

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte = Revue suisse d'histoire = Rivista storica svizzera
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Geschichte
Band: 51 (2001)
Heft: 3

Artikel: L'enseignement de l'histoire, un usage public de la discipline à mieux définir et à renouveler
Autor: Heimberg, Charles
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-107867>

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: 15.07.2025

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

L'enseignement de l'histoire, un usage public de la discipline à mieux définir et à renouveler

Charles Heimberg

L'histoire, sous l'effet de l'actualité, est aujourd'hui particulièrement présente dans l'espace public, qu'il soit politique ou médiatique, et même dans les préoccupations de la population. Pourtant, cette visibilité exceptionnelle de la discipline historique a peu d'influence sur les pratiques habituelles de ses acteurs. C'est notamment le cas en ce qui concerne son enseignement, alors même que le domaine scolaire préoccupe fort peu les milieux universitaires. Cet intérêt de la société pour l'histoire et certains faits du passé n'est cependant pas assuré dans la durée et il serait pour le moins regrettable de ne pas mettre à profit ce contexte pour faire avancer la réflexion sur les usages publics de l'histoire¹ et la responsabilité sociale des historiens². Et pour mieux faire valoir l'importance de la diffusion des connaissances et l'intérêt de la recherche historiques dans une société démocratique.

Mais que font les historiens de la visibilité actuelle de leur discipline?

Les historiens peuvent évidemment adopter des attitudes fort différentes face aux polémiques publiques et aux divers épisodes d'une crise comme celle que traverse depuis quelque temps la société suisse à propos de l'attitude de sa classe dirigeante au cours du Second Conflit mondial. Ils peuvent par exemple éviter fermement toute remise en question. Ils peuvent s'efforcer de dénoncer le moralisme de toute analyse critique de cette période. Ils ont également tout loisir de regretter que les querelles d'interprétation historiques se développent ainsi sur la place publique, à l'initiative de «profanes» qui se laisseraient un peu trop vite impressionner par de soi-disant révélations fracassantes. Tout au contraire, ils peuvent encore considérer que ces querelles publiques vont enfin permettre la reconnaissance d'une histoire critique qui n'avait été jusque-là le fait que de quelques auteurs courageux et isolés. Cela dit, quels que soient leurs points de vue, ces historiens peuvent-ils pour autant se recroqueviller sur eux-mêmes en laissant passer la tempête par commission officielle d'experts interposée? Nous ne le croyons pas. Bien au contraire, une telle période de visibilité de la discipline historique n'est-elle pas une occasion, à partir des faits de la Seconde Guerre mondiale mais aussi de beaucoup d'autres sujets, d'ouvrir le débat et d'échanger les expériences et les préoccupations des uns et des autres pour s'interroger sérieusement sur les fonctions sociales des historiens?

1 Voir à ce propos Nicola Gallerano (a cura di): *L'uso pubblico della storia*, Milan, Franco Angeli, 1995.

2 Voir surtout *Diogenè*, numéro spécial consacré au thème de la responsabilité sociale des historiens, n° 168, 1994.

En particulier, ne devrait-elle pas susciter davantage de contacts et de collaborations entre histoire universitaire et histoire enseignée, notamment autour d'une réflexion sur les usages publics de l'histoire?

L'un des plus importants parmi lesdits usages concerne en effet l'enseignement de l'histoire tel qu'il se pratique dans les écoles publiques, notamment au niveau de la scolarité obligatoire lorsqu'il est destiné à tous les élèves. Il relève alors de finalités éducatives et citoyennes qui devraient elles aussi faire l'objet d'une certaine réflexion. En ce qui concerne le cas genevois, les dispositions légales assignent à l'enseignement public des objectifs relativement clairs qui concernent directement l'histoire: «*préparer chacun à participer à la vie sociale, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement*», mais aussi «*rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération*»³. Dans cette perspective, il semble opportun de s'adresser par principe au plus grand nombre des élèves, en évitant de mettre l'accent sur une quelconque sélection par un enseignement aux accents élitistes. Et en insistant sur la fonction critique du regard sur le monde qui est développé par les historiens.

L'histoire scolaire, une reconstruction qui n'est pas une simplification de l'histoire académique

L'histoire qui devrait s'enseigner dans les écoles publiques ne peut pas être seulement une simplification de l'histoire qui se développe au niveau universitaire. Sans même entrer dans les considérations didactiques qui justifient cette affirmation, les finalités citoyennes de la scolarité, et en particulier celles de l'enseignement de l'histoire, exigent une véritable reconstruction disciplinaire. En outre, parce qu'il est impossible d'exiger des élèves de l'enseignement secondaire qu'ils effectuent eux-mêmes les choix thématiques ou temporels qui sont le lot de tout étudiant en histoire, et parce qu'il n'est évidemment pas question d'aborder en classe toute l'histoire de l'humanité, il est très important de réfléchir aux critères sur lesquels les enseignants devraient fonder leurs choix en la matière.

Précisons aussi que nous parlons ici d'une école qui a beaucoup changé au cours de ces dernières années et dans laquelle les élèves se présentent comme étant de moins en moins préparés à leur rôle, ce qui oblige alors les enseignants à reconstruire en grande partie avec eux le cadre de leur enseignement et à se préoccuper d'une dimension éducative à laquelle ils n'ont pas forcément été préparés. De plus, cette réalité nouvelle doit absolument être gérée sans perdre de vue l'indispensable appropriation de ces connaissances historiques qui devraient permettre de mieux comprendre le monde. Telle demeure en effet la fonction essentielle de l'école, une fonction qui devrait porter sur des contenus disciplinaires solides⁴.

Depuis longtemps, l'histoire scolaire a été marquée par les exigences de programmes surchargés et la logique d'une accumulation mémorielle de données factuelles présentées – pour être avalées – de manière linéaire, élément par élément.

3 *Loi sur l'instruction publique*, article 4, alinéas c) et d), Genève, adoptés en 1977.

4 Notamment parce que l'entrée dans les modes de pensée de chaque discipline scolaire est un important facteur de développement personnel pour l'adolescent. Voir Bernard Schneuwly: «De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école», *Psychologie et Education*, n° 21, Paris, 1995, p. 25–37.

Pire encore, la diversité des points de vue et des exigences des concepteurs de programmes sur ce qui devait absolument être enseigné et acquis par les élèves a souvent mené à additionner les notions à aborder. En revanche, la manière dont il serait possible de construire du sens à partir de ces données factuelles émanant de l'histoire est restée bien en retrait des préoccupations institutionnelles.

Une réflexion récente des maîtres d'histoire du Cycle d'orientation genevois⁵ a permis de mieux définir les modes de pensée de la discipline et des critères de choix pour un nouveau plan d'études⁶. Elle propose de concevoir l'organisation des contenus de l'histoire scolaire, qui reste par ailleurs soumise à un cheminement chronologique, autour des sept objectifs d'apprentissage suivants:

- être capable de critiquer des sources;
- savoir interroger le passé pour mieux comprendre le présent;
- prendre en compte les spécificités et l'originalité de sociétés anciennes;
- être sensible à la complexité des temps et des durées;
- distinguer l'histoire et la mémoire;
- prendre en compte la présence de l'histoire dans les champs culturel et médiatique;
- acquérir progressivement des points de repères et une culture générale⁷.

Dans cette perspective, les cours d'histoire sont organisés sous la forme d'unités pédagogiques successives, partant toutes d'une association entre des données historiques factuelles et l'un des objectifs d'apprentissage, de manière à mettre les élèves en situation de s'approprier eux-mêmes certaines connaissances en cherchant à résoudre des problèmes. Au-delà de la chronologie, deux principes organisateurs secondaires interviennent encore dans ce plan d'études: la pluralité des territoires considérés (le proche et le lointain) et celle des approches historiques qui sont abordées. Cette réorganisation de l'enseignement de l'histoire autour de la pensée historique tend à proposer aux élèves des situations de découverte. Et sa manière de concevoir les différents choix thématiques illustre le fait qu'il s'agit là d'une reconstruction disciplinaire.

En reprenant, dans un ordre différent, quelques critères qui ont été proposés par Antoine Prost⁸, on peut en effet estimer qu'une discipline scolaire est composée à la fois:

- de finalités dont dépendent ses choix thématiques et de contenus;
- de contenus organisés en séquences successives;
- d'exercices et d'activités pédagogiques spécifiques;

5 Réflexion sur les objectifs d'apprentissage et les plans d'études qui a également eu lieu dans le cadre des autres disciplines du Cycle d'orientation genevois.

6 *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, 1997 (texte qui a été complété depuis lors par un plan d'études). Cette démarche est présentée dans notre article «Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire», *Revue historique vaudoise*, 1997, p. 5–16. Pour davantage de précisions, voir aussi *De Clio à Antigone. Bilan de la formation continue en histoire et éducation citoyenne*, Genève, Cycle d'orientation, 1998, p. 43–91. Le nouveau plan d'études d'histoire et éducation citoyenne est introduit depuis la rentrée 1999.

7 Pour notre part, nous avons repris les cinq objectifs centraux pour décrire les modes de pensée mobilisés par l'histoire scolaire (*Revue historique vaudoise*, 1997, *op. cit.*). Ils relèvent en fin de compte de la comparaison, de la périodisation et de la distinction entre l'histoire et ses usages publics.

8 Antoine Prost: «Un couple scolaire», *Espaces Temps*, n° 66/67 (Histoire / géographie, 1. L'arrangement), 1998, p. 55–64.

- de méthodes d'évaluation;
- d'un corps enseignant particulier.

La reconstruction disciplinaire de l'histoire enseignée implique donc des élaborations dans tous ces domaines tout en nécessitant un processus permanent de formation continue et de débat, par le biais de cours ou de revues⁹, qui puisse permettre de favoriser une réflexion et une culture communes des maîtres de la discipline.

L'histoire scolaire sert aussi à résister à la tyrannie du présent

La tyrannie du présent est dans l'air de notre temps. La société contemporaine est marquée par l'influence décisive des nouvelles technologies. Le monde planétaire est ainsi suspendu aux derniers cours de la bourse et des images d'actualité sont vues en direct sans commentaire ni recul. Pourtant, cette accélération peu contrôlée et cette mise à plat renforcent de manière décisive la nécessité de retrouver une troisième dimension, celle de l'épaisseur et du relief des temps et des durées, celle de la distance du regard de l'historien. Et il va sans dire que cette dimension devrait absolument être préservée et amplifiée dans le projet éducatif de l'enseignement public.

Denis Rétaillé a évoqué avec beaucoup de pertinence une géographie scolaire qui reste largement conçue, «*par héritage*», comme «*un discours d'évidence, une description-nomination de ce qui est là*». Il a appelé de ses vœux le développement d'un «*apprentissage de la citoyenneté qui ne se limite pas à la norme commune*». Enfin, il a résumé le contenu de la géographie scolaire, étroitement liée à l'histoire dans le cas français, comme tournant autour des deux questions suivantes: «*de qui suis-je solidaire?*» Et «*y a-t-il de la distance*»¹⁰? A nos yeux, ces remarques valent tout autant pour l'histoire, discipline qui se pose bien évidemment ces deux questions essentielles pour toutes sortes de sociétés et d'époques, mais discipline qui en ajoute encore une troisième du point de vue de sa propre perspective critique: y a-t-il rupture? Qu'est-ce qui a vraiment changé¹¹?

Résister à la tyrannie du présent, cela correspond donc à dépasser un certain utilitarisme scolaire, à interroger ce qui est présenté comme une nouveauté, y compris et surtout dans le domaine de l'histoire¹², et à prendre en considération le poids du présent et de ses représentations dominantes pour le vécu du quotidien et la construction du sens commun.

9 A l'échelle de la Suisse romande, et pour l'instant, les enseignants ne disposent guère d'instruments à cet effet, mais une revue annuelle, *Le Cartable de Clio*, paraîtra prochainement. En France, voir notamment la revue *Historiens et géographes*, malheureusement très discrète en matière de didactique. Ainsi que quelques revues publiées par des instituts de formation des maîtres.

10 Denis Rétaillé: «Faire de la géographie un programme», *Espaces Temps*, n° 66/67 (Histoire / géographie, 1. L'arrangement), 1998, p. 155–173.

11 «*En un mot, il n'y vraisemblablement pas de meilleure définition de l'histoire que celle-ci: l'histoire est la science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences*», écrivait Marc Bloch en janvier 1937 dans un article sur l'histoire économique; voir «Que demander à l'histoire?», in *Histoire et Historiens*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 29–43 (p. 34 pour la citation).

12 Voir par exemple Giovanni De Luna: «La storia sempre 'nuova' dei quotidiani e la costruzione del senso comune», *Passato e presente*, n° 44, 1998, p. 5–14. L'auteur y analyse des articles traitant d'histoire parus dans quelques grands journaux italiens qu'il a dépouillés systématiquement sur une certaine période.

Varier les échelles de l'histoire scolaire, du monde à la province et inversement

Dans le cadre d'une école accueillant un grand nombre d'enfants et de jeunes migrants, une réflexion parallèle sur l'enseignement du civisme et des citoyennetés¹³ a conclu à la nécessité d'organiser cette dimension de la scolarité à toutes les échelles possibles, de l'élève et de sa classe jusqu'à l'ensemble de la planète. Or, cette option devrait sans doute être reprise pour l'enseignement de l'histoire puisque la dimension identitaire y joue un rôle considérable.

Un important article d'Eric John Hobsbawm a fort bien fait de souligner que «*les historiens sont les premiers producteurs de la matière première dont se nourrissent la propagande et la mythologie*»¹⁴. De nouveaux drames viennent en effet de nous rappeler ce que pouvaient être les terribles effets de ces ultra-nationalismes nourris de récits historiques fermés et manipulateurs. D'un point de vue plus général, et reprenant l'une des deux questions qu'il a évoquées à la base des disciplines scolaires de sciences humaines, Denis Rétaillé a précisé qu'il y avait à ses yeux «*deux manières d'habiter le monde: inscrit dans une généalogie ou immergé dans la coprésence. Ce sont les deux réponses cardinales à une question vertigineuse: de qui suis-je solidaire, non pas au sens des moralistes mais du point de vue de la vie? Suis-je solidaire de ma lignée, ceux qui sont morts et ceux qui sont à naître, le hasard biologique de ma naissance m'imposant à la fois une dette et la gestion de l'usufruit? Où suis-je solidaire de mes contemporains, au-delà même des limites d'identité qui m'ont été assignées par l'autre manière d'être [...]?*»¹⁵. Ces deux manières d'habiter le monde existent bel et bien, et elles divisent les hommes en permanence. Il n'est en revanche pas possible de suivre Denis Rétaillé lorsqu'il confine l'esprit de l'historien à la première et l'esprit géographique à la seconde. En effet, une approche de l'histoire des hommes qui prenne en compte la communauté de destin prévalant désormais à l'échelle planétaire est non seulement possible, mais en fin de compte indispensable. Et l'intérêt pour des sociétés du passé peut sans doute promouvoir le respect d'autrui, une capacité de décentration et une prise de conscience de la relativité de ses propres représentations du monde. Enfin, il faut souligner que la discipline historique est elle-même suffisamment plurielle pour ne pas pouvoir être enfermée dans un tel schéma. Il est en particulier parfaitement possible de la développer et de la présenter dans la perspective d'une coprésence qui permette de dépasser les seules logiques identitaires¹⁶.

13 Voir Micheline Rey-von Allmen: «Pluralité et dynamique des identités: éducation à une citoyenneté ouverte sur le monde?», in Roland Reichenbach et Fritz Oser (dir.): *L'apprentissage à la citoyenneté et l'éducation civique en Suisse*, Fribourg, Editions Universitaires, 1998, p. 163–175. Ainsi que Patrick De Coulon, Charles Heimberg, François Thion et Pierre-Alain Tschudi: «De l'instruction civique à l'éducation citoyenne: pour un enseignement tourné vers la société et sa diversité», in Roland Reichenbach et Fritz Oser (dir.): *Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*, Fribourg, Editions universitaires, 2000, p. 269–274. Les mêmes auteurs ont également publié un ouvrage scolaire, *Pratiques citoyennes*, Genève, Cycle d'orientation et La Joie de Lire, 1999.

14 Eric John Hobsbawm: «L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité», *Dio-gène*, n° 168, p. 52–66 (p. 64 pour la citation). Voir aussi un recueil d'articles du même auteur, *De Historia*, Milan, Rizzoli, 1997.

15 Denis Rétaillé, *op. cit.*, p. 171.

16 Voir la définition de l'histoire formulée par Marc Bloch et que nous avons citée ci-dessus; ainsi que, par exemple, la notion d'invention de la tradition introduite par Eric John Hobsbawm et Terence Ranger: *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983. L'introduction d'Hobsbawm est traduite dans «Inventer des traditions», *Enquête*, n° 2, 1995, p. 171–189.

A une échelle plus restreinte, il ne faut pas oublier non plus que l'histoire contient une dimension affective et privée qui n'est pas à négliger. En effet, à partir de son propre itinéraire, chacun peut se projeter dans la vaste fresque de l'histoire humaine et développer en conséquence sa conception personnelle de la discipline, ce qui explique sans doute que les débats sur l'histoire scolaire puissent être parfois si passionnés. A propos de l'enseignement de l'histoire, Nicole Lautier a d'ailleurs décrit une coutume didactique consistant justement, pour beaucoup d'enseignants, à rechercher «à travers l'histoire du général ou du particulier, du même ou du différent, une meilleure compréhension de soi»¹⁷.

Les réflexions sur les finalités et les contenus de l'histoire scolaire doivent donc nous faire conclure à la nécessité de cette variation des échelles à prendre en compte. Cela va dans le sens d'une certaine diversité des thèmes de cette histoire et d'une reconnaissance de la complexité croissante de la vie collective des hommes. Et peut-être ce mouvement continu d'une échelle à l'autre donnera-t-il aussi davantage de chances de mobiliser les questions et les intérêts des élèves.

Développer les questions vives, celles que les élèves ont le plus de chances de se poser, pour transmettre les contenus de l'histoire scolaire

Malgré sa richesse et sa diversité potentielles, il peut arriver que l'histoire soit vécue dans la classe comme une discipline assez ennuyeuse. La recherche pédagogique, pour éviter cet écueil, a montré l'intérêt qu'il pouvait y avoir de partir des questions que les élèves avaient le plus de chances de se poser pour développer une séquence d'apprentissage. Cela dit, cette orientation de l'enseignement autour des «questions vives»¹⁸ des élèves, qui émanent elles-mêmes de leurs points de vue non spécialisés, doit tout de même mener à l'appropriation de connaissances et de modes de pensée de la discipline. Il s'agit de partir de questions que les élèves se posent vraiment, ou qui ont les meilleures chances de les intriguer, pour les mener à de réels apprentissages en exerçant une pensée historique. Mais il ne s'agit pas de se contenter de toujours abonder dans le sens du public scolaire sans jamais avoir trop d'exigences, ni favoriser de progression cognitive.

La réflexion sur les intérêts des élèves et la manière dont ils conçoivent le temps et l'histoire est d'autant plus indispensable que la situation a beaucoup évolué ces dernières années. Vittorio Foa, une personnalité de la Résistance italienne, a récemment décrit ce qu'il avait ressenti dans un lycée romain où il était venu témoigner de son parcours: «*Je me suis aperçu que ce que je racontais ne s'inscrivait pas dans leurs esprits: ils pouvaient recueillir une information, ressentir une émotion, mais c'était comme quand on va au cinéma et que l'on ressort un peu ému, après dix minutes, la vie de tous les jours reprend son cours. Ce que je racontais répondait à mes questions (sans doute à celles de ma génération), mais ce n'étaient pas des réponses à leurs problèmes.*» De toute évidence, a-t-il encore ajouté, «*les jeunes et les*

17 Nicole Lautier: *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1997, page 188. De Nicole Lautier, voir également *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997.

18 Ce concept a été présenté par Yves Chevallard au cours du Colloque «Défendre et transformer l'école pour tous» qui s'est tenu à Marseille du 1^{er} au 3 octobre 1997 (et dont les Actes ont été publiés en 1998 sur CD-ROM par l'Institut universitaire de Formation des Maîtres d'Aix-Marseille). Titre de sa communication: «Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui».

plus jeunes ont aujourd'hui d'autres problèmes, ils ont des sentiments d'insécurité inconnus de ma génération, des sentiments qui ne permettent pas de se profiler dans l'avenir et semblent ainsi rendre l'histoire inutile»¹⁹. L'utilité de l'histoire, le besoin d'histoire doivent donc être reconstruits, ils ne vont pas forcément de soi.

Si l'on veut que l'étude de l'histoire soit une occasion de construire du sens, il est alors important de bien réfléchir à ce mouvement qui devrait aller des questions vives d'élèves non spécialisés aux contenus mêmes de la discipline. Il y a maintenant plus d'une dizaine d'années que la Faculté des sciences de l'Université de Bâle a estimé que «*la compréhension du mode de pensée caractéristique de chaque branche ainsi que de sa résolution des problèmes, démontrée à partir d'exemples-types choisis et soigneusement préparés à cet effet, est plus importante que l'intégralité du savoir participant d'un programme d'étude donné (et qui ne pourra jamais être assimilée); elle est aussi plus importante que la connaissance d'une foule de faits particuliers*». Elle a même souligné que «*l'acquisition de capacités, et non pas l'accumulation et la mémorisation de connaissances, figure au centre de la formation gymnasiale. L'aptitude essentielle que l'enseignement gymnasial doit permettre d'acquérir consiste en l'élaboration personnelle et indépendante de jugements, de démarches intellectuelles et de stratégies destinées à résoudre un problème, avant tout par la collaboration au sein d'un groupe et par la discussion*»²⁰. Ce point de vue paraît valoir aussi pour l'histoire enseignée. En choisissant un degré de complexité adapté, il devrait s'appliquer aux classes d'élèves plus jeunes, relevant de la scolarité obligatoire. Les contenus de l'histoire humaine sont en effet infinis et il n'est pas possible de l'enseigner en construisant du sens si l'on ne dispose pas de quelques critères précis, fondés sur une pleine conscience des finalités engagées, pour choisir les thèmes et les modes de pensée à enseigner en matière d'histoire.

Cette conception non cumulative des thèmes abordés ne saurait cependant exclure une grande diversité des approches de l'histoire. Ainsi est-il de première importance de faire connaître aux élèves la pluralité des doctrines et des points de vue à l'intérieur de la discipline, y compris pour débattre de la notion de vérité en histoire, de sa relativité et de ce qu'elle doit quand même nous faire savoir. En effet, l'histoire enseignée a bien davantage des impostures à combattre que des vérités définitives à asséner. Par conséquent, le savoir scolaire ne devrait pas être donné pour vrai ni esquiver les controverses et les débats²¹. Et il devrait pouvoir se discuter en classe. Mais pour aller dans ce sens, il faudra bien que les enseignants d'histoire acceptent d'affronter et de gérer les dilemmes pédagogiques qui sont induits par une double nécessité, entre transmission et heuristique: celle de faire connaître des faits d'histoire (par exemple que des réfugiés juifs ont bien été refoulés de Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale et que les autorités, dans ce domaine, n'ont pas été à la hauteur de leurs devoirs humanitaires) et celle de permettre en même temps à tous les élèves de construire leurs savoirs et leurs représentations (ce qui signifie, par rapport au même exemple, qu'il vaudrait mieux éviter de remplacer une vision mythique et aseptisée par un récit noir, fermé et sans

19 Vittorio Foa: *Questo novecento*, Turin, Einaudi, 1996; cité in Nadia Baiesi, Elda Guerra (a cura di): *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologne, CLUEB, 1997, p. 89–90.

20 *Prise de position et thèses relatives à l'enseignement gymnasial des sciences*, Bâle, Faculté des Sciences de l'Université, 1988. Deux des dix thèses présentées ont été citées ici, elles se trouvent aux p. 5 et 8 du document.

21 Denis Rétaillé, *op. cit.*, p. 162.

nuances, qu'il faudrait au contraire permettre à tous les élèves de s'informer sérieusement sur cette période afin qu'ils puissent s'interroger eux-mêmes sur le regard qu'ils peuvent porter aujourd'hui sur elle et se forger ainsi une opinion éclairée et critique).

En fin de compte, la pluralité des approches historiques et de leurs échelles, ainsi que la complémentarité des histoires sociale, culturelle, politique, artistique, etc., devraient aussi favoriser ce rapprochement et ce lien avec les questions vives des élèves. L'historien italien Piero Bevilacqua a fort bien mis en évidence que le monde contemporain vivait une sorte d'éclipse du sens de la vie, ce qui explique peut-être certaines horreurs de l'actualité. Il s'est fait l'avocat d'une histoire scolaire qui soit centrée sur un certain nombre de valeurs humanistes et qui sache présenter par exemple les enjeux du territoire à côté de ceux de la préservation de la nature²². Or, c'est bien en partant de la vie quotidienne, en s'interrogeant sur le sens de la vie et en évoquant le fait que certaines réalités contemporaines sont la conséquence de constructions humaines, et non pas d'une quelconque fatalité, que l'histoire scolaire aura les meilleures possibilités de transmettre ses modes de pensée et son potentiel d'analyse critique à de nouvelles générations qui en auront sans doute besoin.

Pour une réflexion commune des acteurs de l'histoire universitaire et de l'histoire scolaire qui fasse avancer le débat sur la responsabilité sociale des historiens

«L'Histoire n'est pas l'accumulation des événements de toute nature qui se sont produits dans le passé. Elle est la science des sociétés humaines.» Cette formule de Fustel de Coulanges reprise avec bonheur par Marc Bloch²³ ne devrait-elle pas être méditée davantage? Ne pourrait-elle pas constituer le point de départ d'une réflexion commune des historiens des milieux universitaires et scolaires sur un renouvellement de l'enseignement de l'histoire?

Pour son domaine particulier de compétences, la Faculté des sciences de l'Université de Bâle avait reconnu en son temps *«qu'une part de responsabilité lui [incombait] dans les aspects actuellement insatisfaisants de l'enseignement gymnasial; elle a en effet accordé trop peu d'importance aux exigences particulières de la formation des futurs maîtres de gymnase, estimant à la légère que la seule formation approfondie de scientifique rompu aux problèmes et aux méthodes de la recherche actuelle constituait une préparation suffisante à l'activité d'enseignant au niveau gymnasial»*²⁴. De telles considérations ne pourraient-elles pas être élargies à tout l'enseignement secondaire et s'appliquer en particulier à l'histoire? Ne serait-il pas important de faire enfin entrer le problème de l'enseignement de l'histoire, de ses contenus comme de ses modalités, dans les préoccupations de l'histoire universitaire? La recherche historique ne devrait-elle pas se développer sérieusement dans le domaine des usages publics de la discipline – dans leurs dimension scolaire, commémorative, médiatique ou autre – et stimuler la réflexion des historiens sur leurs responsabilités sociales? L'histoire universitaire n'aurait-elle pas un grand rôle à jouer dans la promotion de la pensée historique au sein de l'espace public,

22 Piero Bevilacqua: *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Rome, Donzelli, 1997.

23 Marc Bloch, *op. cit.*, p. 43.

24 Faculté des sciences, Université de Bâle, *op. cit.*, p. 2.

notamment par le biais scolaire? Mais aussi dans la reconnaissance du rôle de cette pensée pour la formation de tout citoyen en démocratie²⁵? En définitive, ne devrait-elle pas repenser ses contenus en fonction de cet objectif afin de pouvoir mieux défendre la place de l'histoire dans la société?

Ces questions méritent débat. Au moment où l'histoire est à la fois une parente pauvre des politiques publiques de la recherche et l'objet d'une attention particulière à la suite des controverses sur l'attitude des autorités suisses face au national-socialisme, il serait pertinent de les affronter. Un dialogue permanent entre l'histoire universitaire et l'histoire scolaire, une prise en compte de la construction didactique de l'histoire au service d'une heuristique et d'une pédagogie active adressée à tous les élèves, à tous les futurs citoyens: voilà qui permettrait aussi de préparer le terrain pour qu'à l'avenir les historiens critiques puissent être mieux entendus sans avoir à s'inquiéter que leurs thèmes de recherche soient placés sous les feux de l'actualité.

25 Cette question se pose dans toutes les sociétés démocratiques. Pour le Canada, voir Robert Martineau: *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris et Montréal, L'Harmattan, 1999.