Zeitschrift: Revue historique vaudoise

Herausgeber: Société vaudoise d'histoire et d'archéologie

Band: 105 (1997)

Artikel: Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire

Autor: Heimberg, Charles

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-73910

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire

CHARLES HEIMBERG

En Suisse, l'histoire est depuis quelques mois au cœur même de l'actualité, et la sombre période de la Seconde Guerre mondiale y occupe tous les esprits.[1] Cette situation de crise donne une visibilité exceptionnelle aux rapports qui existent entre la communauté des historiens et l'ensemble de la société. Et ces rapports désormais observables au grand jour s'expriment à travers les usages publics de l'histoire.

Qu'en est-il dans ce contexte particulier de l'histoire qui est présentée dans les écoles ? Alors qu'elle constitue elle-même une forme de ces usages publics, l'histoire enseignée peut-elle ignorer cette conjoncture de controverses et de remises en question du passé ? Et ne devrait-elle pas justement en profiter pour engager un effort de renouvellement et de clarification de son rôle ?

Les usages publics de l'histoire

Le concept d'usage public de l'histoire a été utilisé pour la première fois il y a une dizaine d'années par le philosophe allemand Jürgen Habermas. Dans un article publié par *Die Zeit* le 7 novembre 1986, cet auteur entendait surtout réaffirmer la singularité des crimes du nazisme. Il s'exprimait à cette époque dans le cadre de l'*Historikerstreit*, la fameuse querelle des historiens sur l'interprétation de la période hitlérienne, et faisait valoir que, dans ce débat, il parlait à la première

[1] Pour une première synthèse de cette question, on peut consulter l'interview donnée par Jean-Claude Favez au magazine *L'Histoire*, n° 209, avril 1997, pp. 78-85. Voir aussi Madeleine DREYFUS, Jürg FISCHER (dir.), « Manifest vom 21. Januar 1997, *Geschichtsbilder und Antisemitismus in der Schweiz* », Zurich, WoZ, 1997.

personne. Or, ajoutait-il, « il ne faut pas confondre cette arène dans laquelle nul, parmi nous, ne peut prétendre à la neutralité, avec un débat entre chercheurs tenus d'adopter, au cours de leur travail, le point de vue de l'observateur qui parle à la troisième personne ».[2]

L'usage public de l'histoire concerne tout ce qui touche à cette discipline dans la société sans être directement le produit des recherches de l'histoire académique. Pour l'instant, cette problématique n'a guère intéressé les historiens francophones. On en trouve néanmoins la trace dans une publication portant sur la « responsabilité sociale de l'historien ».[3] Elle s'est surtout développée en Italie où un colloque lui a même été consacré en mars 1993.[4] Et l'on ne peut que souhaiter, dans cette conjoncture qui les rend si présents, que ces usages publics[5] donnent lieu ici aussi à des recherches nouvelles, élargissant du même coup le champ de la réflexion sur la mémoire collective.

Pour Nicola Gallerano, le point de vue d'Habermas était un peu caricatural, et la séparation entre l'histoire et ses usages publics ne devait pas être si rigidement soutenue. Loin de diaboliser l'effet de cette présence des questionnements de l'histoire dans toute la société, il s'agissait pour lui d'en souligner les aspects contradictoires, faits de convergences, mais aussi parfois d'incompatibilités. Cela signifie qu'il n'y a pas de raison particulière de renoncer d'emblée et dans tous les cas à l'enrichissement qui peut être potentiellement offert par ces usages publics. Mais qu'il importe de savoir rester très attentif à leur égard, et critique chaque fois que cela est nécessaire.

Parmi les différents usages publics de l'histoire, on peut évoquer ceux qui découlent d'initiatives culturelles de la part d'auteurs ou d'artistes, et ceux qui sont dus aux diverses interventions des journalistes. Ceux qui relèvent de la mémoire collective et de ses rituels

---

[2] Jürgen HABERMAS, « De l'usage public de l'histoire », in *Ecrits politiques. Culture, droit, histoire*, Paris, Cerf, 1990, pp. 187-197 (p. 194 pour la citation).

[3] Il s'agit d'un passionnant numéro de la revue *Diogène*, n° 168, Paris, Gallimard, 1994. On y trouve notamment une contribution de Nicola GALLERANO, « Histoire et usage public de l'histoire », pp. 87-106.

[4] Ces actes ont été publiés sous la direction de Nicola GALLERANO, *L'uso pubblico della storia*, Milan, Francoangeli, 1995. Du même auteur, aujourd'hui disparu, on lira encore « Memoria pubblica del fascismo et dell'antifascismo », in *Politiche della memoria*, Rome, Manifestolibri, 1993.

[5] L'usage de la forme plurielle semble indispensable tant sont diversifiées ces relations entre l'histoire et la société.

de célébration, mais aussi ceux qui se déroulent dans le cadre de l'appareil judiciaire. Enfin, il ne faudrait pas oublier que l'histoire enseignée en fait pleinement partie.

À lire les débats qui occupent les historiens, leur discipline semblerait traverser une crise.[6] Pourtant, elle n'a jamais été aussi présente dans la société. On la rencontre au théâtre ou au cinéma, elle a motivé un grand nombre d'œuvres littéraires. Elle représente également un thème à succès dans les médias, au point qu'une chaîne thématique câblée vient de lui être consacrée en France. Le monde de l'information ne cesse d'en parler, soit en répercutant les grandes querelles publiques qu'elle suscite, soit en la pratiquant directement, d'une manière souvent discutable, pour commenter l'actualité. Dans le domaine de la mémoire, qui est désormais clairement séparé de celui de l'histoire proprement dite, les travaux de Pierre Nora ont mis en évidence une accélération du fait commémoratif.[7] Elle peut mener à bien des abus[8], mais elle ne peut pas pour autant être critiquée en bloc tant est grande la diversité des mémoires et de leurs entretiens. Enfin, au nom même de cette mémoire, il arrive que des tribunaux soient appelés à prononcer publiquement des verdicts qui concernent l'histoire.[9]

Il n'y a pas lieu de s'étonner que les usages publics de l'histoire aient pris une telle intensité depuis la fin de la Guerre froide, à une époque où les certitudes d'hier peuvent être plus facilement remises en question. Mais il faut surtout relever combien ces usages publics ont déjà connu leur heure de gloire à partir de l'émergence des États-nation, à la faveur de cette « invention de la tradition »[10] qui s'est nourrie de représentations mythiques. Et qui servait à leur octroyer un passé prestigieux, et des fondements susceptibles de justifier leur existence et de renforcer ainsi le lien social qui leur assurait une cohésion.

---

[6] Gérard NOIRIEL, *Sur la «crise» de l'histoire*, Paris, Belin, 1996.

[7] Pierre NORA (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997, 3 vol. (édition originale en 7 vol., 1984-1992). Voir aussi Mario ISNENGHI (a cura di), *I luoghi della memoria*, Rome et Bari, Laterza, 3 vol., 1996-1997.

[8] Tzvetan TODOROV, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 1995.

[9] Qu'il s'agisse de réhabilitations ou de condamnations, on peut évidemment se poser des questions quand des magistrats sont ainsi amenés à devoir dire l'histoire.

[10] Eric John HOBSBAWM, Terence RANGER (dir.), *L'invenzione della tradizione*, Turin, Einaudi, 1994[2].

On aurait tort de ne voir dans ce concept d'usage public de l'histoire que la simple énonciation de banalités. A une époque où l'historiographie tend à renoncer à ses grands schémas d'explication globalisante de la société[11], à l'heure où, en d'autres termes, elle préfère s'atteler à des analyses pragmatiques[12], de grands textes fondateurs, dont la récente réédition n'est pas due au hasard, reviennent au cœur même de la réflexion épistémologique.[13] Ils nous rappellent en particulier combien le travail des historiens se déroule dans un cadre social déterminé, combien les questions qu'ils peuvent se poser sur le passé des hommes dépendent du contexte de leur formulation.

L'historien étant lui-même un être social, il ne peut donc pas s'enfermer dans sa tour d'ivoire pour effectuer ses froides recherches. Certes, l'une de ses principales compétences consiste à savoir prendre du recul, et à inscrire les problèmes qu'il étudie dans l'épaisseur des temps et des durées de l'histoire. Mais cela ne lui permet pas d'échapper à ces interactions nécessaires avec la société, ni par conséquent à son implication personnelle par rapport à de nombreux usages publics de l'histoire. Il est vrai que pendant longtemps, il a pu croire, et on a pu croire avec lui, que la neutralité du chercheur était non seulement possible, mais même indispensable à l'objectivité de ses travaux.[14] Or, aujourd'hui, la visibilité exceptionnelle de cette implication de l'historien dans le monde social devrait surtout nous inciter à réfléchir à ce qu'ont pu signifier son apparente inexistence et les longs silences de la période précédente. Et nous permettre désormais de concevoir

---

[11] Gérard NOIRIEL, *op. cit.*, notamment le quatrième chapitre consacré à « la crise des "paradigmes" », pp. 123-171. Pour une synthèse de l'évolution récente de l'historiographie, voir aussi Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996.

[12] « Tentons l'expérience », éditorial, *Annales. Economie, Société, Civilisation*, n° 6/44, Paris, Armand Colin, 1989. Ce numéro spécial était intitulé: *Histoire et sciences sociales, un tournant critique.*

[13] Ceux par exemple de Marc BLOCH, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, édition critique préparée par Etienne Bloch, Paris, Armand Colin, 1993²; ou de Lucien FEBVRE, *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, 1992². Voir aussi Walter BENJAMIN, « Sur le concept d'histoire », in *Ecrits français*, Paris, Gallimard, 1991², pp. 187-206.

[14] Madeleine REBÉRIOUX nous signale pourtant que déjà à cette époque, la méthode critique en histoire était elle-même *« reine en dreyfusisme »*. Voir sa préface à Charles-Victor LANGLOIS, Charles SEIGNOBOS, *Introduction aux études historiques*, Paris, Kimé, 1992², p. 7.

un usage public de l'histoire qui soit « conscient et critique, capable de remettre en question l'opacité et l'éternité du passé pour l'affranchir de la tyrannie du présent ».[15]

Les finalités et les contenus de l'histoire enseignée

Parmi les différents usages publics de l'histoire, son enseignement figure évidemment en bonne place. C'est dire que toute réflexion autour de l'histoire scolaire devrait tenir compte de cette dimension citoyenne qui implique qu'elle soit fortement inscrite dans un contexte et des enjeux de société. D'une manière plus générale, les finalités de l'histoire scolaire découlent de celles qui fondent le projet éducatif général de l'enseignement public. À ce propos, en évoquant l'effondrement de la France en 1940, Marc Bloch ne considérait-il pas déjà que « parmi ses causes profondes, les insuffisances de la formation que notre société donnait à ses jeunes ont figuré au premier rang » ?[16] On peut dire en tout cas que les finalités assignées globalement à l'école sont tout à la fois citoyennes – préparer les nouvelles générations à l'exercice de la démocratie – et économiques – leur permettre de s'insérer le mieux possible dans la société matérielle. Précisons toutefois que la première de ces finalités doit désormais être comprise dans un sens beaucoup moins normatif, comme c'est le cas dans la législation genevoise qui insiste notamment, depuis une vingtaine d'années, sur des notions comme le développement de la personnalité, « la faculté de discernement » ou encore « l'indépendance de jugement ».[17]

Quant à l'histoire elle-même, il est souvent souligné, et à juste titre, qu'elle a un rôle essentiel à jouer dans le cadre scolaire, sur un plan moral et citoyen, dans les domaines de l'identité et de la mémoire, et surtout pour que certaines erreurs de l'humanité ne se reproduisent plus. Tous ces aspects peuvent venir nourrir les contenus de l'histoire scolaire, mais en les mettant tous sur le même plan, on n'évitera pas

---

[15] Nicola GALLERANO, *Diogène*, p. 106.

[16] Marc BLOCH, « Écrits clandestins », « Sur la réforme de l'enseignement », in *L'étrange défaite*, Paris, Gallimard/Folio-histoire, 1990², pp. 254-255.

[17] Loi sur l'instruction publique, Chapitre II, article 4, Genève, 23 juin 1977.

que surgissent ci et là des contradictions, et qu'il faille faire des choix, basés sur un certain nombre de valeurs.

Quelle histoire enseigner à l'école ? Pour l'établir, il faudrait d'abord distinguer l'histoire tout court de sa version scolaire. Et lever tout de suite un malentendu possible : en effet, l'histoire enseignée ne doit pas être seulement une simplification de l'histoire dite académique. Elle doit bien sûr s'en inspirer, et se renouveler en permanence en fonction de l'évolution de la recherche et des débats qu'elle suscite. Mais elle répond fondamentalement à de tout autres objectifs, et est d'une nature fort différente. Par exemple, elle ne cherche pas à vérifier la validité de certaines hypothèses et elle ne donne pas lieu à de véritables enquêtes. Elle vise par contre à la transmission de certains savoirs dans le cadre d'une relation pédagogique entre un enseignant et ses élèves. Il s'agit donc de se demander quels sont ces savoirs, sur quels exemples porteurs de sens, et sur quel modèle d'apprentissage, leur transmission pourrait se baser.

En ce qui concerne les savoirs scolaires proprement dits, il est à souhaiter qu'ils dépendent de valeurs humanistes telles que le refus de la violence, la tolérance ou encore la solidarité.[18] Ils devraient par conséquent porter sur le passé de tous les hommes, à une échelle planétaire affranchie de tout nationalisme, et déboucher dans tous les cas sur une possibilité de dialogue. Il importe aussi qu'ils soient basés sur des documents fiables et sur les résultats de recherches rigoureuses, mais en même temps ouverts à la pluralité des points de vue et à la part d'imprévisibilité des expériences humaines. Dans sa tentative de compréhension de la société, l'historiographie récente s'est efforcée à juste titre de multiplier ses focales d'observation. Ne voulant plus se contenter de reconstruire l'histoire des dominants et des vainqueurs, elle a aussi cherché à « brosser à contresens le poil trop luisant de l'histoire ».[19] Ces savoirs scolaires devraient donc en tenir compte. Et être conçus de manière à prendre en considération la complexité des problèmes que les hommes doivent affronter et résoudre. Enfin, ils ne devraient pas se contenter d'être factuels, mais

---

[18] Sur cette question des valeurs, voir Clairette DAVAUD, Marco SOLARI, *L'espace, une école de vie...*, avec une préface de Pierre VARCHER, Genève, Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'Orientation, 1995.

[19] Walter BENJAMIN, *op. cit.*, p. 343.

découler de la façon particulière qu'ont les historiens de questionner le monde pour mieux le comprendre.

Quant au modèle d'apprentissage à mobiliser pour cela, il devrait d'abord renoncer à accumuler des données factuelles par la voie prioritaire et toute puissante d'un cours magistral, fût-il dialogué. Il y a déjà quelques années, la Faculté des sciences de l'Université de Bâle a souligné que l'apport de chaque discipline « au projet éducatif général (...) n'est pas l'accumulation et la mémorisation de connaissances factuelles, mais bien la perception de l'utilité sociale et le plaisir qu'il y a à déceler les questions qui se posent dans ce domaine (...) ».[20] Cette prise de position paraît particulièrement pertinente pour l'histoire enseignée tant y sont vastes ses contenus possibles et grande la tentation de l'encyclopédisme, cette conception des savoirs scolaires qui est justement basée sur une très large connaissances des faits. En effet, leur accumulation dans le cadre de l'histoire, en les mettant tous sur le même plan, n'est pas la meilleure voie pour créer du sens et favoriser la compréhension d'une société. Elle ne peut guère déboucher sur un enseignement qui s'adresse efficacement au plus grand nombre. La dimension citoyenne de l'enseignement de l'histoire devrait d'ailleurs inciter davantage à adopter des démarches heuristiques par lesquelles les élèves soient en mesure de construire eux-mêmes leurs propres savoirs.

Cinq éléments d'une pensée historienne questionnant le monde

Dans le cadre scolaire, il est important que les élèves puissent entrer véritablement dans les modes de pensée qui sont spécifiques à chacune des disciplines enseignées. C'est là en effet un facteur de développement et de formation qui ne doit pas être négligé et qui doit trouver toute sa place dans le projet éducatif.[21]

---

[20] *Prise de position et thèses relatives à l'enseignement gymnasial des sciences*, Bâle, Faculté des Sciences de l'Université, 1988.

[21] Voir à ce propos Bernard SCHNEUWLY, « De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école », *Psychologie et éducation*, n° 21, Paris, 1995, pp. 25-37.

Au niveau de l'histoire enseignée, les contenus de ces modes de pensée historiens ne vont pas de soi.[22] Peut-on les décrire sous la forme de compétences particulières ? En se basant sur ces concepts que l'histoire emprunte facilement à d'autres disciplines ? Ou s'agit-il de les concevoir à partir des questions que l'histoire d'aujourd'hui pose au passé des hommes ?

Toute histoire devrait nécessairement se fonder en premier lieu sur l'honnêteté intellectuelle de celui qui la pratique, et sur un usage critique de documents et de sources (au sens le plus large du terme). Toute histoire contribue aussi en fin de compte à la lente construction de points de repères et de connaissances factuelles sur le passé des hommes qui doivent être progressivement organisés. Une histoire enseignée qui chercherait à mobiliser une pensée historienne devrait donc se situer entre ces deux pôles – usage critique des sources et construction d'une culture – qui en constituent respectivement un moyen d'accès et un objectif d'ensemble. Elle pourrait dès lors se décrire à partir de cinq éléments constituant autant de piliers de ce que sont les modes de pensée de l'histoire.[23] Nous ne pouvons les décrire ici que très succinctement :

Donner du sens au présent à partir de références au passé

La société d'aujourd'hui ne manque pas de caractéristiques significatives – que ce soient des droits conquis ou au contraire des problèmes ou des drames – dont il est possible d'aller rechercher l'origine ou la genèse dans des temps plus anciens. Ainsi n'est-il guère de droits sociaux qui n'aient été le fruit de luttes toujours recommencées qu'il est peut-être utile d'aller étudier. Et comment essayer de comprendre ce qui s'est par exemple déroulé en ex-Yougoslavie sans se référer à des faits historiques parfois très anciens ? Cela dit, l'idée de donner du sens au présent en interrogeant le passé est autant

---

[22] Il existe peu d'études à ce propos. Voir surtout Nicole LAUTIER, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997, en particulier pp. 124-128.

[23] Dans le cadre d'une réflexion récente, le Groupe des maîtres d'histoire du Cycle d'Orientation de Genève a défini sept objectifs d'apprentissages correspondant à ces pôles et éléments. Voir son document: *Objectifs d'apprentissage : quelles compétences de l'élève cherche-t-on à promouvoir dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation citoyenne ?*, Genève, Cycle d'Orientation, mai 1997.

féconde qu'elle comprend des risques, et notamment celui de reconstruire, après coup et artificiellement, des évolutions linéaires ne correspondant à aucune réalité (comme si, par exemple, le monde d'aujourd'hui était le produit d'un progrès continu). Il s'agit donc de la compléter par une démarche de contextualisation des faits dans leur propre temps.

S'intéresser au passé, à ses richesses, à son étrangeté

L'histoire, dans la mesure où elle s'intéresse au passé des hommes, permet de découvrir des civilisations éloignées de nos structures mentales et culturelles. L'une de ses raisons d'être consiste à savoir prendre la mesure des spécificités de chaque période ou contexte de ce passé, et à savoir ainsi déjouer les anachronismes. Elle est par conséquent un bon moyen, dans la perspective d'une conscience planétaire basée sur des valeurs humanistes, de se sensibiliser à l'existence d'autres civilisations, d'autres expériences humaines que la sienne propre.[24] L'intérêt pour l'autre est aussi un moyen de se connaître soi-même, et il peut aider à déconstruire les fondements mythiques des histoires nationales.[25] Mais cet intérêt pour l'autre ne va pas non plus de soi, il peut mener paradoxalement à bien des complaisances à l'égard de certains phénomènes identitaires. Il importe donc d'en faire un usage raisonné qui serve surtout la pluralité des points de vue de l'histoire, et l'impérieuse nécessité de ne pas s'en tenir qu'à la seule version des dominants et des vainqueurs.

Être sensibilisé à la complexité des temps et des durées

La question du temps est au coeur de toute tentative de compréhension du monde et de son évolution. C'est elle qui nous permet en particulier, à partir de l'histoire, de donner une certaine consistance aux faits que nous pouvons observer dans la société. C'est elle aussi qui peut nous fournir les moyens de relier utilement le passé, le présent

---

[24] Voir par exemple, à propos des civilisations africaines, Ferran INIESTA, *L'univers africain. Approches historiques des cultures noires*, Paris, L'Harmattan, 1995[2].

[25] Voir Suzanne CITRON, *L'histoire de France autrement*, Paris, Editions ouvrières (éditions de l'Atelier), 1992; et *L'histoire des hommes*, Paris, Syros, 1996.

et le futur.[26] Au cœur même de cette problématique, l'existence d'une pluralité des durées est un formidable moyen d'accéder à la complexité de l'histoire, et à certaines de ses dimensions plus cachées et immatérielles. Elle donne accès à plusieurs compréhensions possibles d'un même événement. Elle permet d'expliquer pourquoi des éléments de la vie collective des hommes peuvent se transformer si rapidement alors que d'autres démontrent au contraire une grande intangibilité. Et c'est elle en fin de compte, bien davantage encore que la seule acquisition de connaissances factuelles, qui peut permettre d'organiser et de périodiser dans une structure cohérente tous les aspects de l'histoire humaine.

Distinguer l'histoire de la mémoire et de ses usages

Nous avons déjà relevé que l'historiographie récente avait mis en évidence la séparation désormais établie de l'histoire et de la mémoire, ainsi que l'accélération dans la société contemporaine du fait commémoratif. Or, la pluralité de ces mémoires ainsi célébrées doit être prise en compte en tant que telle. Certaines d'entre elles relèvent tout d'abord des manipulations d'une histoire étroitement nationale ou n'ont d'autre utilité que de servir les pouvoirs en place. Mais d'autres formes de mémoire doivent être entretenues parce qu'elles sont indispensables pour l'avenir de l'humanité[27], ou encore parce que leur effacement serait dommageable à des populations opprimées.[28] Cela dit, il paraît essentiel que la mémoire ne soit jamais sacralisée, et qu'elle puisse avoir une signification pour le présent. Par exemple, se souvenir avec un sens critique de la politique suisse à l'égard des réfugiés de la dernière guerre est certes indispensable, mais est-ce vraiment suffisant si cela n'a pas de conséquence sur l'accueil ou le refoulement des réfugiés d'aujourd'hui ? On voit donc que cette

---

[26] Jean CHESNEAUX, *Habiter le temps. Passé, présent, futur: esquisse d'un dialogue politique*, Paris, Editions Bayard, 1996.

[27] Enzo TRAVERSO, « La dette. L'insurrection du ghetto de Varsovie », in *Pour une critique de la barbarie moderne. Écrits sur l'histoire des Juifs et de l'antisémitisme*, Lausanne, Éditions Page Deux, 1996, pp. 99-111. Et Jean-François FORGES, *Éduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*, Paris, ESF éditeur, 1997.

[28] Par exemple Jean-Luc EINAUDI, *La bataille de Paris. 17 octobre 1961*, Paris, Seuil, 1991, à propos du massacre trop longtemps occulté de dizaines d'immigrés algériens.

question de la mémoire et de l'analyse de ses usages relève étroitement de l'éducation à la citoyenneté.

Discerner l'histoire de ses usages culturels et médiatiques

Que ce soit dans des œuvres fort anciennes ou tout à fait contemporaines, à travers par exemple la littérature, le cinéma ou, plus récemment, les médias, l'histoire est de plus en plus présente dans la société. À tel point que les élèves y ont désormais accès par d'autres biais que celui de l'école. Par ailleurs, l'histoire immédiate étant devenu un objet d'études comme un autre, cela a eu notamment pour effet de diminuer la séparation entre histoire et journalisme. Comme nous l'avons souligné pour les usages publics de l'histoire, il ne s'agit pas ici de se plaindre de cet état de fait, ni de diaboliser toute expression de l'histoire qui n'émanerait pas de ses spécialistes. Mais l'expression artistique, quelle qu'elle soit, n'est pas l'histoire. Et un certain nombre de dérives ont pu être constatées dans les médias, notamment pendant la Guerre du Golfe. Il est donc utile d'apprendre à distinguer l'histoire de ses usages culturels et médiatiques, et de savoir rester lucide face à ces usages tout en profitant pleinement de ce qu'ils peuvent apporter en tant que diffuseurs d'informations.

Mettre l'accent sur la citoyenneté et sur le sens critique

Pour conclure ces brèves réflexions, qui laissent ouvertes un grand nombre de questions et incitent notamment à élaborer une nouvelle didactique dans ce domaine, il paraît nécessaire d'insister sur la dimension fortement citoyenne de l'histoire enseignée. En réalité, toute didactique de l'histoire ne peut être qu'hésitante parce que la discipline historienne « baigne dans l'ensemble du discours social. Elle en vient, y repart, n'a pas d'autre amont, d'autre aval et d'autre usage que la communication sociale ».[29] Par sa nature même, par les problèmes qu'elle fait étudier, cette discipline scolaire se situe au cœur

[29] Henri MONIOT, « Un préambule scolaire », in Bogumil JEWSIEWICKI, Jocelyn LÉTOURNEAU (dir.), *L'histoire en partage. Usages et mises en discours du passé*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 11.

de la formation des citoyens de demain, ce qui lui fait assumer bien des responsabilités. C'est la raison pour laquelle il paraît important de ne pas la concevoir de manière désincarnée, mais au contraire en dialogue constant avec l'environnement des élèves et les faits d'actualité.

Ces objectifs de renouvellement demanderaient bien sûr à être concrétisés et décrits matériellement. C'est alors un véritable chantier qui devrait s'ouvrir, notamment pour créer un matériel pédagogique qui réponde à ces différents critères. En effet, l'idée d'une histoire centrée sur la complexité des problèmes et la pluralité des points de vue s'accorde mal avec des manuels scolaires constitués de récits fermés et peu axés sur une problématisation de l'histoire. Le fait qu'une série d'ouvrages aussi vieillie que celle pour laquelle Georges-André Chevallaz a couvert l'histoire contemporaine[30] circule encore aujourd'hui dans certaines écoles est d'ailleurs révélateur de ce décalage possible entre réflexion pédagogique et matériel de référence. Il est donc nécessaire de réfléchir à la création de nouvelles ressources pédagogiques qui n'aient plus rien à voir avec un manuel, qui favorisent une pluralité de points de vue tout en respectant les faits, et qui placent enfin les élèves en situation d'apprendre à questionner le monde avec un regard historien.

Une histoire enseignée qui mette en évidence la complexité des sociétés humaines et les modes de pensée particuliers de l'histoire peut vraiment contribuer à la construction d'un sens critique, c'est-à-dire permettre en quelque sorte aux élèves de se situer en toute lucidité et indépendance dans la société de demain. Ce renouvellement de l'enseignement de l'histoire, qui peut être déjà expérimenté partiellement dans les faits, semble d'autant plus nécessaire en cette période où les historiens sont interpellés, et où leurs rapports avec la société sont particulièrement visibles. Il serait en tout cas un moyen de renforcer leur crédibilité tout en servant la démocratie.

---

[30] Il s'agit de la série *Histoire générale* publiée à Lausanne, Payot, 1989-1991, 4 vol. (l'éditeur signale que sa première parution remonte à 1958).