Tréma

6 | 1994

Numéro non thématique

Les paysages variés de l'enseignement de l'Histoire

Henri Moniot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/2244>

DOI : 10.4000/trema.2244

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1994

Pagination : 45-50

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Henri Moniot, « Les paysages variés de l'enseignement de l'Histoire », *Tréma* [En ligne], 6 | 1994, mis en ligne le 01 décembre 1994, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2244> ; DOI : 10.4000/trema.2244

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tréma

Les paysages variés de l'enseignement de l'Histoire

Henri Moniot

- 1 L'enseignement de l'histoire existe dans beaucoup de pays. Partout, il suscite des intérêts « pédagogiques » ou « didactiques ». Mais il est frappant que, d'un pays à l'autre, les didactiques de l'histoire soient d'apparences si diverses, et soient si inégalement élaborées.
- 2 C'est d'abord parce que la sorte d'intérêt porté à l'histoire change beaucoup d'une culture politique nationale à l'autre, chacune n'entretenant pas le même rapport au passé, chacune n'ayant pas les mêmes usages de ce rapport dans la vie politique et sociale : l'enseignement de l'histoire ne légitime pas la même chose partout, contrairement aux premières apparences. En France, l'enseignement de l'histoire est en position flatteuse depuis longtemps (depuis Victor Duruy, et avec la III^{ème} République) ; la culture politique y fait, depuis bientôt deux siècles, une consommation effrénée de références à l'histoire¹, et pas du tout sur le mode de l'anxiété. Mais la didactique de l'histoire, elle, y est en position très marginale, parfois presque sacrilège, comme si la force évidente de l'histoire rendait aberrante l'idée qu'elle soit la matière d'un « apprentissage ». D'autres pays francophones lui ont fait une place plus sensible et plus favorable.
- 3 Les variations et les faiblesses de la didactique de l'histoire viennent aussi de la nature particulière de cette matière scolaire. Se prête-t-elle vraiment à une réflexion didactique - c'est-à-dire à une réflexion sur les apprentissages des élèves, sur les opérations cognitives et affectives qui se passent quand on l'apprend, et sur les façons d'enseigner qui favorisent ces opérations ?
- 4 D'abord, s'agit-il vraiment, ici, des élèves ? Enseigner les mathématiques, les langues étrangères ou la natation est fait délibérément pour que les élèves en usent. Il est donc fonctionnel de raisonner la façon dont ils peuvent maîtriser ces savoirs. Enseigner l'histoire aux enfants est d'abord fait pour gratifier, rassurer, obséder, contenter... les adultes. Ceux-ci savent ce qui est significatif et mémorable, ils veulent le transmettre comme tel, déjà tout pensé, par devoir de continuité sociale, ou pour exorciser un présent qu'ils supportent mal, avec le pari que les enfants, ainsi éclairés, feront comme il faut

faire. S'interroger sur des opérations cognitives est ici hors de saison, c'est une autre planète. En parlant des programmes de l'enseignement de l'histoire qu'il faut donner à leurs enfants, les adultes se parlent entre eux.

- 5 Mais, avec ce ressort, l'enseignement de l'histoire s'adresse aussi, quand même, aux élèves. Il s'offre alors à des tentatives moins désespérées de le raisonner. Une nouvelle disgrâce surgit cependant, parce que c'est un enseignement qui vise et qui apporte plusieurs choses à la fois :
 1. une méthode d'analyse du social, des connaissances établies par des historiens, et des façons d'ordonner ces connaissances pour rendre le passé intelligible...
 2. une « leçon de choses » sociales, - une introduction au code culturel et sémantique général, à un « sens commun » un peu raffiné, - une fréquentation de toutes sortes de choses, graves ou légères, qui « font signe » dans la vie sociale...
 3. des valeurs de référence, une « mythologie », - des pans de mémoire collective, donc une histoire délibérément sélective plutôt qu'une posture proprement historienne...
- 6 L'histoire enseignée est tout cela à la fois, et il serait naïf d'y choisir seulement un ingrédient ou l'autre. Pourquoi refuser cette richesse, et pourquoi cacher cette variété? La contradiction ne viendra que si l'on prétend nier la diversité des fonctions, toutes utiles socialement. Mais chacune ne se raisonne pas au même degré, ni de la même façon, ni en même temps. D'où l'aspect embarrassé et « mal ficelé » que prend parfois la didactique de l'histoire, et ses timidités.
- 7 Certains didacticiens se replient alors sur les aspects les plus intellectuels de l'histoire, et rêvent de construire les connaissances scolaires en homologie avec le « savoir savant », comme semblent faire les didacticiens des sciences expérimentales. Mais le terrain, de nouveau, se dérobe. La « science » historique n'est pas expérimentale et se prête mal à la transposition scolaire de sa vraie construction. C'est une connaissance par traces, indirecte, et c'est une connaissance par « modèles » : un double travail de configuration, narrative et structurelle, qui apporte de l'intelligibilité en établissant des relations significatives et des enchaînements, qui rend compte du passé à partir de divers points de vue spécifiés, plutôt qu'elle n'établit des lois ou ne « retrouve » « la » vérité. Les historiens fabriquent ainsi des objets (« cité antique », « capitalisme marchand ».....) et refabriquent ceux qu'on pourrait croire déjà tout faits parce qu'ils coïncident avec les découpages opérés par la pensée sociale courante (« guerre de 14 »...). Mais leur activité modélisante est délicate à transmettre, pour deux raisons. D'abord, étant « clinique » et non pas expérimentale, elle ne s'apprécie vraiment qu'au sein même des vastes connaissances de l'historiographie ; les configurations savantes seront donc reçues par les profanes et par les élèves comme des formes canoniques d'expression du passé, non pas comme les modèles qu'elles sont aux mains des historiens qui les ont élaborées. Ensuite, les usages de l'histoire (culturels, identitaires, idéologiques, esthétiques...) et le plaisir qu'elle procure veulent qu'on succombe à l'illusion réaliste que secrètent ces modèles savants : ils veulent que ces « choses » (cité antique, capitalisme marchand...) deviennent de vrais acteurs historiques, directement présents dans le passé. Si l'histoire est ainsi jugée « utile », c'est à condition de ne pas montrer comment elle est faite, ce qui romprait le charme ou vendrait la mèche. On enseigne donc les résultats de l'histoire savante beaucoup plus souvent que ses principes.
- 8 La pratique scolaire, en histoire, trouve alors au moins quatre figures.

- 9 1. Il y a la conformité simple. Les définisseurs et les gestionnaires de l'enseignement, les parents souvent, les professeurs parfois, souhaitent que les élèves sachent le programme dans les formes et dans les termes attendus. Il suffit, pense-t-on, de le leur exposer clairement. L'usage social de l'histoire enseignée, c'est, pour l'élève, d'être bien noté et de passer ses examens. Pour les adultes, c'est la satisfaction rassurante que donne la présence de cet enseignement. Le bon élève est celui qui a compris, non pas l'histoire, mais la façon dont le système scolaire vérifie les savoirs imposés. C'est l'état zéro de la didactique. Si des opérations intellectuelles se passent, cela ne regarde que l'élève, et il en a trouvé les conditions ailleurs qu'en classe.
- 10 2. La deuxième figure est plus riche et plus libre. Le professeur y guide une fréquentation vive, multiforme, intuitive, empirique, gourmande ou réflexive, chaleureuse... des sujets d'histoire. Le contrôle réel des opérations cognitives qui se passent est faible. Cependant celles-ci sont senties, encouragées, excitées...une connivence est recherchée. Ce mode d'enseignement peut assez bien servir les fonctions culturelles de l'histoire, associant peu à peu les élèves à des récits, des héros, des schèmes, des mots de passe idéologiques, des petits bouts de philosophie, des références...ou donnant par l'histoire un substitut d'expérience, et des moments réflexifs.
- 11 3. La troisième figure est celle d'une activité scolaire plus soigneusement gérée, organisée et vérifiée, qui prend l'histoire pour matériau d'étude et pour terrain de manœuvre, et qui lui applique toute une panoplie d'actions intellectuelles que l'école cultive aussi sur d'autres sujets : exposer, rédiger, analyser, comparer, classer, observer, trouver et organiser des informations, mettre en graphique, en tableau ou en carte... C'est cette figure qu'on rencontre quand on essaie d'inventer des exercices en histoire (dissertation, exposé...) et elle est aussi, je crois, celle qui vaut dans deux sortes de pratiques pédagogiques qu'on prétend parfois plus spécifiques de l'enseignement de l'histoire :
1. les travaux sur des « documents », c'est-à-dire sur de petits morceaux de sources - ce qu'on fait assez souvent en France depuis longtemps - où interviennent des éléments d'analyse et des éléments de critique, mais dans des conditions si différentes de la posture historique réelle qu'il est fallacieux de justifier par celle-ci de tels exercices. Ceux-ci sont bienvenus et utiles sans avoir besoin de cette pseudo-légitimation.
 2. le schéma - peu reçu en France, mais apprécié en Amérique du Nord - de l'enquête et de la résolution de problèmes : formuler une question, penser une hypothèse, chercher des informations, tester l'hypothèse avec elles, élaborer une réponse... Démarche heureuse, intellectuellement formatrice², mais qui, pour décrire la « méthode historique », habille trop grand et trop vague, tant elle est valable aussi hors de l'histoire.
- 12 Ici, pour l'élève, travailler en classe d'histoire, c'est réellement « faire » quelque chose, à partir de matériaux qui sont des données historiques.
- 13 4. La quatrième figure est celle où l'on exerce à penser en histoire. Comme la troisième, elle est un travail de l'élève sur les données historiques : mais c'est le travail propre du « commerce » historien avec le passé, retenu dans ses éléments forts, non dans ses techniques professionnelles de recherche. L'enquête historique est très mal accessible au profane : on peut seulement la faire entrevoir, mais ses vraies prises échappent, hors des compétences, des savoirs spécialisés et de la disponibilité de temps qui sont propres au métier d'historien. En revanche, tout le monde pense en histoire. L'histoire des historiens, c'est une façon raisonnée et attentive de se mouvoir dans « l'imaginaire rétrospectif », en même temps que c'est une recherche érudite. Et les points nodaux de la pensée historique ne conviennent pas seulement aux savants, dont les profanes

n'auraient plus qu'à recevoir et redire révérentiellement les propositions ; ils valent pour tout le monde, ils sont accessibles à tous, et l'enseignement de l'histoire peut précisément les cultiver. Quels sont ces éléments ? Citons par exemple :

1. la distinction histoire - fiction : exercices sur sa notion, ses signes, ses critères...
 2. intérioriser progressivement l'idée que l'histoire n'est pas « la réalité du passé » qu'on aurait conservée ou retrouvée, mais une connaissance entièrement construite, à partir de traces et à partir de prises de responsabilités intellectuelles très contemporaines ;
 3. l'histoire est récit, mises en forme narratives : exercices sur les implications et les conditions du récit, sur la sorte d'intelligibilité qu'il apporte et sur celle qu'il induit ;
 4. l'histoire est un faisceau de domestications du temps, à des fins d'intelligence du passé : descendre le temps, le remonter, le mettre provisoirement entre parenthèses, dater pour ranger, dater pour mettre en perspective et en relations, périodiser en fabriquant des entités, mesurer des durées différentielles et des rythmes, repérer des cycles... c'est toujours une initiative et jamais une simple constatation ;
 5. apprivoiser des domaines où les idées de cause et d'effet renvoient à des mobiles, des conduites intentionnelles, des libertés, des acteurs... et d'autres où elles renvoient à des champs de forces, des héritages, des processus plus profonds que les volontés....
 6. apprivoiser le passé (et l'ailleurs, et le passé de l'ailleurs) sous les signes alternés du Même, de l'Autre et de l'Analogie - jeux sur l'individuel et le général, le singulier et le répété, l'empathie (le passé « comme si on y était ») et la distanciation. En histoire, la familiarisation avec le concept passe par là.
 7. jeux sur les valeurs, toujours présentes dans le discours historique, donc normales et non pas scandaleuses ; jeux sur les implications des valeurs, et sur des substitutions de valeurs ;
 8. conscience des deux pôles, complices et rivaux, de l'histoire : une histoire critique, une histoire élective, affective, identitaire... toutes deux légitimes et nécessaires - entraîner à les reconnaître pour ce qu'elles sont, à en pratiquer consciemment et ouvertement les deux parcours. Etc.
- 14 Au long de l'enseignement secondaire, des exercices peuvent entraîner à ces genres de pensée. De façon évidemment très pratique et très progressive. Et toujours à l'occasion de la rencontre de l'histoire sous sa forme classique : des sujets d'histoire, concrets et reconnaissables, - non sous la forme d'une étude théorique de « la connaissance historique ».
- 15 Ces quatre postures, « idéales » (comme on parle de « type idéal »), sont, dans la réalité, plus ou moins emmêlées.
- 16 La première doit son empire aux nécessités institutionnelles et psychologiques du contrôle scolaire, d'une part, aux obsessions des adultes et au convoyage des bonnes causes auquel on affecte l'histoire d'autre part, et qui ont fait de cette matière qui peut être intellectuellement si vive une « matière de mémoire ». Transmettre et vérifier est viscéralement inscrit dans le projet.
- 17 Ces nécessités et ces obsessions menacent aussi la troisième figure : les règles canoniques des dissertations et commentaires, dont l'intérêt intellectuel est d'être des canevas, peuvent l'emporter en dignité sur ce dont elles ne devraient être que les honnêtes fourriers ou courtiers : le commerce de l'histoire, plutôt que sa mise en forme convenue.
- 18 C'est un mixte de la deuxième et de la quatrième figure que pratiquent le plus souvent les professeurs, quand ils ne sont pas annihilés par les conditions qu'on a dites. Les pessimistes regretteront le caractère trop empirique de la deuxième, ou/et l'état bien trop peu défriché encore de la quatrième. Celle-ci elle-même n'est pas préservée des

difficultés qui nous ligotent : le référentiel de seconde, orienté dans cette perspective, piétine à la porte des apprentissages historiques, reprenant des connaissances factuelles et des routines (utiles) de travail.

- 19 L'imagination didactique nous donne rendez-vous à la conjonction raisonnée des trois dernières postures. Mais elle n'a pas attendu l'avènement (plus ou moins) reconnu de la didactique pour se dire et se faire. J'oserai nommer Charles Seignobos, proposant l'usage résolu de la comparaison en histoire, avec une force tranquille qu'on aurait tort de trouver fruste et vieillesse³. J'aimerais rappeler les usages du « document » offerts dans les années 50 par Paul Maréchal, Albert Troux, Martial Chaulanges, qu'on serait imprudent de juger trop peu théorisés⁵. Et je renverrai à André Ségol pour un exemple de ce qu'on peut chercher du côté des apprentissages spécifiquement historiques⁶.

25° LE COURANT ÉLECTRIQUE

(Pour les élèves forts.)

Les bienfaits de l'électricité

G. Colomb : L'enseignement scientifique à l'école

(Paris, A. Colin, 6^e éd., 1933, 367 p.) p. 176

NOTES

1. Ce texte a été écrit d'abord pour Wiadomosci Historyczne (Varsovie), qui l'a publié en polonais, dans son numéro 189 (XXXIII), 1990. Il a été ici développé sur quelques points.

2. cf AMALVI Christian, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France*, Paris, Albin Michel, 1988.
 3. cf BEYER Barry K., *Teaching Thinking in Social Studies. Using Inquiry in the Classroom*, a revised edition, Columbus, Ohio, 1979.
 4. cf SEIGNOBOS Charles, "Une expérience d'exercices historiques", *Revue Universitaire*, 1896, p. 20-26.
 5. cf notamment MARECHAL Paul, *L'initiation à l'histoire par le document. Expériences et suggestions*, 3 vol. Paris, I.P.N., 1956, 1958, 1962.
 6. cf SEGAL André, "Pour une didactique de la durée", dans MONIOT H. (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p.93-111.
-

RÉSUMÉS

Les motifs de l'enseignement de l'histoire et la variété de ses fonctions (méthode d'étude du social, « leçons de choses » humaines, valeurs de référence) rendent la réflexion didactique délicate et éclatée.

Il y a alors quatre figures possibles d'enseignement : conformité simple, fréquentation intuitive, exercices généraux de mise en forme des connaissances, recherche des apprentissages proprement historiques

Not available

INDEX

Mots-clés : mode de pensée historien, culture, vérification scolaire

AUTEUR

HENRI MONIOT

Université de Paris VII