

L'enseignement de l'histoire en débat

Autor(en): **Müller, Bertrand**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Geschichte = Revue suisse d'histoire = Rivista storica svizzera**

Band (Jahr): **51 (2001)**

Heft 3

PDF erstellt am: **26.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-107866>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

L'enseignement de l'histoire en débat

Bertrand Müller

En ouvrant ici un débat sur l'enseignement de l'histoire à l'école, nous n'avons évidemment pas la prétention d'innover, car le débat est entamé depuis longtemps dans les milieux scolaires et pédagogiques. Les nombreuses références bibliographiques qui enrichissent les propos des intervenants dans ce numéro l'attestent. Et très récemment encore, dans son numéro du 2 mars 2001, le journal du syndicat des enseignants romands *L'éducateur* consacrait un dossier à la question: «L'histoire en classe: quelle histoire?». Nous n'oublions pas que nombre de nos abonnés et lecteurs sont enseignants et nous souhaitons, avec les contributions de ce numéro qui seront continuées dans les numéros suivants, jouer un rôle de liaison, d'entremetteur entre les milieux scolaires et les milieux universitaires et de la recherche qui, généralement, ignorent tout ou presque de ces débats. L'avenir de l'enseignement de l'histoire dans les écoles, primaires, secondaires ou moyennes, ne saurait en effet se passer des historiens «professionnels» qui sont pour la plupart des enseignants formant précisément des enseignants. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité nous rattacher ici aussi à ce débat en le proposant à nos lecteurs. Nos intervenants sont tous des enseignants aux niveaux secondaire ou gymnasial, mais ils sont aussi des «didacticiens» et par conséquent particulièrement concernés par ce débat. Nous souhaitons toutefois le prolonger par l'intervention des nouveaux interlocuteurs: enseignants, universitaires, chercheurs et pourquoi pas étudiants.

Du côté des enseignants, la prise de conscience est manifeste même si les propos sont parfois moroses. Simone Forster qui a préparé le dossier de *L'Educateur* s'inquiète de la santé hésitante d'une discipline scolaire à laquelle fait toujours défaut un «profil clair et de bonnes études sur sa didactique», et peu ou prou ses inquiétudes se retrouvent dans les interventions ci-dessous. Une fois le constat fait des différences et des disparités cantonales dans les programmes, la dotation horaire, des manières de faire même, puisqu'il ne semble pas approprié de parler de «didactique», demeure en suspens la question du sens à donner à l'enseignement de l'histoire.

La question se pose à l'évidence dans le cadre double de l'histoire et de la pédagogie. Les didacticiens, ce sont eux qui interviennent dans le débat, insistent pour souligner les lacunes d'une discipline scolaire qui, à l'inverse de la physique ou du français, est encore démunie de la didactique même la plus élémentaire. Or la question est d'emblée difficile car on en perçoit les prolongements: disons de manière simple que si le français, les mathématiques ou la physique ont cet avantage, n'est-ce pas aussi parce que les éléments de didactique que mentionnent ici ou là nos intervenants font défaut non seulement à l'enseignement de l'histoire mais bien aussi à la formation des historiens eux-mêmes? L'apprentissage des mé-

thodes, la connaissance de l'histoire de la discipline, la maîtrise des problématiques au travers des exemples-types, ces éléments indispensables de formation ne sont-ils pas aujourd'hui encore abandonnés à la seule curiosité de l'étudiant? L'argument pourra être réfuté au prétexte que l'histoire ne forme pas un corpus de connaissance rigoureusement délimité et que l'intelligence du passé passe d'abord par une connaissance encyclopédique plutôt que par la maîtrise de quelques grands problèmes. L'histoire, de plus, est un savoir en pleine et constante extension. Ce contre-argument révèle cependant rapidement ses limites et demeure le problème qui est celui d'une meilleure formation des historiens: mais la solution ne réside-t-elle pas moins dans l'acquisition sans doute nécessaire d'une didactique que dans la meilleure connaissance de la discipline et de ses enjeux? En d'autres termes, avant d'être de bons enseignants, ne devrions-nous pas d'abord être de meilleurs historiens?

Quelle histoire enseigner? Ici encore la question est ardue. D'abord sans doute parce que la connaissance historique s'est beaucoup transformée: à une histoire événementielle à courte vue a succédé une histoire économique et sociale, une histoire des mentalités, une histoire des représentations, ou des civilisations, mais l'histoire s'est aussi élargie géographiquement, elle n'est plus seulement régionale ou nationale, elle brasse de plus grands ensembles, elle est européenne ou mondiale; elle s'est élargie socialement en s'intéressant aux différents groupes sociaux, etc. A vrai dire, les mutations de l'histoire n'ont pas été seulement celles d'une extension considérable de ses domaines de recherche, mais elles ont été aussi celles de ses méthodes, de ses modalités de connaissance et pourquoi ne pas le dire de son statut même de connaissance. Or ces mutations se sont produites beaucoup au détriment de sa dimension pédagogique. Au risque d'être cette fois-ci simpliste, ne faut-il pas rappeler que le développement d'une histoire scientifique s'est effectué en grande partie grâce à sa place avantageuse dans l'enseignement? L'accumulation des connaissances contribuait à l'enrichissement de l'enseignement dans lequel les historiens trouvaient et trouvent encore leurs meilleures chances de débouchés. L'émergence d'un marché autonome, en l'occurrence essentiellement celui de la recherche, même s'il est en Suisse encore dérisoire, a rompu ce lien exclusif entre l'histoire et l'enseignement. Assurément une histoire conjointe de la recherche et de l'enseignement en histoire s'impose, mais la question de l'enseignement d'un savoir de plus en plus complexe, confirmant ainsi aussi sa maturation scientifique, est à repenser entièrement. Charles Heimberg la pose dans les bons termes: la réponse ne passe plus par des formes éculées de vulgarisation ou de simplification, mais bien par une «véritable reconstruction disciplinaire». L'exprimer de manière aussi radicale, ce n'est pas consacrer la différence entre savoir et enseignement, mais c'est prendre pleinement conscience de la différence et même de la contradiction des objectifs. Le débat peut ainsi progresser et les historiens-chercheurs peuvent y contribuer sans retomber dans des formules élémentaires de didactisme qu'ils maîtrisent mal.

Il convient de reconnaître aussi que la «crise» de l'enseignement de l'histoire n'est pas isolable de la crise du système scolaire. Redire que l'école a été l'un des instruments les plus efficaces de l'avènement et de la consolidation démocratique des sociétés contemporaines, c'est rappeler un lieu commun. Dans ce processus tout savoir conçu comme éducation du plus grand nombre participait à la consolidation du système et l'histoire y assumait un rôle privilégié: contribuer à l'acculturation de la tradition citoyenne qu'exigeait la fondation démocratique et la conso-

validation du suffrage universel. Dans cette perspective, l'histoire se conjugait volontiers avec la mémoire, transcendant dans la nation, au risque de dérives dangereuses et souvent répétées, les particularismes locaux, les inégalités sociales, les différenciations sexuelles ou les différences culturelles. Pourtant l'affirmation d'une histoire-science n'a cessé de prendre le contre-pied d'une histoire-mémoire. L'histoire non seulement s'est développée comme une critique des pratiques de la mémoire, à commencer par une critique de la mémoire nationale, mais elle a déplacé son regard sur d'autres objets, sur d'autres interrogations. Dès lors, ne convient-il pas d'interroger sérieusement le lien qui peut s'établir entre l'histoire, discipline scientifique, et la transmission d'une mémoire collective aujourd'hui problématique, éclatée en multiples revendications identitaires?

C'est là sans doute qu'il importera de clarifier les questions et de poser précisément les objectifs et les priorités. La place de l'histoire dans l'enseignement ne cesse de se réduire et de se diluer, mais les programmes et la matière s'amplifient... Peut-être conviendrait-il de fixer à l'enseignement de l'histoire ce qui devrait être sa réelle ambition: un programme modeste qui ne cherche pas à combiner des objectifs difficilement conciliables et parfois même contradictoires. L'histoire enseignée devrait être à la fois vulgarisation d'un savoir savant, mais aussi expérimentation de ce savoir au travers notamment de la critique des documents. Elle est encore synthèse des connaissances sur le passé mais aussi de plus en plus sur le présent et devrait fournir des moyens de compréhension de l'environnement, qui demeure une notion particulièrement vague dès lors qu'il faut la traduire en objectifs scolaires; elle devrait à ce titre reprendre en compte un savoir sur les sociétés qui depuis longtemps s'est démultiplié dans les universités: science sociale, elle ne saurait en effet en représenter à elle seule la pluralité des approches et pour lui assurer une meilleure place. Enfin, elle devrait fournir les éléments qui permettent aux élèves de ne plus être seulement les citoyens d'une nation, mais des citoyens d'Europe ou, mieux, des citoyens du monde. La reconstruction d'une histoire enseignée ne passe-t-elle pas dès lors aussi par la réalisation de deux objectifs préalables: introduire des sciences sociales ou humaines dans l'école; ressusciter en la dépoussiérant la vieille «instruction civique»? Le débat mérite au moins d'être ouvert.