Comment communiquer l'histoire, la transmettre et la faire contruire à l'école?

Autor(en): **Heimberg, Charles**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Traverse : Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire**

Band (Jahr): **11 (2004)**

Heft 2

PDF erstellt am: **28.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-26386

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

COMMENT COMMUNIQUER L'HISTOIRE, LA TRANSMETTRE ET LA FAIRE CONSTRUIRE A L'ECOLE?

CHARLES HEIMBERG

L'histoire que l'on enseigne à l'école n'est pas exactement celle que développent les universités. C'est une reconstruction inscrite dans la forme scolaire, c'est-à-dire dans l'ensemble des dispositifs matériels et intellectuels, pratiques et notionnels, qui ont été mis en place au sein de l'enseignement secondaire pour permettre les apprentissages des élèves. Elle s'est développée depuis plus d'un siècle sous la forme d'une discipline scolaire. L'histoire enseignée, à laquelle sont associées des finalités de nature diverse, est ainsi caractérisée par des contenus clairement identifiés qui sont organisés en séquences successives, par des exercices qui permettent de définir ces contenus, par des méthodes d'évaluation découlant de ces exercices et par un corps enseignant qui s'identifie en principe à la discipline.[1]

L'histoire enseignée est bien sûr étroitement inspirée par les recherches des historiens, ainsi que par les réflexions générales qu'ils ont développées sur leur propre métier.[2] La question se pose dès lors de savoir si cette histoire enseignée n'est qu'une simple succession de contenus factuels ou si elle permet aux élèves de mobiliser les modes de pensée qui lui sont propres, de porter sur le monde un regard historien spécifique.[3] S'agit-il en d'autres termes d'examiner des faits du passé pour eux-mêmes ou plutôt de les mettre en relation par des activités de comparaison, de périodisation ou de mise à distance? S'agit-il de développer l'investigation historique en évitant une prescription normative? S'agit-il de centrer cette histoire enseignée sur des problèmes plutôt que sur des récits surdéterminés par le présent ou la succession des faits? Sur des questions plutôt que sur des réponses? Sur des apprentissages plutôt que sur la seule pratique d'un enseignement magistral?

La manière de communiquer les résultats des recherches et des réflexions des historiens dans l'espace public[4] dépend largement de l'usage public de l'histoire[5] et de la manière dont ces historiens parviennent à faire valoir l'apport critique de leur discipline face au sens commun. Elle est aussi favorisée par la visibilité de l'histoire dans la société et par le fait que cette présence peut parfois être bénéfique et aider à faire mieux entendre la recherche historique. L'enseigne-

ment de l'histoire constituant l'une des plus importantes manifestations de cet usage public, celle en tout cas qui a concerné et concerne potentiellement la plus grande partie de la population, il vaut vraiment la peine de le penser comme un vecteur privilégié de la communication de l'histoire.[6]

L'HISTOIRE PRESENTE DANS L'ESPACE PUBLIC ET DANS LES ŒUVRES

La présence de l'histoire dans la société, dans les médias bien sûr, mais aussi dans les œuvres littéraires, cinématographiques, etc., peut produire le pire comme le meilleur. Elle peut donner lieu à des simplifications et à des raccourcis répondant à l'air du temps, voire à des usages politiques des plus discutables. Mais elle peut aussi, dans des cas malheureusement plus rares, constituer un formidable moyen de rendre des questions d'histoire visibles, accessibles et intéressantes.

L'histoire enseignée dans les écoles ne peut pas être indifférente à ces manifestations de la présence de l'histoire dans l'espace public et la culture. Il est notamment souhaitable qu'elle permette aux élèves d'apprendre à garder de la distance critique lorsque cette présence est pervertie par des simplifications et des abus. Tout comme il est utile qu'elle sache partir de ces œuvres lorsqu'elles sont de qualité et susceptibles de nous aider à transmettre des contenus d'histoire.

Certaines fictions ont en effet la faculté de rendre compte à leur manière, parfois bien mieux que les historiens et surtout que les enseignants d'histoire, de certains aspects du passé, de certaines expériences vécues dans le passé. Deux exemples sont ici particulièrement révélateurs de cette fonction possible des œuvres en termes de communication de l'histoire.

Avec *L'Orologio*,[7] son roman publié en 1950, l'écrivain italien Carlo Levi[8] décrit dans une fiction la rapide désillusion des protagonistes de la Libération. Au cours de trois journées de l'immédiat après-guerre, un jeune directeur de journal vit en direct la chute du gouvernement de Ferruccio Parri, qui était issu de la Résistance, et la crise des valeurs qui s'étaient affirmées pendant la guerre. Véritable réflexion sur le temps, ses ruptures et ses continuités, le roman est construit autour d'une image mentale symbolique, une montre précieuse et unique que le narrateur casse et ne parvient pas à faire réparer. Elle sera remplacée tout à la fin du récit par une autre montre, tout aussi singulière, qu'il reçoit en héritage d'un oncle mourant.

La désillusion passe ici par la perception d'un temps qui pèse pour ne pas permettre le changement. L'Italie est décrite comme divisée entre deux forces,

«deux civilisations différentes et opposées, parce qu'elles sont les deux personnages d'un drame». Les *Contadini,* les paysans du Sud et du Nord «avec leur civilisation en dehors du temps et de l'histoire», mais aussi certains barons, certains industriels, «cette petite partie de la bourgeoisie active et moderne qui existe malgré tout encore», mais aussi «la grande masse ouvrière habituée à l'ordre créateur de l'usine, à la discipline volontaire, à la valeur qui se trouve au fond des choses», en fin de compte les producteurs et les intellectuels créateurs. Face à eux, les *Luigini,* un terme dérivé du nom d'un sinistre personnage, podestat fasciste du *Christ s'est arrêté à Eboli.* Ce sont des bureaucrates, des fonctionnaires, des militaires, des avocats, des prêtres qui ne croient pas à ce qu'ils disent, des commerçants et des industriels qui ne comptent que sur les milliards de l'Etat, des politiciens de tous bords. Ils ont pour eux l'Etat, l'Eglise, l'armée, les partis, la Justice…

Autre exemple d'une œuvre qui transmet des contenus d'histoire, un film d'Armand Gatti, *L'Enclos,* réalisé en 1960 et sorti l'année suivante, met en scène la vie d'un camp nazi, sa cruauté et la résistance qui s'y développe. Marqué d'emblée par une scène d'une grande violence qui plonge le spectateur dans son thème essentiel, deux prisonniers forcés par un kapo à s'entretuer, le film est construit comme une œuvre théâtrale. Deux détenus, un juif et un résistant allemand, vont être enfermés pendant 24 heures dans l'enclos, celui qui tuerait l'autre se voyant promettre une improbable vie sauve. Les différents personnages et leurs dialogues donnent ainsi une image saisissante de cette expérience barbare alors qu'une voix off commente le drame comme un écho sinistre: «1933–1940. Sept ans. Il ne s'est rien passé. Les souvenirs sont des sentinelles postées de l'autre côté des barbelés; il faut les maintenir à distance, ne point les reconnaître. Ils sont plus féroces encore que la matraque des kapos.»[9]

L'Enclos,[10] qui a été primé à Cannes et à Moscou, est le premier film d'Armand Gatti.[11] C'est une œuvre forte, très en avance sur son temps et qui dit mieux que beaucoup d'autres la réalité des camps nazis, la déshumanisation de ses victimes. C'est un film dont on ressort secoué, mais c'est un film qui pousse à la réflexion et au travail de mémoire. Il s'agit à l'évidence d'une fiction, mais d'une fiction qui donne à voir les caractéristiques de l'horreur nazie. Les protagonistes de l'enclos ne vont probablement pas survivre, mais un réseau de résistance a permis que le cadavre résultant de cette macabre mise en scène ait été celui d'un homme déjà mort. C'est donc un récit qui, même s'il finit mal, même s'il ne pouvait pas se terminer mieux, suggère l'idée de la lutte pour la dignité.

Si ces deux œuvres ne sont pas vraiment des autobiographies, elles revêtent une claire dimension de témoignage. Ainsi, Armand Gatti a réellement connu

l'expérience d'un camp nazi et Carlo Levi a effectivement dirigé un journal actionniste, *L'Italia libera,* pendant quelques mois. «Selon l'usage, précise Carlo Levi dans une note post-scriptum, on déclare que les circonstances, les noms et les personnages de ce livre sont imaginaires [...], bien que le récit ait pour cadre des événements historiques et se déroule à une époque réelle. Toutefois, si d'aventure quelqu'un croyait se reconnaître dans tel ou tel personnage du livre, qu'il attribue cette coïncidence au pur hasard, ou plutôt au pouvoir de vraisemblance de l'imagination.»

Cette idée de fiction historique vraisemblable nous ramène à la difficulté de la communication de l'histoire: en effet, entre l'imagination et la quête de vérité, entre la force potentielle de la construction narrative et les exigences de la rigueur historique, le passeur d'histoire doit s'intercaler, donner accès à des faits du passé et permettre une réflexion à travers le temps. Il a besoin d'imagination pour savoir donner accès à une histoire qui ne soit pas imaginaire mais dont l'effort de reconstruction du passé laisse ouverte la complexité de la condition humaine.

En va-t-il autrement dans la salle de classe? Certainement pas. Cependant, l'enseignant ne bénéficie pas a priori des mêmes talents littéraires ou artistiques. En outre, il agit dans un cadre et par le biais d'une forme scolaire qui sont définis et qu'il ne peut pas modifier comme il l'entend. Ces limites ne doivent toutefois pas l'empêcher d'utiliser de telles œuvres comme éléments déclencheurs d'un apprentissage, comme des documents dont la contextualisation et l'analyse faciliteront l'apprentissage de l'histoire et le travail de mémoire.

Mais comment procéder à cette contextualisation? Comment amener les élèves à réfléchir sur le monde avec les outils de l'histoire?

L'ARGUMENTATION EN HISTOIRE: QU'EST-CE QUE LE REGARD HISTORIEN SUR LE MONDE?

Dans une école démocratique, l'histoire enseignée se doit d'intégrer une dimension et de répondre à des finalités citoyennes. Dans ce sens, elle se présente d'abord comme une pratique d'enquête et s'efforce de contribuer ainsi à la construction d'un sens critique.

«Toute ma vie, dit l'historien Arnaldo Momigliano, j'ai été fasciné par une catégorie professionnelle étonnamment proche de la mienne, dotée d'une vocation dont la sincérité est si transparente, d'un enthousiasme si compréhensible et dont, néanmoins, les buts ultimes demeurent profondément mystérieux: il s'agit de ces hommes qui s'intéressent aux faits historiques sans pour autant s'intéresser à l'histoire. [...] Ainsi [nous est-il fourni] une introduction à la

compréhension de la mentalité des antiquaires. […] L'interprétation d'objets isolés était leur exercice favori. Ils avaient une capacité d'apprécier des faits sans lien entre eux qui ne nous semble pas relever d'une recherche sérieuse.»[12]
Développer une histoire investigatrice, et non pas une histoire des antiquaires, c'est mettre en évidence et faire ainsi construire les modes de pensée de l'histoire, c'est-à-dire tout ce qui donne sa spécificité au regard critique sur le monde que propose cette science humaine. Cette affirmation est d'autant plus pertinente que l'histoire est fortement marquée par son sens commun: en effet, dans la société, qui n'a pas sa propre conception de l'histoire et de la manière dont elle devrait être enseignée?
En tant que reconstruction de l'histoire investigatrice, l'histoire scolaire ne peut pas être conçue seulement à partir d'une succession de données factuelles chronologiquement ordonnées. Il importe aussi qu'elle s'organise autour des modes de pensée historiens, ce qui est possible à partir de séquences pédagogiques qui associent chacune des données factuelles et l'un de ces modes de pensée.
S'agissant d'une histoire investigatrice, l'argumentation que l'on peut s'approprier en classe d'histoire mobilise les modes de pensée de la discipline. Elle permet de rendre compte à soi-même et aux autres, mais aussi de débattre, de la dimension spécifique, de l'apport particulier du regard critique que l'histoire porte sur le monde avec ses propres critères et ses propres questions.
Les termes ne sont pas fixés et la désignation de cette spécificité historienne se révèle aussi complexe que diverse dans la littérature didactique, encore balbutiante, même s'il s'agit globalement de conceptions relativement proches ou comparables. Par exemple, le canadien Robert Martineau[13] appelle de ses vœux la construction d'une véritable pensée historique par les élèves dans le cadre du cours d'histoire. De son côté, Bernard Eric Jensen[14] évoque la notion de conscience historique, soit une appropriation des fonctions critiques de l'histoire allant au-delà de la connaissance de faits isolés, et constate combien cette appréhension des choses entre difficilement dans les objectifs et les pratiques réelles des systèmes d'enseignement, plus ou moins enclins à privilégier un récit linéaire et désincarné des événements du passé. Pierre-Philippe Bugnard[15] revendique pour sa part la pertinence d'une conceptualisation de l'histoire enseignée qui permette de l'organiser en partant de problématiques bien définies afin de donner du sens aux apprentissages des élèves. Nicole Lautier[16] distingue un rapport interne (chaud et personnel) et un rapport externe (froid et impersonnel) que les élèves, mais aussi les enseignants, entretiendraient avec l'histoire. Nicole Tutiaux-Guillon[17] propose de son côté trois activités historiennes (la mise en relations, l'interprétation et la généralisation) comme autant de moyens d'échapper au sens commun. Enfin, en Italie, Ivo

Mattozzi[18] prône la construction progressive par les élèves d'une véritable conscience temporelle par laquelle ils donneraient du sens aux événements, les inscriraient dans leur contexte et les relieraient entre eux.

D'une manière générale, l'histoire est une science humaine qui étudie comment les hommes du passé ont vécu collectivement, géré leurs conflits et la diversité de leurs points de vue et intérêts et répondu aux multiples questions fondamentales qu'ils se sont toujours posées (rapport à la nature, sens de la vie et de la mort, transmission des connaissances et des héritages, etc.). Elle donne du sens, de l'épaisseur et de la consistance au temps, c'est-à-dire aux faits et aux réalités du passé comme du présent. En portant son attention sur la pluralité des temps et des durées, sur la simultanéité d'univers mentaux qui peuvent se référer à des temps différents, elle permet d'exercer un regard dense sur le monde.

Antoine Prost a décrit ce qui rend possible cette prise en compte par l'histoire de la dimension temporelle[19] en montrant qu'elle exerce principalement trois fonctions:

- elle interroge les sociétés anciennes par des récits (dans la diachronie) et des tableaux (dans la synchronie), en les considérant sur une variété d'échelles, dans le temps comme dans l'espace;
- elle interroge le changement par des comparaisons et des mises en relations où l'analyse rétrospective (soit la quête des causes) est plus difficile, mais plus féconde, que celle des successions (soit la quête des conséquences);
- elle interroge son propre rapport au présent et à la cité, c'est-à-dire l'usage public de l'histoire,[20] ainsi que l'histoire des traces ultérieures, l'histoire de l'histoire.

On retrouve là, pour l'essentiel, les principaux modes de pensée de l'histoire, autour de la comparaison, de la périodisation et de la prise en compte de la présence de l'histoire dans la société, en termes de mémoire ou de médias.[21]

Cependant, avant de chercher à les mobiliser en classe d'histoire, avant d'entrer concrètement dans le processus d'argumentation, il convient d'abord d'affronter deux autres interrogations:

- d'une part, sur quelle documentation, quel type de sources, se fondent les données factuelles dont il va être question? De quelles catégories sociales, de quelle partie de l'humanité, de quels points de vue sont-elles susceptibles de nous parler?
- d'autre part, dans quelle perspective identitaire la thématique a-t-elle été choisie? Quelle culture commune s'agit-il de faire construire aux élèves? En particulier, s'agit-il d'une histoire mondiale, d'une histoire européocentrée, d'une histoire interculturelle[22] ou de l'histoire d'une identité particulière?

POUR UNE HISTOIRE SCOLAIRE QUI TISSE DES LIENS A TOUTES LES ECHELLES

L'histoire investigatrice permet de développer une description dense des faits du passé en multipliant les focales d'observation. Elle implique de prendre en considération les usages publics dont elle fait l'objet. Elle permet de construire une temporalité critique, c'est-à-dire un rapport entre le passé comme champ d'expérience, le présent comme temps de l'initiative et le futur comme horizon d'attente.[23] De ce point de vue, elle nous pousse à bien tenir compte du «présent du passé», dans le sens que tous les acteurs de toutes les situations historiques se sont trouvés dans leur propre temps de l'initiative, qu'ils ont ainsi dû faire des choix, avec une plus ou moins grande marge de manœuvre, en fonction de l'incertitude de ce qu'ils étaient en train de vivre et de leur propre horizon d'attente. Il s'agit donc, autant que faire se peut, de reconstruire ce présent du passé et d'essayer de lui donner du sens pour notre propre présent.

La nécessité d'une histoire investigatrice concerne autant la recherche historique elle-même que l'enseignement de la discipline dans les écoles ou les universités. Une telle manière de concevoir l'histoire permet de construire du sens et de se situer d'une manière critique, en tenant compte de toute la complexité du monde, face aux problèmes de société. Ce qui la rend possible, c'est l'intensité du regard que l'on porte sur les sociétés qu'on étudie, c'est le fait de bien mettre en relation des constats effectués pour des contextes différents. Mais c'est aussi la capacité de scruter l'histoire à toutes les échelles en s'ouvrant autant à des réalités locales qu'à des sensibilités lointaines, sans jamais perdre de vue l'idée d'une communauté de destin de toute la planète, ni la nécessité de proposer une part d'histoire à toutes les catégories d'élèves pour qu'ils se voient reconnaître leur identité dans une société multiculturelle.[24]

A partir de ce qu'Antoine Prost a rappelé quant à une histoire donnée à voir sous la double forme de récits et de tableaux, il me semble que l'histoire scolaire aurait tout à gagner à ce que ses thèmes d'étude soient définis autour de ce double rapport d'altérité, à l'espace et au temps, et que l'on renonce ainsi sérieusement à ces constructions historiques étroitement balisées par des récits nationaux nés de l'invention de la tradition. Ce qui ne veut bien sûr pas dire qu'il ne faille pas pour autant les faire connaître en suscitant la critique de leur dimension parfois mythique.

PEDAGOGIE DES QUESTIONS, APPRENTISSAGE, DEBAT SCIENTIFIQUE ET SENS CRITIQUE

Une histoire enseignée, investigatrice et renouvelée ne se définit pas seulement par le choix des thèmes qu'elle aborde; il ne suffit pas qu'elle sache établir des critères solides et justifiés pour ses choix thématiques, et surtout les choix parfois douloureux de ce qu'elle n'a pas le temps de traiter en classe, en fonction de finalités ouvertes et réfléchies. Les controverses sur les sujets d'histoire qui sont enseignés ou ne le sont pas ne constituent en fait qu'une partie du problème. L'histoire scolaire doit encore déterminer à quel paradigme pédagogique elle se réfère pour exercer sa fonction de transmission.

Ce choix du paradigme, de l'idéal pédagogique qui est poursuivi, n'est bien sûr pas neutre par rapport aux finalités de l'histoire scolaire. On peut distinguer pour l'essentiel deux paradigmes possibles, l'un centré sur l'enseignement, l'autre sur l'apprentissage.[25] Le premier tend à conférer un statut de «vérité incontestable» au savoir qui est enseigné par le professeur. Il transmet ce savoir à des élèves qui sont appelés à y adhérer et poursuit ainsi des finalités à dominante culturelle. Le second cherche à faire construire ses propres savoirs par l'élève, en interaction avec le professeur et avec ses pairs. Il intègre ainsi la dimension subjective des savoirs et la tension entre la quête de vérité de l'histoire et la pluralité de ses interprétations possibles. Ceci lui permet de poursuivre des finalités à dominante civique et intellectuelle, mais sans exclure la dimension culturelle. Ces deux paradigmes se distinguent par le fait que le premier privilégie les réponses alors que le second se montre attentif aux questions. Ce sont bien sûr des constructions intellectuelles qui permettent de réfléchir au renouvellement de l'histoire scolaire. Mais la réalité des pratiques se situe toujours entre les deux.

La posture consistant à privilégier une pédagogie de la question ne signifie pas pour autant que l'histoire scolaire n'ait pas de faits à affirmer. Dans sa quête de vérité, l'histoire critique ne doit céder à aucun relativisme. Mais sa perception de la complexité des faits historiques ne peut pas non plus la mener à se fermer sur un récit simplificateur qui nierait la pluralité des points de vue et des possibles en la matière.

Si l'on veut que l'histoire enseignée permette aux élèves de sortir du sens commun, il s'agit alors de leur permettre de discuter réellement de problèmes et de questions historiques. La discussion en classe est très particulière et se distingue de celles qui se pratiquent dans d'autres lieux de la société. Elle correspond de fait à une sorte de jeu de rôles, même quand ce n'est pas l'objectif déclaré de la démarche pédagogique, pour mettre les élèves en situation d'argumenter avec les instruments de réflexion de la discipline

historienne, et non pas seulement à partir de leurs représentations ou de leurs opinions; pour leur donner aussi l'occasion de se décentrer. Cependant, le contexte asymétrique de la situation scolaire et de l'apprentissage implique encore que cette discussion se déroule sous la responsabilité d'un enseignant qui en garde la maîtrise et qui puisse intervenir en tout temps par des «arrêts sur image» pour commenter la situation ou renforcer l'un ou l'autre dans son rôle de discutant. Ainsi, le développement d'une histoire scolaire qui sache favoriser une discussion basée sur des faits et nourrie d'une pluralité de points de vue peut répondre à des critères démocratiques au sein d'une école qui ne veut plus seulement inculquer, mais être capable de favoriser l'autonomie intellectuelle et le sens critique de l'élève.

QU'EN PENSENT LES ELEVES ET A QUOI S'ATTENDENT-ILS?

Une réflexion sur le renouvellement de l'histoire enseignée n'aurait guère de sens sans se pencher sur ce qu'en pensent les élèves à qui ces innovations seraient destinées. Il est en effet important de savoir où ils se situent a priori face à l'enseignement de l'histoire et ce que sont leurs représentations en la matière. D'un côté, le vieillissement du corps enseignant l'éloigne progressivement du vécu de ses élèves, de l'autre, l'histoire scolaire n'ayant au départ aucune propension à prendre en considération les événements d'histoire les plus récents, on peut légitimement se demander si le fait que les élèves d'aujourd'hui n'ont même plus vu tomber le Mur de Berlin est un élément qui entre en ligne de compte dans la programmation de l'histoire scolaire. Précisons aussi que, contrairement à ce qu'affirment certains détracteurs de toute réflexion pédagogique, cette nécessité de connaître le point de vue des élèves et d'en tenir compte ne signifie absolument pas qu'il faille se mettre à leur niveau en renonçant à tout conflit cognitif, bien au contraire. Il n'y a en revanche pas de stratégie pédagogique possible pour amener les élèves à construire de vrais contenus d'histoire qui ne tienne aucun compte d'où se trouvent les élèves et de ce que sont leurs conceptions préalables à l'apprentissage.

Des enquêtes européennes et italiennes ont cherché à comprendre quel était le rapport que les élèves d'aujourd'hui entretenaient avec le temps et l'histoire.[26] Elles ont montré que beaucoup d'entre eux limitaient leur horizon temporel au présent, dans un contexte de société où primaient l'individualisme et l'incertitude quant à l'avenir. Il semble ainsi que la construction d'une conscience historique par les élèves relève de deux processus solidaires, ce qui s'apprend à l'école et ce qui dépend de la construction personnelle de leurs identités. Mais certains d'entre eux restent complètement réfractaires à la dimension

scolaire. L'intérêt pour l'histoire, et pour la mémoire, ne va donc pas de soi, il est à construire.[27]

Une récente enquête auprès d'élèves du Cycle d'orientation de Genève, âgés de 12–15 ans, a mis en évidence, par le biais d'un questionnaire soumis à plusieurs classes et lors d'entretiens individuels plus approfondis, qu'ils associent assez clairement l'histoire scolaire à la notion de culture générale.[28] Mais qu'ils semblent beaucoup moins sensibles à sa fonction critique (liens avec la citoyenneté, construction de sens à partir des modes de pensée de l'histoire comme la comparaison, la périodisation, l'identification des usages publics de l'histoire, etc.) même si tous ne sont pas prêts à croire sans autre ce que leur disent les documents ou les historiens. Cette tendance, qu'il faudrait encore vérifier par d'autres enquêtes, placerait majoritairement les élèves du côté, plus traditionnel, du paradigme de l'enseignement. Cela dit, un certain nombre d'élèves ont aussi manifesté de la disponibilité à l'égard d'une diversification des pratiques pédagogiques et des activités scolaires concrètes, d'une histoire scolaire plus proche du paradigme de l'apprentissage.

Ces quelques éléments, encore bien lacunaires, sur le point de vue des élèves nous montrent qu'une majorité d'entre eux rejoignent probablement une autre majorité, d'enseignants celle-là, pour exprimer des représentations de l'histoire scolaire qui la situent plutôt du côté du paradigme de l'enseignement, dans une perspective d'abord et essentiellement culturelle, sans doute moins critique et moins citoyenne, privilégiant un récit linéaire et des contenus dûment établis. Une pédagogie des réponses semble ainsi davantage attendue qu'une pédagogique des questions. Cette mesure de la réalité actuelle des classes d'histoire est importante, mais elle ne signifie pas pour autant qu'il faille renoncer à développer une histoire scolaire qui réponde aux finalités démocratiques qui lui sont généralement assignées. Elle nous montre simplement la nécessité d'engager un véritable dialogue avec tous les acteurs de cette histoire scolaire, une construction de sens en interaction, pour favoriser sa diversification et son évolution. Et pour permettre aux élèves d'établir eux-mêmes un certain nombre de constats qui les aideront à mieux entrer dans une logique de l'apprentissage de l'histoire.

DES LORS, QUEL TEXTE DE L'HISTOIRE SCOLAIRE ELABORER?

Le texte historique scolaire, qui n'est qu'une partie de la forme scolaire, désigne la manière de présenter l'histoire aux élèves, en termes de supports, de contenus intellectuels, d'activités proposées. Ce n'est donc pas seulement le manuel que l'on peut éventuellement fournir aux élèves. Ce texte historique

scolaire n'est jamais neutre par rapport au paradigme pédagogique que l'on privilégie, par rapport aux conceptions de l'apprentissage qu'il favorise et mobilise. Il peut ainsi constituer un précieux outil, ou au contraire un sérieux obstacle, pour faire évoluer les pratiques pédagogiques.

A l'heure actuelle, et contrairement à ce qui se passe dans les sphères germanophone et italophone, les manuels scolaires d'histoire disponibles sur le marché francophone ne favorisent guère un renouvellement de l'enseignement de l'histoire et lui font plutôt obstacle. Ils se présentent comme un récit fermé laissant peu de place à l'initiative de l'élève. Ils ne se réfèrent guère aux œuvres, surtout récentes, des historiens. Ils proposent une iconographie illustrative qui fait rarement l'objet d'une analyse critique. Ils ne suscitent pas non plus le débat en classe, donnant pour bien établi et pour vrai ce qui ne correspond souvent qu'à un point de vue parmi d'autres dans le monde des historiens, comme c'est le cas par exemple avec le concept de totalitarisme.

Les recherches en didactique de l'histoire devraient donc permettre de concevoir de nouveaux textes de l'histoire scolaire qui tiennent compte de la nécessité d'une ouverture à l'histoire du monde, accordant une attention soutenue aux liens tissés à travers le temps et privilégiant une périodisation critique. Il s'agirait de moyens d'apprentissage organisés autour de thématiques permettant de poser des problèmes d'histoire et d'essayer d'y réfléchir en profondeur avec les outils de la discipline. Ils permettraient de rendre les élèves plus actifs dans leur découverte et leur appropriation de l'histoire.

Plutôt qu'un manuel, on pourrait imaginer une sorte de support descriptif fournissant à l'élève un cadre pour son portfolio d'histoire qui comprendrait l'ensemble des activités et constats qu'il aura pu faire en classe d'histoire. Ce support de référence lui donnerait en quelque sorte le menu de l'histoire en classe, il expliciterait ainsi ses contenus généraux, en particulier ses modes de pensée, et quelques-unes de leurs grandes articulations. Il donnerait aussi quelques exemples d'événements considérés comme significatifs et proposerait une série de documents historiques, notamment iconographiques. Il inciterait son destinataire à établir des liens entre ces données et toutes les séquences pédagogiques qu'il travaillerait en classe d'histoire. Il serait bien sûr complété par des propositions de séquences pédagogiques donnant l'occasion aux élèves d'effectuer des petits travaux de recherche susceptibles de mobiliser les modes de pensée historiens.

COMMENT ALLER DE L'AVANT? DEVELOPPER DES RECHERCHES ET UN LARGE DEBAT PUBLIC

Nous avons soulevé ici une série de questions, auxquelles bien d'autres encore pourraient s'ajouter, qui montrent la complexité des problèmes que posent l'enseignement de l'histoire et sa nécessaire évolution. Il faut d'ailleurs bien reconnaître qu'en l'état, dans ce domaine, les interrogations prévalent encore largement sur les réponses. Nous avons vu que des œuvres de fiction pouvaient être parfois plus efficaces que l'histoire enseignée pour transmettre des contenus d'histoire. A la lumière des finalités et des enjeux démocratiques qui sont liés à cet enseignement, autour de la construction des identités et de la gestion du vivre-ensemble, c'est ainsi un véritable chantier qui est ouvert dans ce domaine, un chantier dont les interrogations ne devraient laisser personne indifférent. Puisse-t-il surtout déboucher sur des recherches, et sur des expérimentations, dont l'analyse permettrait alors de nourrir de manière plus probante un débat qui tarde à s'ouvrir et peine à trouver toute sa place dans les préoccupations actuelles autour de l'enseignement.

Notes

1 Pour ces définitions et quelques autres, nous nous sommes inspiré d'une communication de Jacky Fontanabona et Jean-François Thémines à la Journée d'études des didactiques de la géographie et de l'histoire, à Lyon, le 26 novembre 2003. Elle rendait compte d'une recherche à paraître sur *L'innovation en histoire et géographie et les apprentissages qu'elle favorise,* et publié à Paris par l'Institut national de la Recherche pédagogique (INRP).

2 Voir à ce propos deux ouvrages de référence, ceux de Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien,* Paris 1993 (éd. or. 1949) et d'Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire,* Paris 1996.

3 Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser…,* Paris 1999; Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux 2002.

4 Voir Istituto regionale per la storia del movimento di liberazione nelle Marche (éd.), *Storia e problemi contemporanei* 29 (2002).

5 Nicola Gallerano (dir.), *L'uso pubblico della storia,* Milan 1995.

6 Voir à ce propos les diverses contributions proposées dans *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* 1 (2001) et suivants (paraît une fois l'an).

7 Carlo Levi, *L'Orologio,* Turin 1950. L'ouvrage a été traduit en français par Jean-Claude Ibert (Carlo Levi, *La montre,* Paris 1952). Nous utilisons ici cette traduction.

8 Carlo Levi (1902–1975) était un médecin, peintre et écrivain turinois. Il est connu surtout par un autre roman, *Le Christ s'est arrêté à Eboli* (Carlo Levi, *Cristo si è fermato a Eboli,* Turin 1945) qui relate son expérience d'exilé politique au Sud de l'Italie. Il a également publié un très grand nombre d'articles et d'essais.

9 Texte publié dans *Cinéma. L'avant-Scène* 5 (1961).

10 Ce film est disponible en DVD: *L'Enclos,* Paris, Doriane Films & Clavis Films.

11 Armand Gatti est né en 1924 à Monaco. Il a rejoint le maquis en 1942. Arrêté, il a été déporté au camp de Lindern. Ecrivain, metteur en scène et réalisateur, il est l'auteur d'une œuvre considérable.
12 Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique,* Paris 1992 (édition originale 1990), 61 et 65.
13 Martineau (voir note 3).
14 Bernard Eric Jensen, «L'histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline», *Détournements de l'histoire,* Actes du symposium d'Oslo de juin 1999, Strasbourg 2000, 89–104.
15 Pierre-Philippe Bugnard, «Manifeste pour une nouvelle histoire enseignée», *Le cartable de Clio* 1 (2001), 10–14.
16 Nicole Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée,* Paris 1997; Id., *A la rencontre de l'histoire,* Villeneuve d'Ascq 1997.
17 Nicole Tutiaux-Guillon, «En quoi une analyse didactique des enseignements et des apprentissages peut-elle aider à faire face aux problèmes scolaires?», in Michel Pierrot, Maurice Bedoin (éd.), *Les révolutions industrielles. Enjeux scientifiques et enjeux d'apprentissage,* Lyon 1998, 29–40.
18 Voir sa préface in Ernesto Perillo (éd.), *La storia. Istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti,* collana IRRE Veneto, Napoli 2002. Ainsi que «L'histoire scolaire en Italie au cours des treize dernières années dans un contexte européen», *Le cartable de Clio* 3 (2003), 127–143.
19 Antoine Prost, «Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire», *Le Débat* 92 (1996), 127–140; Id., «Comment l'histoire fait-elle l'historien?», *Vingtième Siècle* 65 (2000), 3–12.
20 Voir à ce propos l'ouvrage déjà cité de Nicola Gallerano et *Diogène* 168 (1994), volume consacré à «La responsabilité sociale de l'historien».
21 Heimberg (voir note 3).
22 Antonio Brusa, Anna Brusa et Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini,* Irrsae Puglia, Bari 2000.
23 Voir Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques,* Paris 1990. Ainsi que, pour la notion d'espace d'initiative, Paul Ricœur, *Temps et récit,* t. III: *Le temps raconté,* Paris 1985, et *La mémoire, l'histoire, l'oubli,* Paris 2000, 497.
24 Je renvoie ici au plaidoyer convaincant de Luigi Cajani, «Combat pour l'histoire mondiale. Un projet pour l'école italienne», *Le cartable de Clio* 2 (2002), 97–113.
25 Fontanabona/Thémines (voir note 1).
26 Marie-José Mousseau, Nicole Tutiaux-Guillon, *Les jeunes et l'histoire,* Paris 1996; Nadia Baiesi, Elda Guerra (dir.), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia,* Bologne 1997; Giuliana Bertacchi et Laurana Lajolo, *L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia,* Turin 2003.
27 Voir notamment François Audigier, «Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves», *Spirale* 15 (1995), 61–89.
28 Il est rendu compte de l'ensemble de l'enquête in François Audigier et al., *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002–2003,* manuscrit non publié. A propos du questionnaire, voir Philippe Haeberli et Raphaël Hammer, «Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement», *Le cartable de Clio* 3 (2003), 202–215.

ZUSAMMENFASSUNG

WIE KANN GESCHICHTE IM UNTERRICHT VERMITTELT WERDEN? IST ES MÖGLICH, EINE ANLEITUNG ZUM KRITISCHEN UND KREATIVEN UMGANG MIT GESCHICHTE ZU GEBEN?

Die Geschichte, die man in der Schule unterrichtet, ist nicht die gleiche, die man an Universitäten betreibt. Sie gehorcht einer anderen Logik und ist eine andere Form der Rekonstruktion von Vergangenheit. Geschichte im Kino oder in der Literatur kann im Geschichtsunterricht eine wichtige Rolle erfüllen. Denn historisches Argumentieren – ein wesentliches Ziel im Geschichtsunterricht – kann nur über die Aneignung fachspezifischer Denkweisen gelernt werden. Schülerinnen und Schüler müssen verstehen lernen, was die spezifische Sichtweise des Historikers auf die Welt ausmacht, und am besten tun sie dies, wenn sie diese Sichtweise in Text und Bild kennen lernen.
Forschender Geschichtsunterricht ist ein Unterricht, der Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, ihre staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten auf kritische Weise wahrzunehmen. Er muss Verbindungen quer durch die Epochen knüpfen. Forschender Unterricht meint aber auch, dass mehr Fragen geweckt als sichere Antworten erwartet werden sollen. Dies bedingt einen interaktiven Unterrichtsstil – selbst dann, wenn Schülerinnen und Schüler an Frontalunterricht gewohnt sind und nur darauf warten, die korrekte Antwort wiedergeben zu können. Um einen solchen Geschichtsunterricht zu verwirklichen, braucht es vermehrt geschichtsdidaktische Projekte zur Erarbeitung geeigneten Unterrichtsmaterials.

(Übersetzung: Marietta Meier)