

L'enseignement de l'histoire : des quiproquos permanents au sujet de ses pouvoirs et de ses fonctions

Autor(en): **Monlot, Henri**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Actes de la Société jurassienne d'émulation**

Band (Jahr): **97 (1994)**

PDF erstellt am: **29.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-555393>

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 : des quiproquos permanents au sujet de ses pouvoirs et de ses fonctions

par Henri Moniot, Université de Paris 7 - Denis Diderot

Mon propos peut paraître décalé, en regard des intérêts qui ont motivé ce colloque. Mais cet écart apparent masque une complicité bien réelle. J'ai confiance dans les intérêts et dans les apports formateurs de l'enseignement de l'histoire. Mais je suis sensible aux illusions et aux quiproquos qu'il entretient constamment chez les adultes – au point que «l'enseignement de l'histoire» désigne, d'une seule expression, deux objets différents, parfois méconnaissables entre eux : ce qu'il est chez les élèves, comme une de leurs fréquentations intellectuelles et affectives, ce qu'il est chez les adultes, comme un thème de discours, d'obsession, d'assurance, d'investissement, de conflit.

Il y a, de fait, dans cette matière et dans son projet scolaire, des *ambiguités* constitutives. Elles sont inévitables, vivement situées, et l'affaire n'est pas de les nier ou d'y choisir tel terme contre tel autre, mais plutôt de les reconnaître, de les accepter, de les apprivoiser, pour en faire des *ambivalences*, ce qui est plus sain.

1. AU CONFLUENT DE TROIS AMBIGUITÉS/ AMBIVALENCES

1.1 L'enseignement de l'histoire affiche tour à tour et fréquemment deux sortes de légitimation et deux fonctions :

– la légitimation de l'*histoire des historiens*, une discipline savante, critique, distanciée, «désenchantée» par rapport aux sentiments immédiats des individus et des groupes, productrice d'énoncés régis par une même posture méthodique et qui ne varie pas ses critères avec ses sujets d'étude;

– la légitimation d'une *mémoire sociale*, mainteneuse de groupes, affective, sélective, diseuse de quelques «grands récits» du passé qui montrent à leurs récepteurs où se situer.

Les deux mots de mémoire et d'histoire tour à tour contrastent et confluent, et se font des partages et des échanges de légitimité dans nos discours publics, avec quelque complaisance.

1.2 L'histoire historienne elle-même est ambivalente à son propre compte. Ce qu'on met à l'enseigne de la vérité historique – un mot plus emblématique que rigoureux – relève à certains moments de la *réalité* des faits et des personnages, à d'autres de la pertinence de l'*intelligibilité* qu'on en construit. Dans le premier emploi – «retrouver exactement ce qui s'est passé» –, on dit toujours deux choses en une : on dit le fait qu'on énonce, d'une part, et d'autre part, explicitement ou subrepticement, on dit qu'il a un intérêt, un sens, une portée, – soit une interprétation, qu'on n'a pas produit par les mêmes opérations qui ont fait dessiner le fait. Dans le second emploi, on peut se donner deux programmes : essayer d'entrer dans la *compréhension* de ce que firent et vécurent les gens du passé qu'on mobilise, pénétrer leurs codes, leurs langages, leurs sentiments, leurs volontés, leurs catégories... en jouant la carte du dépaysement culturel ; ou tenter d'*expliquer*, en prenant de la distance à la fois par rapport aux sentiments des gens étudiés et aux nôtres, rapporter les intentions et les œuvres à toutes sortes de données qu'on observe en longue durée, qu'on compare, qu'on relie...

Ajoutons à cela que la «science» historique, qui n'est pas indigne de ce nom s'il désigne une pratique intellectuelle critique et partageable dans ses procédures, se meut cependant dans le monde de la pensée naturelle, anthropomorphique, – une pensée qui est aussi tissée de valeurs, par l'état même de son objet et non par inadvertance ou par fourberie. L'histoire est extraite pour partie de l'imaginaire social par un exercice critique, mais son seul destin est d'y retourner bientôt pour consommation, n'ayant pas d'autre «application» que la communication sociale. Dans ces conditions, enseigner l'histoire en se réclamant de la bénédiction de l'histoire historienne, cela ne devrait pas seulement consister à enseigner des énoncés raisonnablement produits par des historiens raisonnables, mais aussi à enseigner un rapport raisonnable aux énoncés historiques, et à proposer une *pratique culturelle* de l'histoire plutôt que sa récitation révérentielle ou militante.

1.3 *L'identité*, individuelle et collective, est à son tour, dans nos discours, le terrain d'un double jeu. Déjà la «mémoire» collective est un mot redoutable, trop fort et suggestif pour être répudié, trop métaphorique pour être pieusement gobé : cette mémoire ne brasse pas des souvenirs, mais des messages et des représentations qui passent par la communication, elle est conflictuelle et par nature constamment refaite. Elle trouve dans les contextes et les enjeux du présent le besoin ou l'inutilité

d'avoir à se proclamer, à se mettre en scène, ou l'occasion tout simplement de travailler sans même qu'on y pense...

S'agissant des individus et des groupes, l'identité relève de deux langages et non d'un seul : non seulement celui d'un devoir de transmission, d'un *héritage*, voire d'une « nature » que l'éducation viendrait vous révéler et même vous inculquer, mais celui du *projet* et de *l'initiative* toujours recommencée au sein même des outillages culturels et des relations sociales où l'on baigne, celui de la construction, celui du devoir de respect et de confiance dans les êtres libres qu'on a mis au monde ou avec qui l'on cohabite. L'identité ne se définit pas moins par le projet et par l'initiative que par l'héritage, et celui-ci n'est pas une donnée naturelle que « l'histoire » lirait savamment et proclamerait, mais la représentation qu'on veut bien s'en choisir dans chacun des présents successifs, – une représentation qui n'est jamais gratuite, qui est toujours sensée de quelque façon (même dans les cas de déraison violente), mais construite et reconstruite ici et maintenant, nous renseignant en fait sur aujourd'hui, non sur l'hier qui peuple éventuellement les argumentaires.

Les sentiments et les appartenances du présent sont un mobilisateur puissant et légitime de l'intérêt pour le passé, et contribuent à lui donner des significations. A ce titre, ils sont un bon ressort de l'enseignement de l'histoire. Mais ce n'est pas celle-ci qui les a fondés ni qui les justifie en nature. L'éducation est destinée à *insérer*, et c'est bien aux adultes d'y penser, et de défendre aujourd'hui les insertions auxquelles ils tiennent. Mais elle a à le faire sans aliéner ni confisquer l'initiative, sans déréaliser le présent dans sa donne toujours renouvelée. En enseignant l'histoire aux enfants, on ne doit pas seulement penser à riposter aux adultes d'aujourd'hui ; on donne aux élèves à la fois le témoignage de ses sentiments, et les aliments d'une pratique qu'ils auront à faire à frais nouveaux, – on ne vit pas d'avance à leur place.

2. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : ILLUSIONS ET DIVERSITÉS

2.1 Si l'histoire peut passer pour une matière « facile », comparée aux mathématiques ou aux langues, et si son apprentissage n'a pas suscité beaucoup de vraies observations raisonnées, c'est sans doute pour deux raisons qui tiennent à ce qu'on vient d'en suggérer.

D'une part, elle est, aux yeux des adultes, du « prêt à porter ». On conçoit bien que les élèves aient eux-mêmes à cheminer à leur tour dans une démonstration mathématique, la refaisant personnellement, ou à résoudre à leur tour les problèmes pratiques de l'intercompréhension dans une autre langue, ou à lancer le poids et sauter en hauteur à leur propre

compte... Mais en histoire, ce sont les adultes qui savent ce qui, du passé, est significatif et mémorable, et ils se voient le droit et le devoir de le transmettre déjà tout défini à la jeune génération, – un savoir déjà dessiné et déjà signifiant. On pense spontanément l'enseignement de l'histoire sur le mode de la transmission et de la réception.

Et si le sens de cette histoire se donne avec le mode d'évidence qui est celui des choses signifiantes, l'effet social et psychologique qu'on en attend ne renvoie pas à des apprentissages intellectuels qu'on pourrait analyser et raisonner, mais à la toute-puissance de la conviction, des bons sentiments ou des vertus morales ou idéologiques qu'on attribue à l'histoire avec la foi du charbonnier, à la force intrinsèque qu'on lui suppose comme à une majesté d'argumentation...

2.2 Porteur de références sociales, culturelles, idéologiques et morales, instituteur d'appartenances et fournisseur de clés d'intelligibilité : c'est bien ce qu'on a voulu que soit l'enseignement de l'histoire. Si j'en juge au cas français, c'est sur plus d'un siècle à présent que ses discours justificatifs sont installés et récurrents, comme sont récurrents le souci qu'on en a, ou les craintes qu'il n'en soit plus comme cela devrait être... Des «crises» de l'enseignement de l'histoire remettent en scène et en selle nos certitudes sur les effets d'une bonne éducation historique, nos dénonciations d'une mauvaise, les fantasmes de son absence. A chacune de ces crises ou de ces inquiétudes, le dossier est riche de ce que les historiens, sur toute autre question, ailleurs, hier, analyseraient comme des sentiments, des rumeurs, des obsessions, des naïvetés intéressées ou désintéressées, des anticipations... et il manque cruellement au contraire de ce qu'ils appelleraient ailleurs, hier, en les cherchant, des *indicateurs réalistes*. Ce qui ne rend pas pour autant ce dossier insensé ou vide!

Si la confiance des adultes dans la force intrinsèque de l'enseignement de l'histoire et dans le caractère pernicieux de sa faiblesse ou de ses versions frelatées est increvable, la constatation raisonnée et réaliste de ses effets, en revanche, est bien délicate et rarement tentée. Les analyses des programmes et du contenu des manuels sont instructives, mais elles le sont surtout sur les intentions et sur les idées de leurs auteurs et de leur milieu d'origine, et sur celles des adultes qui les lisent aujourd'hui pour les analyser – c'est le manuel comme *signe* et comme *effet* – elles sont impuissantes à dire l'effet que firent ces programmes et ces manuels sur leurs jeunes utilisateurs – ce serait le manuel comme *facteur*. Elles nous montrent éventuellement, après coup, que les craintes d'une époque furent fantasmatiques (Jacques et Mona Ozouf, sur la France d'avant 1914). Elles nous montrent les variations des vulgates identitaires et idéologiques, dans le temps et dans l'espace (Christian Amalvi, Elisabeth Erdmann...). Elles confluent dans des études plus larges sur la fabrication et la refabrication, par les présents successifs,

d'un grand récit du passé qui dit l'ordre des choses et donne un argumentaire (Jocelyn Létourneau, Christian Amalvi...). Pour le reste, elles sont surtout un beau et riche matériau de réflexion pour nourrir notre action présente et à venir.

La tentative d'apprécier les effets de l'enseignement de l'histoire doit combiner des témoignages de mémoire, variés et diversement prémédités, et des indices d'une autre nature, pour arriver à de modestes propositions suggestives, et fondées (par exemple Jean Lecuir et Christian Amalvi (1984) rebondissant sur des sondages d'opinion, ou Christophe Caritey sondant les Québécois de tous âges...).

La sagesse, éclairée de ces modestes lueurs, est de ne jamais estimer *tout seul* l'effet de l'enseignement de l'histoire, et de le réinsérer dans toutes les autres propositions, toutes les autres actions et tous les autres messages, y compris ceux de l'exemple, que délivre une génération adulte (Rainer Riemenschneider).

2.3 On peut encore, délaissant ces analyses de type historiographique/ idéologique, s'intéresser au texte des manuels en ce qu'ils transmettent ce que les adultes tiennent pour l'image socialement convenable du passé collectif – sentiments, croyances, attitudes, amours..., qui, d'une culture politique à l'autre, jouent différemment des attentes pulsionnelles qu'il retrouve, des modèles identificatoires qu'il transmet, des idéaux qu'il trace (Pierre Ansart). De la France à l'Allemagne, à l'Angleterre, à la Pologne..., ce ne sont pas seulement les «contenus» historiques et les versions de l'histoire qui varient, c'est un mode de rapport au passé. Cela aussi déborde l'enseignement de l'histoire, qui en est cependant un des signes forts.

3. VIVE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE !

Que ce qu'on dit et qu'on écrit sur l'enseignement de l'histoire à l'école, au collège, au lycée... soit si souvent illusoire, complaisant ou fantasmatique, voilà qui ne condamne que ces discours, mais certainement pas la présence, l'intérêt et le bonheur de cet enseignement, qu'il faut maintenir et servir !

Je vois, pour ma part, trois pistes de réflexion et de recherche, qui nous attendent un peu partout, en cette «fin de siècle» (j'emploie cette expression même si Daniel Milo nous a invité à ne pas trop nous laisser prendre à «l'effet de réalité» que créent le découpage conventionnel des siècles et le choix de la date de départ du comptage !).

3.1 Après un bon siècle d'installation, la pratique de l'enseignement de l'histoire – et l'écriture de l'histoire pour le grand public – n'ont toujours pas mis au clair un *pacte de lecture* de ce qu'est l'histoire. Grâce aux professeurs de lettres, les élèves sont beaucoup mieux entraînés à domestiquer et à raisonner leur rapport aux textes de fiction. Comment installer très progressivement, de la petite école à la fin des études secondaires, un rapport à l'histoire – l'histoire sérieuse, celle des historiens, celle qui a des prétentions saines de véridicité – qui fasse intérioriser ce fait que notre connaissance du passé se passe aujourd'hui et dans la tête, que cette connaissance est construite (nécessairement et heureusement) à partir d'aujourd'hui, que l'idée de pouvoir dire «l'histoire» comme un résumé du passé qui serait fidèle, essentiel et illuminateur par lui-même est tout simplement impensable et fantasmatique ? et qu'y chercher la diversité des expériences humaines et des intelligibilités de toute sorte pour aujourd'hui est possible et passionnant, d'autant plus nourrissant que cela ne nous donne pas des réponses toutes faites, mais nous relance autrement vers notre responsabilité de vivre aujourd'hui et demain ?

Un pacte de lecture aussi qui avoue clairement les valeurs directrices qui habitent notre pensée de l'histoire, en les reconnaissant et les énonçant pour elles-mêmes, avec leurs propres fondements – non en chargeant «l'histoire» de sembler les sortir de son chapeau. Un système de valeurs et d'attachements peut puissamment nourrir l'intérêt pour l'histoire et contribuer à lui donner du sens, mais en son nom à lui, non en son nom à elle.

3.2 L'enseignement de l'histoire ne peut traiter de toute l'histoire. Il doit être terriblement sélectif. Qu'il fasse place à tous et à tout serait sociologiquement invraisemblable.

Il ne peut être aussi que foncièrement ethnocentrique. Une chose est d'observer, intellectuellement, que toutes les cultures sont humaines – et à ce titre dignes du même intérêt – et qu'elles sont toutes «arbitraires» – en ce qu'elles ont chacune leurs conventions. Une autre chose est la nécessité tout simplement vitale, pour chacun, de se sentir à l'aise dans son propre arbitraire culturel au point de le trouver pratiquement naturel, et de ressentir intimement les implications de ses propres valeurs. Une éducation est principiellement ethnocentrique.

Mais nous avons tous plusieurs niveaux d'appartenance, et la nouveauté forte, c'est peut-être qu'on ne peut plus guère échapper aujourd'hui à l'évidence criante d'une multiplicité de niveaux d'insertion, au lieu de cultiver, comme on le fit si outrageusement parfois, le seul niveau national, qui délégitimait hier tous les autres. Le dire ici n'est pas l'expression d'une philosophie, ni l'illusion que nous serions devenus plus raisonnables. C'est tout bonnement la réalité vécue du monde d'au-

jourd'hui, ce sont les problèmes et les projets, le tissu de «l'actualité»... qui désignent quatre niveaux d'insertion tour à tour tous vitaux, où réside alors le besoin de domestiquer cette si réelle solidarité actuelle par un commerce historique :

- le niveau local, celui du monde le plus sensiblement quotidien, accessible au regard et aux relations interindividuelles, celui de l'air respiré, celui de la *Heimat*, quand elle existe, ou celui de lieux plus hétéroclites et plus neufs, moins visiblement balisés, mais où vivent ensemble, réunis dans le fait, des morceaux de sociétés, d'imaginaires, d'expériences et de projets;
- le niveau national, le plus complètement politique peut-être, si manifestement prégnant;
- le niveau européen (sur notre continent), où se jouent des projets, des destins, des reprises de conscience...
- le niveau mondial, qu'on peut de moins en moins ne sentir qu'au travers de l'eurocentrisme, aussi bien pratiquement que décemment.

(On répartira plus subtilement les deux premiers niveaux, si les situations y poussent).

3.3 J'ai choisi à dessein le mot de *commerce historique*. Dans l'enseignement de l'histoire aussi bien que dans la «philosophie» et la pratique la plus ordinaires de l'histoire, il nous faut construire une façon de savoir troquer une histoire qui prétende révéler aux gens une nature héritée et un argumentaire contre une histoire qui serve à mieux reconnaître et à apprivoiser quelque peu les affaires du présent et du proche avenir, en compagnie d'autres lumières pas moins revendiquées. Troquer une histoire qu'on enseigne pour la faire savoir et pour gratifier et rassurer ainsi les adultes, contre une histoire qui soit fréquentation *partagée* d'un rapport au passé conscient de sa nature.

A la différence de la majorité des problèmes didactiques, l'obstacle principal, ici, ne réside pas dans des difficultés d'apprentissage des élèves, mais dans le refus profond de beaucoup d'adultes de vouloir accepter ce rapport pour eux-mêmes, ou même dans leur incapacité à le concevoir.

Mais enseigne-t-on l'histoire aux élèves pour traiter les besoins des élèves ou pour traiter les soucis des adultes ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMALVI, Christian, «L'iconographie des manuels scolaires et la mémoire collective: de la mémoire scolaire à la mémoire buissonnière, 1871-1950», dans Henri MONIOT (cité ci-dessous), pp. 205-216 et 301-303.
- Id., *De l'art et la manière d'accomoder les héros de l'histoire de France. Essais de mythologie nationale, de Vercingétorix à la Révolution*, Paris, Albin Michel, 1988.
- ANSART, Pierre, «Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé», dans Henri MONIOT... pp. 57-75.
- CARITEY, Christophe, *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique. Application à l'étude de la Nouvelle France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*, dactyl., Ph. D, Université Laval, Québec, 1992 – L'auteur en a donné une présentation dans «Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthode», *Histoire de l'éducation*, 58, mai 1993, pp. 137-164.
- ERDMANN, Elisabeth, *Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen. Lehrpläne und Schulbücher aus der Zeit zwischen 1850 und 1918*, 2 vol., Bochum, Universitätsverlag D' Brockmeyer, 1992.
- LECUIR, Jean, «Les héros de l'histoire de France», *L'Histoire*, 33, avril 1981, pp. 102-112.
- Id., «Manuels scolaires et mémoire historique: réflexions autour d'un sondage», dans Henri MONIOT... pp. 217-235.
- LETOURNEAU, Jocelyn, «L'imaginaire historique des jeunes Québécois», *Revue d'Histoire de l'Amérique française*, 41, 4, printemps 1988, pp. 553-573.
- Id., «Québec d'après-guerre et mémoire collective de la technocratie», *Cahiers internationaux de sociologie*, 1991, XC, pp. 67-87.
- Id., «La saga du québec moderne en images», *Genèses*, 4, mai 1991, pp. 44-71.
- MILO, Daniel, *Trahir le temps (histoire)*, Paris, Les Belles Lettres, 1990.
- MONIOT, Henri dir., *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, coll. Exploration, 1984.
- OZOUF, Jacques et Mona, «Le thème du patriotisme dans les manuels primaires (env. 1890-1914)», *Le Mouvement Social*, oct-déc. 1964, pp. 5-31.