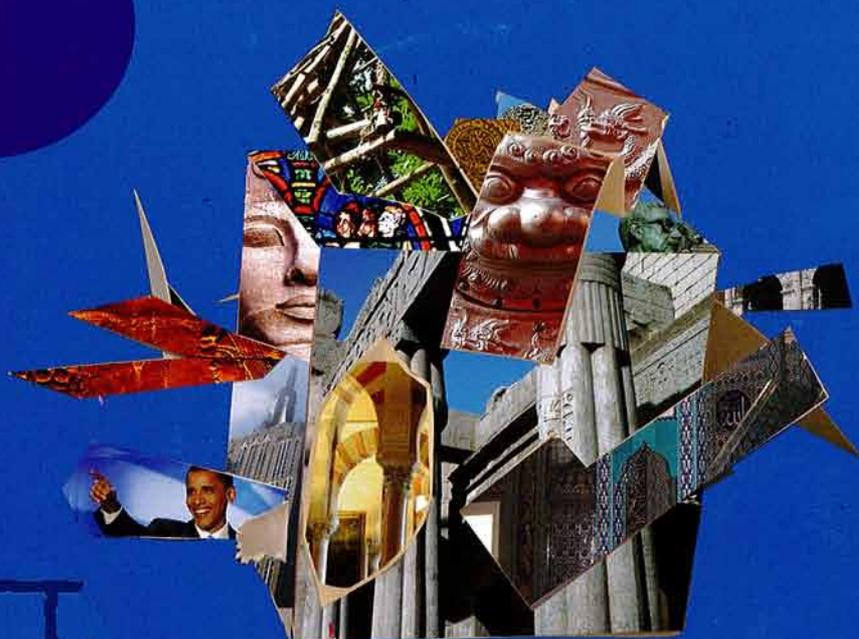


Cahiers



pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



Apprendre l'Histoire



N° 471 - mars 2009,
63^e année - 7,50 €

**L'école japonaise
sans stéréotypes**

**Formation initiale:
un bilan contrasté**

**Histoire et mémoire
des immigrations**

**Le théâtre, acteur
du changement social?**

Les tournants de siècles de l'histoire enseignée, jalons d'une tension perpétuelle

Pierre-Philippe Bugnard

L'histoire de l'enseignement de l'histoire n'est pas marquée du sceau d'un progrès linéaire vers des apprentissages de mieux en mieux assurés : ne serait-ce que parce qu'il a justement bien du mal à se dégager du poids de l'idée que l'avant explique nécessairement l'après, et que l'après est forcément mieux que l'avant. Quelques regards sur la situation de la discipline au tournant des siècles.

Avec le xv^e siècle et les premiers essais de « classes » organisées en groupes de capacités ou de niveaux, on tâtonne pour mettre de l'ordre dans le chaos de la méthode individuelle. L'augmentation des effectifs pousse aux procédés permettant d'enseigner des groupes importants. Les pédagogues regroupent les élèves non plus en fonction de leurs niveaux mais de leurs âges, ce qui implique de concevoir des programmes annuels, par disciplines. L'efficacité organisationnelle de la méthode simultanée l'emporte : désormais, de plus en plus, des volées du même âge reçoivent la même explication, soumise au même exercice et bientôt au même examen, simultanément. C'est dans le cadre de cette pédagogie des temps modernes, rationnelle, que l'enseignement de l'histoire se spécifie, à l'instar des autres disciplines scolaires.

Le tournant du xvii^e scelle le sort de l'histoire enseignée

Le premier tournant de siècle de l'enseignement de l'histoire est sans conteste celui qui scelle son destin de discipline scolaire dans le *Ratio studiorum* (plan ou programme d'études) que les jésuites publient en 1599 pour leurs collèges.

Par l'imitation des Anciens qui font autorité, son ressort repose sur la continuité chronologique. « Raconter la suite des choses jusqu'à nous », comme le ferait une chronique, en juxtaposant la série des moments qu'elle relate. Au collège, dès 10 ou 12 ans, on commence en classes de principes et de rudiments (6^e, 5^e) par l'histoire sainte et l'histoire de l'église, dans l'ordre sacré des Testaments. Puis viennent l'histoire

ancienne (la mythologie) et l'histoire romaine, en grammaire et syntaxe (4^e, 3^e), l'histoire de France ou nationale, en humanités (2^{de}). La dernière classe avant les cours supérieurs de philosophie où l'histoire n'est plus au programme, la classe de rhétorique, ouvre à l'histoire universelle ancienne et moderne, avec des développements sur l'histoire nationale (ce qui deviendra au xix^e l'histoire contemporaine).

La continuité temporelle se constitue aussitôt en tropisme disciplinaire, un axe réflexe inaltérable, en fonction

Par l'imitation des Anciens qui font autorité, le ressort de l'histoire repose sur la continuité chronologique.

du double principe de la chronique : la cause de ce qui est, provient de ce qui précède ; les rois, incarnations des desseins divins, sont les figures du mouvement de l'histoire. En focalisant sur la cause immédiate, le grand événement et le grand homme, l'histoire enseignée se coupe des explications profondes, se distancie des interprétations globales. En un mot, elle se prive de l'universel, pour longtemps.

Le tournant postmoderne du xxi^e

Regardons à ce propos ce qui se passe avec notre propre tournant de siècle, dans le champ des tensions générées par un enseignement sensible, parce qu'éminemment civique, le seul sans doute pour lequel les chefs de l'état descendent à la télévision pour en cadrer et récupérer les finalités, sans forcément réussir à faire plier l'enseignement. Un Berlusconi ou un Bush (avec

Dick Cheney), sans parler d'un Sarkozy (par les lois mémorielles), entravent les projets d'enseignement d'histoire universelle au prétexte que ce qu'il faut aux élèves ce n'est pas la confusion des civilisations mais un cadre rassurant de grandes dates qui ont fait l'Italie, l'Amérique, la France, tout au plus l'Europe ou l'Occident... éviter ce qui écorne l'image de la nation, la pureté identitaire, par exemple pour l'Amérique le sort des Indiens, l'esclavage, les exactions du KKK... Une histoire-chronique cadre les intelligences hors de tout esprit critique, finalité redoutée en ce tournant de siècle postmoderne : ni vraiment réactionnaire, ni surtout révolutionnaire, passiste. Redoutant d'affronter les difficultés du présent et la complexité des durées – jusqu'à se rabattre sur les croyances au création-

nisme ou au « dessin intelligent » importées désormais d'Amérique en Europe –, ce type d'histoire cantonne les élèves dans un passé apaisant aux épisodes sélectionnés, idéalisés, leur récitant tout droit à la réflexion historique.

Autre signe, quelques-uns des meilleurs nouveaux historiens français (qui avaient donc déjà sacrifié aux retours à l'événement et aux grands hommes après avoir été si loin dans les concessions aux structures, aux mentalités et à l'inconscient) ressortent la collection complète des soixante-dix grandes dates des programmes de 1920, plus quelques nouvelles – 1515 (2005) – de façon à ce que les élèves « qui ne savent plus la chronologie » la sachent à nouveau. Au demeurant remarquable, cet ouvrage d'histoire événementielle dont chacun des grands moments est confié à son spécialiste laisse sur une interro-

gation lancinante : ces dates-là que les élèves des années vingt n'ont en réalité jamais maîtrisées (on le sait par les médiocres résultats conservés du « certifié »), comment voudrait-on que les élèves d'aujourd'hui les « sachent » ? Par le simple fait d'en tenir dans la main les arcanes, vieille vertu attribuée au « manuel » par toute société passant de la transmission orale au support écrit ?

De tels épisodes révèlent la tension entre adeptes d'une histoire à enseigner (le monde des agrégés, tenant d'une transmission directe de faits datés susceptibles d'imprégner la tablette de cire) et partisans d'une histoire à apprendre (le monde des enseignants-réflexifs, sensibles aux conditions dans lesquelles un apprentissage progressif de la durée est possible).

Si les programmes d'histoire sont donc restés imprégnés du causalisme et du rôle des grands hommes qui fondent les dates cruciales à mémoriser, il y a tout de même eu de belles réactions à la fatalité qui semblent les scléroser. Comment

oublier la charpente de la discipline ? Ses intérêts pour les savoirs historiques (leur épistémologie : leur nature, leurs modes de pensée, les périodisations structurales non pas seulement la chronologie prise pour elle-même). L'intérêt pour leur évolution (l'historiographie). L'intérêt pour sa didactique (les modalités de leur réception pour le développement d'une pensée historique). Autant de préoccupations affichées en tension permanente et que les tournants de siècles semblent jalonner.

Les tournants des xix^e et xx^e à l'assaut des tropismes disciplinaires

Les enseignants d'histoire n'ont pas attendu Vygotski pour constater l'écart entre notions enfantines et concepts scientifiques, pour savoir qu'un apprentissage se fera difficilement dans le cadre d'une reproduction. Dans la foulée du grand débat scolaire des années 1970 déjà, l'orientaliste Volney propose une histoire qu'on dirait aujourd'hui « citoyenne » et qu'il pensait capable d'enrayer tout ce qui a conduit aux

excès de la Terreur. Dans ses leçons de l'An III à la première école normale de Paris, Volney montre que l'histoire fondée sur la réplique des commentaires de Tite-Live n'est propre qu'à « susciter préjugés, idées fausses ou erronées, qu'à faire des élèves babillards ou perroquets ». Volney ne règle cependant la question qu'en proposant, à la Rousseau, d'attendre, comme le préconise son collègue Mentelle pour les concepts de géographie, que les élèves eussent un jugement à eux, libre des influences magistrales, pour les introduire à une lecture critique de l'histoire. Braudel ne fera rien d'autre dans sa *Grammaire des civilisations*, manuel de 1987 à l'usage des terminales, lorsqu'il préconisera de commencer par des récits sur une histoire événementielle en attendant d'avoir à faire aux grands élèves capables d'aborder la nouvelle histoire. La découverte d'une psychogénèse des opérations formelles dès 10 ans semble sans effet sur la croyance ancestrale que seul un adulte de 18 ans peut commencer à raisonner.

Un manuel non téléologique. Le concept historique d'absolutisme lancé par l'image de son modèle achevé, ici/autrefois et introduit par son contraire : une société sans État, ailleurs/aujourd'hui !

Manuel d'histoire pour les collèges de Zurich, *Durch Geschichte zur Gegenwart* (« Par l'histoire au présent »), 2003, 1^{re} édition, 1989, t. I.

Gab es schon immer einen Staat?

Leben ohne Staat?

Grossfamilie der Pygmäen
In den Regenwäldern Zentralafrikas, im heutigen Zaire, leben die Pygmäen. Sie werden nur 1,2 bis 1,4 Meter gross. Die Männer treiben Jagd mit Pfeil und Bogen, die Frauen sammeln wildwachsende Früchte, Ackerbau und Viehzucht kennen sie nicht. Die Pygmäen leben in kleinen Gruppen, den Grossfamilien. Jede Grossfamilie braucht zum Überleben etwa 10 Quadratkilometer Urwald. Daher lebt auch jede Grossfamilie für sich. Eine Organisation, welche mehrere Grossfamilien umfasst, besteht nicht. Die Zukunft der heute noch etwa 100000 Pygmäen ist sehr unsicher. Immer mehr Urwald wird gerodet. Dadurch verlieren die Pygmäen ihre Jagdgründe. An die Jagd ausserhalb des Urwalds sind sie nicht gewöhnt; das andersartige Klima macht sie krank. Heute überleben vier von fünf Pygmäenkindern das Säuglingsalter nicht. Vielleicht wird es schon in zwanzig Jahren keine Pygmäen mehr geben.

Pygmaenfamilie vor ihrer Hütte

Pygmäen (Jäger- und Sammlervolk):

Grossfamilie

Dorfgemeinschaft in Nigeria
(Siehe dazu Bild Seite 106.)
Ein Dorf im Niger im westlichen Nigeria. Die Menschen leben vom Hirsenanbau und halten auch etwas Vieh. Die einzelnen Familien grenzen ihre Hütten und Schöber durch Knüppel- und Mattenzäune gegeneinander ab. Sie sind aber aufeinander angewiesen. Die Nutzung des Wassers und der Weiden muss gemeinsam geregelt werden. Manchmal entstehen Streitigkeiten um Landanteile oder Vieh, die geschlichtet werden müssen. Daher bilden die Familien eine Dorfgemeinschaft. Mehr braucht es nicht. Das Dorf kann unabhängig und ohne übergeordnete Gewalten leben. Unterhalb dieses Dorfes ist vor etwas mehr als einem Jahrzehnt der Niger gestaut worden. Ein tiefer Stausee ist entstanden. Bald wird daher die Bewässerung im grossen Rahmen geregelt werden müssen. Vielleicht entwickelt sich auch Industrie um den Stausee. Dadurch wird das Dorf vielleicht bald einmal seine Selbstständigkeit verlieren.

Nigeria (Ackerbauer- und Viehzüchtervolk):

Dorfgemeinschaft

Grossfamilie

L'ÉTAT, C'EST MOI!

105

Définition de l'histoire universelle.

L'histoire universelle est la suite et l'ensemble des événements qui nous manifestent l'action de la Providence de Dieu sur le genre humain, depuis la création du monde jusqu'à nos jours.

Dans les manuels des Jésuites (ici en 1842) pour les collèges suisses, la finalité de l'histoire est d'édifier l'élite par une histoire théocratique (placée sous l'action divine) et téléologique (dont chaque événement participe d'un dessein transcendant).

Reste le tournant du xx^e. C'est incontestablement celui des « Dispositions de Lavisse » visant, en particulier, à sortir du psittacisme de la transmission-restitution de connaissances factuelles réputées encombrer l'enseignement de l'histoire et la mémoire des élèves (encore et toujours!). L'étude des copies d'élèves du xix^e montre d'ailleurs que même le genre noble de la discipline, la dissertation du baccalauréat, relevait (relève?) davantage de la paraphrase que de la réflexion historique. Durkheim tonnait alors lui aussi en Sorbonne contre le misonéisme

d'agrégés récusant la didactique alors qu'ils auraient pourtant, selon lui, à en tirer le plus grand profit. Rien n'y fait, la recherche sur un siècle et demi montre que d'une pédagogie de l'exercice où l'élève était tout de même assez souvent au travail, l'histoire enseignée passe à un type de leçon où il est surtout à l'écoute de la parole magistrale, avant de finir fin xx^e en leçon dialoguée, dans un activisme ne garantissant guère l'acquisition des modes de pensée auxquels peut ouvrir la discipline.

Les pédagogies des représentations et de la réflexion ont-elles eu une prise

plus décisive sur les habitus fondateurs de la discipline? Les travaux indiquent que oui, chaque fois qu'une classe est mise explicitement, après une exercice rigoureuse dans la durée, en situation de penser l'histoire.

Pierre-Philippe Bugnard
Université de Fribourg, Suisse