

François Audigier, Université de Genève

Enseigner l'histoire : débats et controverses

« C'est essentiellement au travers de nos récits que nous construisons une conception de ce que nous sommes dans l'univers, et c'est au travers des récits qu'une culture fournit à ses membres des modèles d'identité et d'action. »

Jerome S. BRUNER,
L'éducation, entrée dans la culture, 1996.

En 2015, plusieurs articles du quotidien romand *Le Temps* traitaient de l'enseignement de l'histoire. Le point de vue était résolument critique. En septembre de cette même année, à l'occasion des cinq cents ans de la bataille de Marignan, plusieurs journaux romands en interrogeaient le sens et ce qui en reste dans la mémoire collective, en particulier autour de la question de savoir si Marignan est à l'origine de la neutralité de la Suisse. En France, les nouveaux programmes d'histoire mis en consultation au printemps 2015, en relation avec le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* et avec la réforme du collège, suscitaient de fortes réactions et polémiques. *Le Monde* s'en est fait largement l'écho, accordant la parole à différents acteurs hostiles ou favorables. Au-delà des importantes spécificités de chaque système scolaire, les thèmes des débats et controverses ainsi que les arguments utilisés pour énoncer et justifier les opinions sont remarquablement proches. L'histoire est, avec l'enseignement de la langue scolaire – elle-même souvent réduite au seul apprentissage de la lecture –, la discipline dont les contenus, les programmes, les curriculums et plans d'études provoquent le plus de débats et de conflits. Que ce soit lors d'un moment politique intense, d'une commémoration ou à l'occasion de changements des plans d'études ou des programmes, des voix divergentes s'expriment, montrant à quel point cet enseignement met en cause de nombreux aspects de nos identités individuelles et collectives. Les propos de Bruner placés en exergue le rappellent et en disent la puissance.

Si tout programme scolaire, tout curriculum, toute réforme plus large procèdent de choix politiques, l'histoire est particulièrement concernée. Des débats similaires sont présents dans la plupart des États et Communautés politiques. L'objet de ce texte est de reprendre certains thèmes présents dans les médias évoqués précédemment.



Jerome Bruner (101 ans en 2016!) inscrit ses travaux, en particulier sur l'éducation et l'apprentissage, dans la perspective d'une psychologie « culturelle ». Il insiste sur l'importance des récits dans la construction de nos identités et de nos imaginaires. Loin de le réduire à la seule histoire :

« Le récit est une affaire sérieuse, que ce soit dans le domaine de la loi, de la littérature ou de la vie. Mais ce n'est pas tout. Il n'est sans doute pas d'activité de l'esprit qui procure de tels délices, tout en faisant courir de tels périls. » (p. 94)

Enseignement de l'histoire : de quoi s'agit-il ?

À étudier plus précisément les termes de ces controverses et les arguments échangés, il apparaît que, trop souvent, les uns et les autres sont peu rigoureux et confus, qu'ils procèdent d'une méconnaissance des réalités de cet enseignement et des élèves. Certes, il est très difficile, voire impossible de rassembler dans une vision d'ensemble ce qui s'enseigne, s'apprend et s'évalue dans les milliers d'heures qui lui sont consacrées chaque année. Chacun a dans ses souvenirs ou ses relations actuelles, tel ou tel exemple qui dit le contraire de ce qu'affirment tel journaliste, tel spécialiste, voire tel parent ou tel élève. Plus encore, journaliste, enseignant, élève ou parent, notre expérience de l'enseignement de l'histoire est diverse ; elle s'est déroulée et/ou se déroule dans le temps. Plus encore, l'école est loin d'être la principale source de connaissances sur le passé, de transmission de récits et de conceptions de la vie sociale présente et passée.

De quelques controverses

Un enseignement de l'histoire dilué ? Une erreur !

À lire la presse, on y relève des points de vue exprimés à coup de slogans et d'oppositions simplistes. S'y ajoutent des erreurs comme autant de fantasmes. Commençons par une de ces dernières, selon laquelle l'enseignement de l'histoire se serait dilué dans un vague ensemble. Par exemple, Yelmare Roulet dans *Le Temps* du 7 septembre 2015 :

« De branche spécifique qu'elle était, l'histoire tend de plus en plus à se fondre dans un enseignement interdisciplinaire incluant la géographie, l'environnement, le civisme, avec le risque de pélemêle qui s'en suit. »

C'est tout simplement faux. L'histoire et la géographie sont et restent, en Suisse romande avec le PER¹,

¹ En Suisse alémanique, le *Lehrplan21* (2014, l'équivalent du PER) place l'histoire dans un des six domaines disciplinaires (*Fachbereiche*) intitulé *Natur, Mensch, Gesellschaft*, au sein duquel la dimension temporelle, sous-jacente aux thèmes proposés, est

dans les emplois du temps et dans les pratiques scolaires, des disciplines distinctes avec leurs horaires, leurs curriculums et, généralement, des enseignants distincts. À quoi servent de telles contrevérités ? En France, même si, dans le secondaire, les professeurs d'histoire enseignent aussi la géographie et la citoyenneté (au moins actuellement), les programmes et les pratiques restent distincts.

Histoire chronologique ou histoire thématique ?

Quant aux slogans et oppositions, prenons ici aussi un seul exemple : l'opposition entre histoire chronologique et histoire thématique, comme si la première suivait naturellement le cours du temps et la seconde non. L'histoire thématique est aussi chronologique ! Simplement, elle prend un fil directeur qui peut être politique, technique, culturel, etc. Les tenants de cette opposition semblent prétendre que l'histoire dite chronologique traite de tous les aspects d'une période, ce qui ne serait pas le cas de l'histoire thématique. C'est encore faux. Il y a toujours des choix, choix qui sont réducteurs, et jamais une période de l'histoire, une civilisation, n'est étudiée dans toutes ses dimensions. L'histoire chronologique elle-même est pleine d'allers et retours. Elle ne suit jamais le fil du temps comme un organisateur tranquille. Sans oublier que cette idée d'une histoire totale est une prétention que les historiens eux-mêmes situent comme un horizon (ligne fictive qui recule à mesure que l'on avance).

Le fantasme de la continuité

Ainsi, ne serait histoire véritable qu'une histoire qui suivrait l'ordre du temps et seule l'histoire dite chronologique le ferait. Mais l'histoire scolaire est pleine de trous ! Il n'est que de consulter n'importe quel programme ou manuel pour en être convaincu. C'est normal. L'histoire scolaire ne peut, en aucun cas, être exhaustive. À l'école, on tente de pallier ces absences, par la fameuse

associée aux dimensions spatiales et sociales (*Didaktische Hinweise zu Räumen, Zeiten, Gesellschaften*).

« ligne du temps » ou toute autre forme graphique de représentation du temps, sous l'hypothèse d'une analogie entre le temps, son écoulement, et la distance spatiale pour y lire des durées, des successions, des simultanités.

Histoire nationale, histoire critique, histoire connectée... ?

Ce mythe de la continuité s'articule souvent avec les débats autour de l'histoire dite nationale. C'est généralement sur cette dernière que se concentrent les critiques les plus vigoureuses, rappelant ainsi la finalité politique de cette discipline. Les plus anciens se souviendront des controverses sur l'histoire scolaire en France à la fin des années 1970². Au cœur de celles-ci se trouve la contribution de l'histoire à la construction de l'identité collective. S'y exprime une autre opposition fréquente entre histoire nationale et histoire critique. Pas plus que d'autres, cette opposition n'a de sens. Défendre l'histoire nationale n'en dit pas le contenu. Elle peut être une glorification de la nation, histoire incluant ses moments dramatiques, dans une vision nationaliste et exclusive. Elle peut aussi faire une place explicite à ceux qui n'ont pas le pouvoir, aux dominés : les morts de faim de la fin du règne de Louis XIV, les Algériens enfumés par Bugeaud, les combats ouvriers, les immigrants qui ont fait aussi bien la Suisse que la France, la grève de novembre 1918 en Suisse, le tampon J apposé dans le passeport des juifs du Reich à la demande des autorités suisses, etc. Il n'est d'ailleurs que de consulter des manuels scolaires pour constater les constants compromis. Le « roman national », depuis longtemps critiqué, a donné lieu à d'autres versions, plus critiques comme celles de Suzanne Citron il y a déjà près de 40 ans³.

L'histoire nationale est aussi souvent opposée à une histoire dite « connectée » ou « globale ». Quel que soit le qualificatif utilisé, cette dernière est défendue par ceux qui mettent en avant la nécessité

d'introduire les élèves à une histoire qui ouvre sur le vaste monde, sur l'importance des relations avec les autres dans le passé, pour maintenant et pour construire un avenir commun, ainsi que le propose, par exemple, la collection zurichoise *Durch Geschichte zur Gegenwart* depuis 1989. Le meilleur moyen de préparer les élèves pour le monde de demain est-il d'accorder la priorité à la transmission d'une identité prioritairement axée sur la Communauté politique, y compris avec une part critique, ou de s'ouvrir le plus rapidement possible sur le vaste monde ? Il est aussi question ici de l'altérité et de la relation je/nous/autres.

Enfin, dans le champ de l'histoire critique, il existe tout un courant d'enseignants et de chercheurs qui privilégient l'apprentissage des « modes de pensée



Cornélius Castoriadis (1922-1997) est un philosophe, économiste et psychanalyste français d'origine grecque. Ses travaux portent notamment sur les relations entre l'individu et la société, sur leur autonomie réciproque et sur la puissance des imaginaires dans nos identités. Sa réflexion ouvre des perspectives extrêmement riches pour penser le déroulement historique et la liberté.

² CRUBELLIER Maurice, « Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation*, n° 26, 1985, p. 39-60.

³ CITRON Suzanne, *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée*, Paris : Les Éditions ouvrières, 1984.

historiens». Pour contrer tout embrigadement de l'histoire au service de telle ou telle cause, il conviendrait de centrer l'enseignement sur ces modes de pensée, autrement dit sur les manières dont les historiens élaborent, en tant que scientifiques, le savoir historien. Ainsi, l'élève apprendrait ce qui relève de la démarche critique autour de la construction de la question, de la problématisation, etc. Je limiterai mon propos en posant simplement la question de la relation entre l'apprentissage, nécessaire, de ces modes de pensée et des thèmes retenus et étudiés par les élèves. Me référant à nouveau à la citation de Bruner, le choix de ces thèmes ne peut être indifférent. Nous retrouvons les finalités politiques et le rôle de l'histoire scolaire dans la construction des imaginaires collectifs.

Enfin, que reste-t-il de l'enseignement ?

Reprenant cette dernière affirmation et au-delà des polémiques, il nous reste à considérer les résultats de cet enseignement. Tenter de les approcher est particulièrement délicat. J'ai écrit plus haut que l'histoire est loin de constituer la seule source de connaissances sur le passé et qu'en démêler les origines est méthodologiquement bien difficile. Imaginaires collectifs, mémoires collectives⁴, les expressions sont différentes, mais elles disent bien le mélange que constituent nos connaissances sur le passé. Les enquêtes disponibles⁵ nous invitent à une très grande modestie.

Enfin, puisque dans les médias et les débats publics, les souvenirs des uns ou des autres et quelques informations glanées ici ou là servent trop souvent de preuves, donnons la parole aux élèves. Il existe des enquêtes rigoureuses, par questionnaire et par entretiens, auprès de ces derniers qui disent

la complexité et la diversité de leurs rapports à l'histoire⁶. Plus récemment, s'inspirant d'enquêtes menées auprès d'élèves au Québec par Jocelyn Létourneau, Françoise Lantheaume, professeur de sociologie à l'Université de Lyon 2, a initié en collaboration avec l'Institut français d'Éducation une vaste enquête au cours de laquelle les chercheurs ont recueilli 5 883 récits d'élèves allant de la fin du primaire à l'Université. Il leur était demandé d'écrire un récit de l'histoire de France. Ce récit était à compléter par des renseignements sociodémographiques et sur les sources de leurs connaissances⁷. Cette enquête a été répliquée en 2012 dans le canton de Genève sous la direction de Charles Heimberg, professeur à l'Université de Genève⁸. 265 récits ont été ainsi recueillis et analysés.

De leur côté, Bernard Gasser et Michel Nicod, enseignants d'histoire dans les cantons de Fribourg et de Vaud, se sont inspirés de cette enquête et ont recueilli 103 « récits » d'élèves du cycle, très majoritairement de 9^e année. Comme il est écrit à propos de l'enquête genevoise, la majorité des textes produits sont très courts. Aussi est-il difficile de les qualifier de récit au sens strict du terme. Quoi qu'il en soit, ces textes ne reproduisent pas la totalité des « connaissances » que les élèves ont mémorisées.

Munis de ces prudences et informés de ces limites, certaines lignes de force se font jour. Pour une très grande majorité d'élèves, la Suisse naît en 1291, la date est souvent précise, par la volonté de trois personnes pour les uns, trois cantons pour d'autres, qui se sont réunis pour signer un pacte contre les Habsbourg. Les trois noms, Uri, Schwytz et Unterwald, sont souvent nommés. Une fois ce pacte de défense signé, d'autres cantons ont peu à peu rejoint les trois premiers constituant au fur et à mesure ce qui est aujourd'hui la Suisse. Un

⁴ CASTORIADIS Cornelius, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris: Seuil, 1975; ANDERSON Benedict, *L'imaginaire national: réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris: La Découverte, 1996; HALBWACHS Maurice, *La Mémoire collective*, Paris: PUF, 1950; AUDIGIER François, *Penser le présent et construire l'avenir: Quels récits?*, *Revue française d'éducation comparée*, n° 10, 2013, p. 119-132.

⁵ Par exemple, pour la France: CRUBELLIER Maurice, *La Mémoire des Français. Recherches d'histoire culturelle*, Paris: Henri Veyrier, 1991; ZONABEND Françoise, *La Mémoire longuée*, Paris: PUF, 1986.

⁶ TUTIAUX-GUILLON Nicole, MOUSSEAU Marie-José. *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, Paris: INRP, 1988; LAUTIER Nicole, *À la rencontre de l'histoire*, Lille: Presses universitaires du Septentrion, 1998; AUDIGIER François, FINK Nadine, HAEBERLI Philippe, HAMMER Raphaël, HEIMBERG Charles, *Des élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement*, Genève: Université de Genève, FPSE, 2004 <http://www.unige.ch/iufel/didactsciencsoc/publications/2004/cyclehistorerapport.pdf>.

⁷ Pour une présentation de la recherche et des principaux résultats, voir <http://ecoleclio.hypotheses.org/201>.

⁸ <https://ecoleclio.hypotheses.org/414>.

petit nombre d'élèves parlent aussi de Guillaume Tell, qu'ils considèrent souvent comme un mythe. Quelques élèves poursuivent en soulignant les qualités militaires des Suisses à la fois pour défendre leur indépendance et se mettre au service de telle ou telle puissance, et énoncent des conflits religieux. Toutefois, la plupart des récits sautent les siècles et complètent l'événement fondateur, tenu aussi pour la fête nationale par certains, en évoquant les deux Guerres mondiales et la neutralité de la Suisse. Mais rares sont ceux qui interrogent cette dernière, présentée comme une évidence constitutive de l'identité du pays. Arrivés au temps présent, une partie des élèves complètent leurs textes par des caractéristiques actuelles, les uns signalant l'existence des quatre langues, d'autres la richesse du pays, d'autres le vote des femmes, la démocratie ou la non-appartenance à l'Europe.

Ainsi, mis à part 1291, les deux Guerres mondiales et la neutralité, les autres moments de l'histoire suisse présents dans les textes des élèves sont rares et dispersés. Ils ne forment pas une image cohérente de ce qui pourrait constituer une forme de mémoire collective.

Quant aux origines de ces connaissances, la plupart des élèves notent leur grande diversité : l'école est bien sûr la source principale pour quelques élèves, mais pas pour tous ; viennent ensuite la famille, les médias, la télévision, les lectures. En complément de ces réponses, on notera un très probable « effet classe ».

De cela, sans doute aussi de bien d'autres choses, il serait utile, nécessaire, urgent de débattre... après avoir pris la peine de s'informer.

L'auteur

François Audigier est professeur honoraire à l'Université de Genève (FPSE). Ses domaines de compétences sont les didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) ainsi que les Éducatifs à..., en particulier l'Éducation en vue du développement durable, et les transformations actuelles des curriculums.

francoisaudigier@orange.fr

Résumé

Depuis que l'histoire a été introduite comme discipline scolaire dans une école devenue une institution essentielle dans la transmission intergénérationnelle, elle est l'objet de débats et de controverses souvent violents. L'année 2015, en Suisse romande ou en France, les a vus à nouveau rebondir : histoire nationale, histoire critique, chronologie, etc., sont des thèmes habituels. Cet article en reprend certains aspects et s'efforce de replacer cet enseignement dans le contexte réel des classes et de la transmission du passé chez les élèves, invitant ainsi à des débats mieux informés et plus utiles.