l'histoire comme 'science', mais également sur la spécificité des âges des élèves selon certains apports de la psychologie cognitive, sur les travaux de la pédagogie par les objectifs et sur les classifications de compétences avec parfois l'énoncé d'un référentiel de ces compétences, sur

les méthodes actives et les conséquences que leur affirmation a pour la définition du travail scolaire, etc.

En énonçant ainsi ces différences, j'entre directement dans l'objet de cette seconde partie. Reprenons le problème autrement : l'enjeu de l'enseignement de l'histoire est de faire entrer les élèves dans le monde de l'histoire (Geschichte), de faire se rencontrer le monde des élèves et le monde de l'histoire ; ajoutons que c'est évidemment le monde de l'élève qui est appelé à se transformer et non celui de l'histoire. Le professeur est celui qui facilite la rencontre du monde du texte, le texte de l'histoire, et du monde de l'élève. D'un certain point de vue, si l'on considérait le texte de l'histoire comme directement et immédiatement abordable, il suffirait de mettre l'élève devant le livre d'histoire et de l'inviter à le lire. C'est parce que l'on considère cela comme peu possible ou peu efficace qu'il y a un professeur qui dissèque ce texte, le met en pièce, l'illustre, mobilise toutes sortes d'auxiliaires, documents et moyens variés, pour que les élèves s'approprient ce texte et, de plus, le croient vrai. Ce faisant, il construit un texte particulier, texte établi à fin d'enseignement, celui de l'histoire effectivement enseignée. Les programmes ne concernent pas directement ce texte ultime mais s'efforcent d'en indiquer les grandes orientations, les principaux points d'appui en tenant compte des conditions de l'enseignement. Cette situation se complique dès lors que l'on considère qu'un des moyens les plus efficaces d'apprentissage de l'histoire est de faire produire, de faire écrire de l'histoire par les élèves. Je laisse cette question en suspens ; elle revêt bien d'autres aspects. Programmes ou curriculums se situent à la croisée de logiques différentes dont je brosse un rapide inventaire sûrement incomplet, autour de trois ensembles : les logiques du monde de l'histoire, les logiques des élèves, les logiques scolaires.

2.1. LOGIQUES DU MONDE DE L'HISTOIRE

Pour traiter des logiques de ce monde, je prends pour point de départ les caractères que Ricœur⁷ (1994, p.17) énonce comme caractéristiques de « *...la coupure épistémologique qui sépare l'histoire savante du récit traditionnel* ». Ces trois caractères sont⁸ :

- « - *l'énorme travail de conceptualisation appliquée aux universaux que l'histoire construit (servage, révolution industrielle, etc.)...*
- *la décomposition d'une tranche de passé en niveaux (économique, social, politique, intellectuel, etc.) qu'il s'agit ensuite de recomposer sous l'idée-limite d'histoire totale;*
- *la pluralisation des temps de l'histoire... »*

A ces trois caractères Ricœur ajoute l'argument suivant : « *De toutes ces façons, un écart est instauré entre le niveau naïvement narratif des histoires racontées (stories) et le niveau critique de l'explication compréhensive des historiens de métier.* » A ces trois caractères, choisis pour distinguer deux régimes de l'histoire, naïve et savante, j'ajoute la construction de problématiques et l'usage de schèmes explicatifs dont certains sont empruntés aux autres sciences sociales. Enfin, je ne fais que rappeler pour mémoire, la force des découpages spatiaux qui produisent des territoires dont l'affirmation et l'identification jouent

⁷ En prenant Ricoeur comme référence, je me situe du côté d'une conception qui affirme la dimension nécessairement narrative de l'histoire. Il semble que depuis la magistrale synthèse de Temps et Récit, le lien entre histoire et récit ne soit plus guère contesté. Plus largement, si l'on suit par exemple Bruner (*...car la culture donne forme à l'esprit*, esHel trad. 1991), le récit est la forme première de notre expérience du monde lorsque nous l'énonçons et la communiquons ; c'est aussi par elle, que nous avons accès à l'expérience que les autres ont du monde.

⁸ Le découpage et la présentation sous trois tirets sont de notre fait.

un rôle considérable dans la construction de la mémoire et des identités collectives. Sans aller plus loin, cela suffit déjà à notre bonheur entre l'horizon d'une histoire totale -à l'échelle 1, comme la carte de Borgès, échelle 1 du temps et des milliards de vies et d'actions que le monde a connues- et une production historique et un enseignement de l'histoire qui sont nécessairement dans le partiel, le découpé, le limité.

A ce stade, je distingue :

2.1.1. UNE LOGIQUE DU TRAVAIL DE L'HISTORIEN

J'isole ici cette logique afin de mettre en évidence sa spécificité, spécificité qui rend suspecte toute analogie entre le travail de l'historien et le travail que les élèves peuvent faire en classe. Cela ne veut pas dire qu'il ne soit pas intéressant de mettre les élèves en situation de 'mimer' certains gestes du travail de l'historien, mais que cette analogie ou cette réduction demande à être considérée avec une grande prudence. Les différences entre le travail de l'historien qui produit, en principe, de la connaissance nouvelle et ce que l'élève est susceptible de réaliser, d'écrire, sont trop évidentes pour être développées. Aussi, je ne retiens qu'un aspect, celui du maniement du temps. Au cours de son travail, l'historien effectue sans cesse des allers-retours dans le temps, construit des découpages, des périodisations, les met à l'épreuve et les modifie s'il y a lieu, etc. Il n'y a aucune linéarité chronologique dans son travail ; les maniements du temps et ce qu'il produit avec ces maniements sont un des facteurs d'intelligibilité privilégié de l'histoire. Aucun historien qui étudie un objet x entre telle ou telle date, ne commence à l'étudier durant l'année 1, puis passe à l'année 2, etc., enchaînant par là les événements et les évolutions les uns aux autres. Mais, lorsque l'on passe à la présentation du travail achevé, on passe à

2.1.2. UNE LOGIQUE D'EXPOSITION,

qui présente ces enchaînements comme quelque chose de tout à fait naturel, comme étant le récit argumenté et raisonné des événements et des évolutions. L'histoire utilise la langue naturelle et s'efforce de faire croire que le récit qu'elle construit est au plus près de la réalité ; dans sa forme même les mots deviennent les choses dont on parle. Cela se fait pour l'essentiel dans la continuité et la succession chronologiques. Dans son exposé, écrit ou oral, le respect du déroulement chronologique est un impératif pour l'historien, même si la complexité des situations autorise évidemment certains écarts et notamment la juxtaposition de différents récits correspondant aux découpages en niveaux ou selon les lieux, par exemple. Ceci est sans doute évident, mais n'oublions pas que les élèves sont soumis à une présentation de l'histoire qui s'appuie sur cette logique d'exposition et qui les laisse très loin, très très loin, du travail que l'historien effectue sur le temps. On ne lui présente que le résultat et lorsqu'il est mis en situation d'écrire lui-même, il est rare que ce travail sur le temps soit l'objet d'un véritable travail, hormis le respect de l'ordre chronologique.

On pourrait imaginer que d'autres aspects du texte de l'histoire soient mis en avant : des concepts jugés centraux, des niveaux du passé, des interprétations, etc. Mais nous savons que, dans la communauté historique, il n'y a guère d'accords sur les concepts ou les interprétations et, lorsque l'on construit un programme qui met en avant un aspect important d'un niveau du passé, cela est fortement contesté comme nous l'avons vu à propos de l'histoire thématique. Alors, que faire ? Il reste un possible accord sur quelques objets de notre mémoire collective, passages obligés pour l'enseignement mais dont la signification n'est pas obligatoirement partagée ; la seule solution pour mettre en oeuvre cet accord est de réaffirmer la primauté de la succession chronologique et d'énoncer de la façon la moins engagée possible la liste de ces objets.

2.1.3. UNE LOGIQUE CHRONOLOGIQUE

J'ai déjà affirmé sa prééminence au début de ma présentation de l'histoire thématique : la logique chronologique est évidemment la première qui s'impose. L'ordre temporel est un principe organisateur obligatoire du texte de l'histoire ; tout historien travaille avec et sur le temps ; il en découle pour l'enseignement, qu'il ne saurait y avoir d'enseignement de l'histoire digne de ce nom que celui qui respecte ce principe. Mais cet accord ou ce principe rappelé, la prééminence de la logique chronologique ne dit pas comment, précisément, choisir et organiser les contenus. Elle indique qu'il convient de commencer par le début et de terminer par la fin. Je laisse à chacun le soin de déterminer ce que l'on peut entendre par début ou par fin et ajoute brièvement que rien, mais rien ne laisse supposer que les temps anciens soient plus aisés à étudier, à comprendre et à apprendre que les temps actuels. La distance temps réduit peut-être, mais pas toujours !, l'implication, favorise un regard plus critique mais elle établit aussi une étrangeté plus grande ; comment nos élèves imaginent-ils des sociétés avant tout rurales sans électricité et sans pétrole ?

Mais, en sachant que cet ordre du temps ne correspond pas à l'ordre du travail historien et que l'exposition mêle en permanence des objets aux temporalités différentes, mini-récits et mini-tableaux enchâssés les uns aux autres, nous dessinons un monde bien complexe dans lequel faire entrer les élèves. Énonçant les objets historiques de façon très générale, les programmes privilégient l'ordre chronologique, laissant aux enseignants le soin de gérer le reste sans toujours dire à quel point ce reste est souvent la partie la plus décisive.

Si cette logique s'impose avec force, soyons prudent sur les résultats qu'elle donne ! C'est au nom de leur médiocrité que des professeurs ont mis en place l'histoire thématique ; quant à la succession chronologique, qu'elle prétende embrasser la diversité et la complexité d'une époque ou qu'elle soit thématique, elle est toujours pleine de trous, de blancs, de vides.

1.2. LE MONDE DES ELEVES

Ce monde des élèves est appréhendé ici de deux façons : d'une part la relation entre le monde de l'élève et celui du texte de l'histoire, d'autre part ce qui est lié au processus même de l'apprentissage.

1.2.1 LE MONDE DE L'ELEVE

Me référant à nouveau à Ricœur (1983), celui-ci pose que « *...tout récit présuppose de la part du narrateur et de son auditoire une familiarité avec des termes tels qu'agent, but, moyen, circonstance, secours, hostilité, coopération, conflit, succès, échec, etc.* ». Autrement dit, même si ces termes sont rarement employés comme tels en classe, ce qu'ils recouvrent est constamment présent dans le récit de l'histoire. Le problème permanent pour le professeur est de s'assurer que cette 'pré-compréhension' est déjà présente. Si ce n'est pas le cas ou si cette précompréhension est insuffisante, le professeur s'efforce de la mettre en place ; il le fait dans le mouvement même où il étudie, où il fait étudier, tel objet d'histoire à ses élèves. En étudiant les Révolutions de 1848, il faut, par exemple, introduire les élèves dans la pensée que des hommes peuvent, au nom d'idées qualifiées de nationales et au nom de leur conception de la liberté, construire des barricades, prendre les armes, faire face à des pouvoirs autoritaires, chercher à communiquer au-delà des frontières, risquer leur vie, etc. Ce simple et trivial exemple montre aussi qu'il est ardu de fixer arbitrairement les limites et les caractères de cette précompréhension. Cela a souvent pour résultat que le professeur fait comme si, un minimum étant rappelé, c'est l'enseignement des événements lui-même qui va, en quelque

sorte, auto-produire les conditions de sa compréhension. Le risque est alors de voir réduire cet événement aux schémas d'action, aux pré-compréhensions antérieurement présents dans l'esprit des élèves.

S'ouvrent ici de nombreux thèmes : le premier se réfère à quelque chose d'assez répandue dans la conscience des professeurs mais beaucoup plus délicate à prendre vraiment en considération, à savoir ce qui est communément rangé sous le terme de représentations sociales ; le second aux relations entre le passé et le présent. Je ne m'intéresse dans cette partie qu'aux représentations renvoyant les relations passé-présent à ma troisième partie.

L'idée que l'élève n'est ni un verre vide qu'il convient de remplir avec le miel de la connaissance ou une page blanche sur laquelle inscrire le texte du savoir a fait son chemin. Parmi les outils utilisés pour travailler le 'déjà-là', la théorie des représentations sociales, plus ou moins rigoureusement rattachée à son origine, s'est largement répandue. Je prends deux exemples pour en illustrer l'intérêt et ne considère que la seule dimension affective des représentations sociales. Lors d'entretiens avec des élèves sur la Révolution française, nous avons observé que, quel que soit leur âge, ils éprouvent beaucoup de difficultés à parler de la Terreur, à mettre cette période quelque part dans la décennie révolutionnaire et surtout à lui donner du sens. Nous avons interprété ces difficultés, comme un effet de la conception dominante qui leur sert à donner du sens aux événements de cette période ; cette conception, qui s'exprime à d'autres moments de ces entretiens, se résume par l'idée d'un progrès politique autour des droits de l'homme et de la république. Dans ce schéma, la Terreur est proprement 'impensable'. Elle nous sépare de notre histoire, de notre identité. A contrario, la période de la Collaboration se présente tout autrement puisque l'on pouvait être résistant ; un 'vrai français' était, d'une façon ou d'une autre, un résistant, alors que, dans le cas de la Terreur, être opposant revient à être anti-révolutionnaire et donc contre les conquêtes légitimes de la Révolution.

Second exemple : dans des textes écrits par eux, les élèves montrent leur propension à désigner l'Allemagne comme cause de la Première Guerre mondiale ; pourtant, cette explication-responsabilité-culpabilité n'est ni enseignée par les professeurs (nous avons assisté à leurs cours ou écouté l'enregistrement de ces cours), ni présente dans les manuels. Tout se passe comme si, pour la plupart des élèves, dire et expliquer les causes de cette guerre (c'était la consigne de ce travail écrit) revenait à chercher des responsabilités, et comme si dans cette quête, ce qu'ils savent de la Seconde Guerre était 'rabattu' sur la Première. Il faut bien donner un peu de cohérence à la vision de l'histoire, à notre identité dans son rapport à l'autre. Ce qui est affectivement le plus fort et cognitivement le plus simple recouvre tout ; Notre identité s'établit et s'argumente peut-être sur des informations historiques reconnues et raisonnées, mais sans doute plus encore sur des attitudes beaucoup plus profondes.

2.2.2. UNE LOGIQUE DES APPRENTISSAGES

Je devrais commencer par mettre 'logique' au pluriel, car, en ce domaine, plusieurs logiques ou plus exactement plusieurs conceptions de l'apprentissage sont fréquemment invoquées pour justifier l'organisation de l'enseignement. Ceci tient à l'absence de théorie unifiée de l'apprentissage, théorie qui soit partagée et acceptée. Si tout le monde aujourd'hui se réfère au constructivisme, au sens piagétien du terme, les rameaux en sont fort diversifiés ; surtout, les conséquences d'une prise au sérieux du constructivisme sont loin d'être claires et immédiates aussi bien dans la conduite de la classe que dans la confection des programmes. On observe certains effets sur les programmes ou les curriculums à l'école élémentaire mais dès le secondaire, d'autres logiques reprennent le dessus, notamment celle de l'exposition

chronologique du savoir. Quelques accords, plus moins opérationnels, autour de l'idée d'activité des élèves ne font pas une référence suffisante. L'absence d'accord plus fondamental et le lien difficile entre ce que nous savons d'une part, de la construction des connaissances et des apprentissages et d'autre part, de l'enseignement de l'histoire font perdurer une sorte de modèle spontané. Ce modèle repose sur la croyance en un passage continu d'une sphère où dominant le concret, le facile, le simple, le singulier, le particulier, voire le local vers une sphère où s'épanouissent l'abstrait, le difficile, le complexe, l'universel, le général, le global... Trop de travaux et de réflexions montrent qu'un tel modèle n'a guère de sens et pourtant, il a la vie dure.

Que signifierait une logique des apprentissages? La possibilité de déterminer à la fois des étapes dans les apprentissages, étapes suffisamment nécessaires et contraignantes pour appeler un certain ordre dans l'enseignement, et des méthodes, des dispositifs de travail. Mais nous retrouvons alors les questions précédentes sur ce qui compose le texte de l'histoire, en particulier son hétérogénéité profonde.

2.3. DES LOGIQUES LIEES AUX CONTRAINTES SCOLAIRES

Enfin, il y a les logiques produites par les institutions scolaires et leur fonctionnement. L'enseignement de l'histoire, à l'égal de toutes les autres disciplines scolaires, se fait dans une institution qui a ses règles de fonctionnement, ses contraintes, ses principes, ses habitudes. On peut ou non en tenir compte dans l'établissement des programmes et curriculums. En tenir compte de façon trop précise revient à enfermer l'enseignant dans des déterminations contraignantes et surtout trop éloignées des conditions réelles d'exercice de son métier. Ne pas en tenir compte nous invite à une certaine prudence dans ce que nous disons ou espérons de l'enseignement en ne considérant que les programmes. Les études disponibles montrent que l'histoire des programmes et l'histoire effectivement enseignée sont deux mondes différents.

Parmi les contraintes propres à nos institutions scolaires, j'en cite quelques-unes qui, à ma connaissance, sont largement répandues. Une analyse plus développée rendrait compte du rôle qu'elles jouent dans la construction de l'histoire scolaire. Il en est ainsi :

- du découpage et de l'organisation du temps. Notre enseignement fonctionne très majoritairement sur le mode d'une succession de séquences, de trois-quart d'heure à une heure, centrées sur une discipline. Découpage du temps, découpage du savoir, découpage des objets enseignés vont de pair. Si le professeur, spécialiste de sa discipline, fait aisément le lien entre des moments d'enseignement séparés dans le temps, cela n'est pas nécessairement aussi facile pour les élèves. Ce découpage est aussi limitation du temps disponible. Consacrer deux heures ou huit heures à étudier les Révolutions de 1848 en Europe ne produit pas le même savoir sur cet objet ;
- du groupe classe qui impose un enseignement qui est destiné à une collectivité et non à des individus. Le professeur s'adresse à, et organise le travail pour une sorte de 'classe moyenne', évidemment variable selon les lieux et les âges. Cela signifie également qu'il est à peu près impossible de prendre la pleine mesure du 'monde des élèves' dont j'ai souligné précédemment l'importance. Ce monde recouvre en fait des mondes puisque nos élèves sont loin d'appartenir à une culture identique, ne disposent pas des mêmes schémas de précompréhension, n'ont pas les mêmes stratégies cognitives, ni les mêmes attentes à l'égard de l'École en général et de l'histoire en particulier, etc. Leur diversité est à l'image de celle de la société ;
- de l'existence d'un livre, d'un manuel qui constitue une référence pour l'élève. Ce livre traduit aussi les conceptions différentes que nous avons de l'enseignement. Il se présente

souvent comme un état du savoir disant ce que l'on sait de tel ou tel événement, période, etc.. Il est aussi parfois plutôt un ensemble d'exercices ou d'outils destinés à être utilisés en classe. Il mêle ces deux aspects selon des règles éditoriales qui renvoient aux jeux du marché. Quel qu'il soit, il est un élément qui intervient pour construire l'histoire enseignée ; il n'en est qu'un parmi d'autres.

Enfin, de façon plus générale, aussi bien les programmes et les curriculums que les professeurs construisent un savoir historique qui répond à trois contraintes : être enseignable, être apprenable, être évaluable. Enseignable, c'est être mis et énoncé dans une forme qui corresponde aux contraintes de l'enseignement, par exemple celle qui ont été précédemment énoncées ; apprenable, c'est le choisir et le mettre en forme pour que les élèves puissent l'apprendre, apprendre avec lui connaissances, savoir-faire et attitudes ; évaluable, parce que si notre discipline est une discipline de culture générale, elle entre aussi dans le jeu habituel de tout système scolaire qui implique l'évaluation. Nous savons par exemple le poids considérable que jouent les évaluations lors des examens, surtout lorsque ces examens sont nationaux.

C'est de tout cela qu'un enseignant doit tenir compte. Certes ce ne sont pas les préoccupations immédiates des auteurs des programmes et curriculums, mais ce sont des éléments qui donnent forme et contenu au travail auquel se livre le professeur quand il 'fait cours' et que les auteurs des dits programmes et curriculums feraient mieux de ne pas ignorer.

2.4. AUTANT DE LOGIQUES SOUMISES AUX FINALITES

Logiques des savoirs historiques, logiques des élèves, logiques scolaires pèsent de manière directe ou indirecte sur la confection de nos programmes et de nos curriculum. Mais, ces logiques sont elles-mêmes soumises aux finalités. Je rejoins ici ce qui a été énoncé dès l'introduction et repris comme facteur expliquant sur le fond les oppositions dont l'histoire thématique fut l'objet. Je rappelle ce qui est l'ancrage principal de mon propos et tiens les pièces à conviction à la disposition de chacun : l'histoire a été installée, dans sa forme actuelle, dans les écoles, dans l'École, pour participer à la transmission d'une conception partagée de la mémoire collective et par là de l'identité collective. Il s'agit de transmettre et de développer un sentiment d'appartenance. Lorsqu'elle se réfère à des entités politiques suffisamment stables et anciennes la dimension historique de l'identité collective appelle spontanément la succession chronologique dont nous avons dit la prééminence, succession qui privilégie les phénomènes, événements et évolutions étudiés d'abord dans ce cadre spatial. Cette approche s'efforce de lier le 'je' de l'élève au 'nous' du présent et du passé par distinction avec les autres et l'autre, ceux et celui qui ne se reconnaissent pas dans cette appartenance, ou qu'il s'agit de mettre à l'extérieur.

Croisées avec les logiques précédentes, et notamment celles qui relèvent du fonctionnement de l'École, les finalités poussent à ce que l'enseignement de l'histoire privilégie, pour ne pas dire plus, la transmission d'une vulgate, refuse ce qui divise et notamment toute mise à la question du texte de l'histoire et s'appuie, au contraire, sur tout ce qui est propre à développer un sentiment commun dont on attend qu'il contribue à la cohésion sociale. Les autres logiques que nous avons mises en évidence et notamment celles liées au fonctionnement de nos Écoles accentuent ces tendances.

Mais, sentiment d'appartenance et identité collective sont aujourd'hui l'objet de nouvelles approches. Dès lors, la question de l'enseignement de l'histoire exige de réexaminer à nouveaux frais la question des relations entre le passé, domaine d'étude de l'histoire, le

présent et l'avenir. C'est sur ces trois dimensions du temps que je me propose de construire ma troisième partie tout en sachant que je n'aborde que très partiellement et très modestement un sujet complexe, délicat et conflictuel. Mais, n'est-ce pas une des exigences de nos démocraties que de mettre en débat de tels sujets ?

3 - L'HISTOIRE ?

CA SERT A INVENTER L'AVENIR POUR AGIR AU PRESENT

Sous ce titre, je l'espère un peu provocant, je pose quelques jalons pour analyser, dans cette troisième partie, les relations de notre enseignement avec les trois dimensions du temps. Certes, dès lors que l'on parle de finalités, l'avenir est en jeu puisque ce qui est attendu de l'enseignement est bien dans le futur de l'élève. Mais ce futur s'inscrit totalement dans nos attentes collectives et ne peut donc être réduit à la seule dimension du sujet. Cette brève exploration commence sur les relations entre passé et présent avant de s'élargir à l'avenir.

3.1. PASSE-PRESENT : DES RAPPORTS VARIES

Poursuivant mon parcours sinueux entre des préoccupations très générales et les pratiques d'enseignement, je reviens pour commencer aux relations entre le passé et le présent. L'importance de ces relations est évidemment constamment affirmée ; à lire les textes et les études sur notre enseignement, on y relève différentes manières de les envisager, manières où se mêlent des objectifs de formation très divers :

- le passé est un répertoire d'actions, d'attitudes, d'exemples qui sont à la disposition de chacun pour réfléchir sur ce que font les hommes. La dimension morale est ici explicitement affirmée ;
- le passé est au fondement du présent, il en constitue les racines. Selon des continuités variées où les circonstances pèsent d'un poids plus lourd que les décisions des hommes et que le hasard (pour reprendre trois grandes catégories explicatives), le présent découle du passé de façon la plus logique possible. On parle alors de visée téléologique de l'enseignement de l'histoire où le choix de ce qui est enseigné est entièrement déterminé par la situation actuelle. Plus encore, il s'agit parfois de légitimer la présent et donc de montrer que le passé a pour sens la mise en place du présent ; le passé sert alors à montrer que le présent, et particulièrement les découpages politiques, étaient déjà... présents dans le passé, éventuellement de lutter pour que le présent retrouve le passé, etc. Ainsi, le déroulement de l'histoire a pour sens de prouver l'inéluctabilité du présent, réel ou souhaité ;
- le passé est enjeu de mémoire, pas tout le passé évidemment, mais certains faits, événements, phénomènes dont on juge bon, utile, nécessaire... que la connaissance soit transmise aux générations futures. La continuité est ici moins affirmée et la comparaison souvent suggérée. La dimension morale est aussi très souvent présente. La mémoire se mue aisément en commémoration ;
- selon les uns, le présent porte des traces du passé, selon les autres, il est du passé accumulé ; quoi qu'il en soit, il est ici question de faire prendre conscience aux élèves qu'ils arrivent dans un monde déjà là où l'épaisseur du temps a laissé de nombreuses traces. Parmi les diverses façons de considérer ces traces, il semble que la problématique du patrimoine soit aujourd'hui très en vogue. Elle se fait parfois inventaire un peu statique ;

...

Quittons à présent ces propos généraux qui demanderaient de plus amples développements et pénétrons un moment dans la classe d'histoire. J'ai dit précédemment l'importance du travail de décomposition, de mise en pièces du texte de l'histoire, de l'appui

sur de nombreux auxiliaires -textes, images, cartes, etc.;- pendant le cours, autant de procédés destinés à rapprocher le monde du texte et le monde de l'élève. Parmi ces procédés, il y a l'invitation fréquente du présent, de ce qui est supposé être une expérience partagée par et avec les élèves, pour comparer avec le passé, pour rendre ce passé moins lointain. C'est aussi le moyen d'associer les élèves à la production du texte enseigné. L'observation et l'analyse d'un certain nombre de cours permet d'étudier cette présence très fréquente du présent supposé commun⁹, mais cette présence opère une sorte de renversement par rapport aux relations affirmées entre passé et présent. Dans nos discours, c'est le passé qui est supposé contribuer à l'explication et à la compréhension du présent, dans les cours une inversion s'opère. Le passé est réduit au présent, que ce soit sur un plan factuel ou sur un plan plus explicatif. Par exemple, exemple hélas caricatural !, l'étude des causes de la Première Guerre mondiale demande de parler des Balkans ; les Balkans au début du siècle ? C'est comme les Balkans aujourd'hui, un vaste théâtre de violences et de haines... analogies qui laissent totalement de côté les modifications qu'a connues cette région de l'Europe et suggèrent des permanences comportementales dont je ne développe pas ici les possibles effets. Un autre exemple est l'appel à des éléments d'économie 'spontanée' lors de l'étude de la Révolution industrielle ; pour s'imaginer l'essor de la production et de la consommation au XIX^e siècle, il est fait appel à l'expérience que les élèves ont aujourd'hui de l'argent, de la publicité, etc. De telles recherches soulignent l'importance de ces analogies, de ces renvois au sens commun comme éléments destinés à aider la compréhension des élèves. Analogies et renvois ne sont pas la source d'un travail explicite et rigoureux de comparaison, dont le but serait d'identifier ce qui est commun et ce qui est différent, de traduire un processus, une évolution, de rendre la singularité et la familiarité d'évènements et de phénomènes rangés sous des mots, sous des concepts similaires, etc. ; un tel travail est en quelque sorte interdit par la logique chronologique ; c'est un travail de réduction d'une situation lointaine à une situation supposée connue. C'est la situation connue, ou du moins ce que l'on connaît du temps présent qui sert de filtre, réduisant le passé, soumettant le passé à la compréhension que l'on croit avoir du présent.

Les relations présent-passé sont ainsi en cause dans tous les lieux qui concernent notre enseignement, jusque dans les programmes. Un dernier exemple illustre la complexité de ces relations. Au milieu des années soixante-dix, indépendamment de l'histoire thématique, il a été demandé dans les programmes de la classe de cinquième (deuxième année du collège, 12-13 ans) d'insister plus fortement qu'auparavant sur l'étude de l'Islam et de la civilisation arabo-musulmane. La prise de conscience qu'une partie désormais significative des élèves était de culture arabo-musulmane, demandait cette étude pour favoriser la tolérance. Mais, comme le programme de cinquième obéissait pour l'essentiel à la logique chronologique, il s'arrêtait au XVI^e siècle ; l'étude de la civilisation arabo-musulmane restait donc en suspens, sans relation autre que celle dont nous avons précédemment parlé, c'est-à-dire l'analogie présent-passé. Par exemple, pour illustrer l'importance des villes dans ce contexte, nombre de manuels comportaient des photographies de villes 'arabes' aujourd'hui. Je laisse chacun méditer sur ce que signifient alors nos affirmations sur la contribution de l'histoire à la formation des jeunes.

⁹ Voir Tutiaux-Guillon, N. Influence du modèle pédagogique sur l'explicatif, in *Eléments sur la causalité dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, INRP 1997.

3.2. ...ET SI L'ON AJOUTE L'AVENIR ?

Intégrer la dimension de l'avenir n'est pas une idée nouvelle. J'extrais une brève citation du texte officiel de 1890 régissant l'enseignement de l'histoire dans le secondaire en France : « *Il faut que l'éducateur étudie la génération qu'il doit élever et se fasse une théorie des devoirs de cette génération, afin que, connaissant le but à atteindre, il y conduise l'écolier par les moyens les mieux appropriés* ». Cette position fait dépendre les contenus et méthodes de l'enseignement de l'histoire d'une anticipation de l'avenir et non de la connaissance historique elle-même. Cette anticipation oriente et légitime les choix dans ce qu'il est bon, juste, utile d'enseigner puisqu'on ne saurait tout enseigner. J'ai rappelé dans ma première partie qu'à la fin du XIX^e siècle, l'histoire vécue par les hommes semblait avoir un sens, pour faire bref celui du progrès, progrès matériel et moral, que le développement industriel, les transformations sociales et la République incarnaient chacun à leur manière. Le cadre privilégié était simple ; l'État-Nation était la forme raisonnée et quasi-universelle de l'appartenance, le cadre de l'identité collective. Point n'est besoin d'une longue argumentation pour dire à quel point cet horizon n'est plus le même. Nous avons à faire à un ensemble de changements qui peuvent aisément se ranger autour des idées de pluralisme et de diversité: diversification des discours historiques, diversification des approches, des interprétations, des problématiques, des objets, etc.; diversification des élèves et plus largement des références culturelles dans nos sociétés; pluralisme affirmé, revendiqué ou craint mais qui ne peut laisser indifférent notre discipline.

Autrement dit, en réfléchissant dès aujourd'hui aux programmes d'histoire pour préparer le XXI^e siècle, nous avons à affronter la question suivante : que convient-il d'enseigner à des jeunes qui auront le monde en charge entre... 2010-2020 et 2050-2060 ? Ce n'est sûrement pas en regardant dans un rétroviseur que nous aurons des réponses ; cependant, je reconnais aisément que le débat est difficile, non seulement à conclure, mais tout simplement à engager. Quelques idées : est-il pertinent, et si oui possible,

- de partir des problèmes que la société devra gérer, et si possible résoudre, au cours du prochain siècle : la santé, le travail, l'environnement, l'aménagement des territoires, la pollution urbaine, la violence, le chômage, etc.?
- de s'interroger sur ce qui constituera le facteur d'unité et d'identité collectives ? Comment se noueront les liens civique, politique et social ? Comment se construiront l'identité de chacun, l'identité collective, leurs relations. Beaucoup d'auteurs insistent aujourd'hui sur le fait que chacun se constitue son identité à partir de références multiples et mobiles. Comment dès lors choisir et combiner entre les différentes échelles et les différents groupes, celles et ceux qui sont les plus importants? Quelle identité politique concevoir et comment lier les dimensions locales, régionales, nationales et européennes? etc.

La réflexion que nous avons à développer et les choix que nous avons à faire dépendent du monde que l'on veut bâtir et de la place que l'on attribue à l'histoire dans la construction de la mémoire collective, de l'imaginaire collectif au sein de ce monde. Nous ne sommes probablement pas d'accord sur les manières précises d'organiser ce monde, mais peut-être serons nous d'accord sur les valeurs et principes essentiels. L'histoire et son enseignement ont évidemment à voir de très près avec les valeurs; ces valeurs sont en jeu aussi bien dans les contenus enseignés, dans les choix que nous faisons parmi l'immensité de connaissances et de compétences accumulées, que dans les manières dont se conduisent les enseignements. Contenus et méthodes, savoir-faire et connaissances sont à nouveau totalement liés.

Parmi les multiples directions que prend la réflexion, je choisis, pour terminer mon intervention, une de celles que je crois particulièrement importantes et urgentes à considérer : la place de l'« autre ». Cette place est à réfléchir autour des relations 'je', 'nous', les 'autres', l'« autre ». Pour ne prendre qu'un seul aspect, nous sommes actuellement dans une Europe où les pouvoirs politiques s'organisent de façon prioritaire au niveau des États. C'est autour des États que se construit l'identité politique et donc une certaine compréhension de l'autre. Celui-ci est à la fois intérieur et extérieur.

Intérieur, c'est l'autre chez nous, l'autre qui construit le nous. Extérieur, c'est l'autre avec qui construire une nouvelle référence qui soit suffisamment commune pour penser ensemble un nous. L'horizon n'est ni la réduction de l'autre à un nous soi-disant stable, ni la dissolution du nous, mais de faire place à la pluralité. Jusqu'à présent, l'enseignement de l'histoire adopte presque toujours un point de vue unique. Il dit ce qu'il faut savoir et comment il faut comprendre ; il ne fait guère de place à la pluralité des points de vue et des interprétations. Par exemple, construire un enseignement qui fasse place à la dimension européenne ce n'est sans doute pas construire un enseignement qui s'appuierait sur un point de vue qui serait le point de vue 'européen'. Ne remplaçons pas le point de vue dominant qui est celui de nos pouvoirs d'Etats, par un nouveau point de vue dominant qui serait celui de l'Europe. Il est beaucoup plus formateur de faire place au point de vue de l'autre et à la confrontation des points de vue, à la prise en compte positive de la diversité, des conflits de mémoire.

CONCLUSION

Thématique ou chronologique ? Approfondissement ou survol ? Savoir-faire ou connaissances ? Les dilemmes sont nombreux pour réfléchir sur les manières de construire nos programmes et curriculums. Parti de la première interrogation et après avoir réaffirmé que cette opposition n'était pas vraiment pertinente, j'en arrive à reprendre à nouveau frais nos interrogations sur les finalités. Je n'ai guère réaffirmé des accords qui apparaissent très massifs dans tous les textes officiels et les déclarations (voir l'étude de Robert Stardling pour le Conseil de l'Europe), l'histoire sert, doit servir, à la tolérance, être ouverte aux autres, à la compréhension mutuelle, lutter contre les discriminations, etc. De telles affirmations demandent à être considérées avec prudence, car peut-on ainsi enrôler ce qui se réclame de la science ? inversement, susciter notre accord si l'on raisonne en terme de formation. Il est alors important de faire toute sa place à la dimension des valeurs qui est dans tout discours qui parle des hommes et de leurs actions. Aucune science humaine n'échappe à une dimension axiologique.

Alors ? Je ne sais comment précisément agencer tant d'impératifs apparemment contradictoires pour construire nos programmes et curriculums. Mais, je suis certain que nous avons à inventer, à faire du présent le 'temps de l'initiative' pour construire l'avenir. Ce temps de l'initiative n'est possible que si nous avons dégagé quelques traits majeurs de notre horizon d'attente. Je pourrai continuer à citer études et enquêtes qui toutes convergent pour observer une sorte de fossé entre l'histoire enseignée à l'École et l'expérience du monde que les élèves ont. Non que notre histoire ne les intéresse pas, mais ils ont souvent bien du mal sinon à la considérer comme la leur, du moins à la lier à la leur. Je sais, nous savons tous, des expériences passionnantes où des professeurs de grande qualité réussissent à tisser ces liens entre ces deux mondes ; mais si ces exemples maintiennent notre espoir et notre attente pour continuer d'affirmer l'importance de l'enseignement de l'histoire, ils ne sauraient masquer tous

les lieux, toutes les situations où ces mondes cohabitent, se juxtaposent, s'ignorent voire entrent en conflit.

Réaffirmer l'importance de l'enseignement de l'histoire, c'est donc surtout réfléchir à la façon d'introduire les générations qui viennent dans une pensée du monde et d'eux-mêmes qui inscrit le temps comme une de ses composantes majeures et lutter ainsi contre ce que certains auteurs appellent le 'présentisme'. C'est aussi, avec les élèves, travailler cette pensée du temps, travailler sur ce que signifie notre et leur inscription dans la succession des générations, dans un déjà-là porteur de valeurs, de conceptions, de mentalités, de mythes, etc., travailler avec eux sur le monde présent où nous sommes tous des contemporaines, et sur le monde à venir, monde dont ils auront la charge.