

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS LA TRANSMISSION SCOLAIRE DU SAVOIR HISTORIQUE

Bernard REY
brey@ulb.ac.be

Université Libre de Bruxelles

INTRODUCTION

Quelles sont les compétences professionnelles que doit posséder le professeur d'histoire? Si on veut tenter d'identifier ces compétences, on doit d'abord repérer les différents problèmes que pose cet enseignement.

Parmi eux, il y a d'abord un problème classique qui touche toute transmission scolaire d'un savoir et qui a été décrit par CHEVALLARD (1991) sous le nom de «transposition didactique». C'est le problème du passage d'un savoir en construction au sein d'une communauté scientifique, celle des historiens, à un savoir stabilisé qui sera présenté aux élèves. Ce passage est d'abord passage d'une pratique à un texte; mais il est aussi passage d'un champ de problèmes, de discussions et de réfutations qui ont lieu parmi les chercheurs en histoire, à un ensemble d'énoncés livrés aux élèves et dont on a fait disparaître le caractère provisoire et problématique. C'est, enfin, le passage de discours qui ne sont compréhensibles que par des spécialistes parce qu'ils s'appuient toujours sur l'état actuel des recherches, à un discours réécrit de manière à pouvoir être accessible par des débutants.

Mais à ce problème de la transposition didactique, s'ajoute un autre qui est spécifique à l'enseignement de l'histoire. Il tient au fait que l'histoire n'est pas seulement ce que produisent les historiens quand ils tentent de reconstruire le passé des sociétés humaines: elle est aussi constituée de ce que produisent les acteurs de la société à travers une multiplicité de pratiques. Dans toute société, en effet, il y a un ensemble d'activités et d'objets qui évoquent le passé collectif: ce sont des fêtes, des cérémonies, des commémorations, des célébrations, des monuments, des «lieux de mémoire», des symboles, des discours, mais également des romans, des chansons, des films, des spectacles, etc. Cet ensemble disparate finit par dessiner, non sans contradictions ni divergences, un récit du passé commun.

Ce récit n'a évidemment pas un caractère scientifique. Il est plutôt la manière dont une communauté se représente elle-même et dont elle projette cette représentation sur

son passé. Il est plutôt assimilable aux constructions mythologiques qui, dans les sociétés archaïques, présentent un récit des origines, lequel fonde le lien social, c'est-à-dire donne à chacun des raisons de se sentir relativement solidaire des autres.

Mais dans les sociétés modernes, certains acteurs ou groupes d'acteurs peuvent tenter d'agir intentionnellement sur ce récit. Un de ces acteurs, et non des moindres, est évidemment l'Etat. Dans de nombreux pays (et peut-être dans tous), il existe une histoire officielle. Elle est diffusée de manière diverse, par exemple par des discours de propagande, par le fait qu'un Etat peut choisir de commémorer ou non tel évènement, mais aussi par l'enseignement de l'histoire dans les écoles.

Ainsi le professeur d'histoire est, qu'il le veuille ou non, un agent de propagation du récit des origines que le pouvoir institutionnel souhaite faire partager par tous. L'enseignant peut bien entendu, jusqu'à un certain point, infléchir, modifier, voire contredire ce récit officiel. Mais quoi qu'il fasse, il contribue, par l'enseignement qu'il dispense aux générations successives d'élèves qui lui sont confiés, à la construction et à la perpétuation d'une mémoire collective.

Ce problème que doit affronter l'enseignant d'histoire devient plus aigu encore si l'on assigne à cet enseignement, comme c'est le cas aujourd'hui dans de nombreux pays, la mission de préparer les adolescents à l'exercice de la citoyenneté. Car se pose la question de ce qu'on entend par citoyenneté et de la conception qu'on se fait d'un citoyen accompli. Préparer les adolescents à être des citoyens, est-ce leur faire partager un récit et, à travers lui, un sentiment d'appartenance, ou est-ce leur donner les moyens d'exercer librement leur jugement sur les évènements et l'évolution de la société?

Dans les deux cas, quel rôle l'enseignement de l'histoire peut-il jouer? Est-il en mesure de fournir des instruments de jugement et de choix au futur citoyen? Voilà le premier problème que nous voudrions poser dans les lignes qui suivent.

Mais à supposer que l'enseignement de l'histoire soit porteur de ces instruments, comment l'enseignant doit-il s'y prendre pour amener les élèves à se les approprier? Quelles sont, autrement dit, les dispositifs didactiques qu'il doit mettre en œuvre dans ce but? Comment, notamment, est-il possible de passer d'un récit (celui que l'enseignant propose dans son cours) à une pratique (celle du citoyen actif et responsable)? C'est là le deuxième problème que nous aborderons. Nous tenterons d'en tirer quelques indications sur les compétences professionnelles que doit posséder le professeur d'histoire aujourd'hui.

HISTOIRE ET CITOYENNETE

Histoire et instruction du citoyen

Il est évidemment hors de portée du présent texte de définir ce que doit être un citoyen. Mais on peut au moins rappeler que dans les sociétés qui se disent démocratiques, ce sont les citoyens qui sont, collectivement, titulaires du pouvoir, pouvoir qu'ils exercent la plupart du temps non pas d'une manière directe, mais par le choix de leurs représentants. Même si le régime démocratique fait l'objet, de nos jours et dans les sociétés développées, d'un consensus quasi général, il est permis de s'interroger sur sa fonctionnalité: compte tenu de la complexité des affaires publiques dans les sociétés actuelles, est-il souhaitable que ce soit le plus grand nombre qui décide? Ne conviendrait-il pas que ce soit des experts qui prennent les décisions concernant les problèmes

économiques, sociaux, politiques, etc., dès lors que ces décisions exigent des connaissances qui dépassent le sens commun?

Entre les experts et les citoyens, quels sont les plus aptes à gouverner? C'est là une question à la fois très ancienne (Platon la posait déjà) et très actuelle. Un des éléments de réponse se trouve dans la scolarisation. Il n'y a pas de danger à confier le pouvoir aux citoyens, dès lors que ceux-ci sont suffisamment "éclairés". C'est cette volonté de rendre le peuple assez savant pour exercer vraiment sa souveraineté qui a conduit Condorcet, au moment de la Révolution française, à proposer l'idée d'une instruction publique obligatoire.

Depuis une quinzaine d'années, on parle beaucoup de la nécessité pour l'école de former les jeunes à la citoyenneté. Il est important de rappeler qu'à vrai dire, c'est la première mission de l'école depuis qu'elle est devenue obligatoire. Mais cette formation à la citoyenneté consiste essentiellement à donner aux jeunes un savoir général sur le monde naturel et humain et les instruments intellectuels pour le comprendre. Toutes les matières scolaires contribuent à cette mission, et l'enseignement de l'histoire y a évidemment sa place, au même titre que les autres.

Mais en outre, on attribue généralement à l'histoire un rôle plus spécifique dans la formation du citoyen. Car elle retrace le passé des sociétés. Par là, elle tente de rendre intelligible la manière dont s'entremêlent les multiples dimensions des activités des humains; elle explore comment interagissent les domaines politiques, économiques, militaires, sociaux, artistiques, technologiques, scientifiques, religieux, etc. Or le citoyen, s'il veut exercer sa citoyenneté d'une manière active, doit faire le même travail pour la société actuelle; c'est la raison pour laquelle on considère ordinairement comme évident qu'il faille connaître l'histoire pour prétendre donner un avis valable sur la conduite de la société d'aujourd'hui.

Or cette évidence doit être questionnée. Car on pourrait tout aussi bien soutenir le contraire et dire qu'il n'est pas nécessaire de connaître le passé pour affronter l'avenir; que cette connaissance peut même être un handicap, parce qu'elle conduirait à reproduire des stratégies anciennes, alors que la construction du futur de nos sociétés exige un effort d'invention et d'innovation et qu'il faut, selon une formule célèbre, «du passé faire table rase», etc. C'est d'ailleurs souvent la position des adolescents, qui estiment que l'intérêt pour l'histoire est une attitude de «vieux». L'état de la société qui leur est léguée leur donne des raisons de penser que la meilleure position possible vis-à-vis du passé est de rompre avec lui.

Pour faire face à de semblables objections, il nous faut donc décrire en quoi, très précisément, l'étude de l'histoire peut apporter des instruments intellectuels qui puissent aider à se faire un avis sur la marche de la société. Très souvent, les discours destinés à défendre l'enseignement de l'histoire et à montrer sa nécessité pour préparer à la vie civique, utilisent des termes imprécis et métaphoriques. On y dit, par exemple, que l'étude du passé peut «éclairer» l'avenir, que le citoyen a besoin de «repères». Mais que signifie cet éclairage? De quelle nature sont ces repères? Par delà ces expressions imagées, en quoi la connaissance du passé peut être utile pour comprendre le présent et plus précisément pour délibérer sur la conduite actuelle de la société? Et quel type de connaissance peut avoir cette utilité? Si l'on arrive à donner des éléments de réponse relativement précis à ces questions, il sera possible d'en tirer des règles didactiques pour l'enseignement de l'histoire et ainsi de définir les compétences professionnelles attendues de ceux qui l'enseignent.

La conception «applicationniste»

Pour comprendre comment un savoir peut servir à la décision et à l'action, on prend souvent comme modèle le rapport entre une science de la nature et les techniques que l'on peut en tirer. La connaissance des conditions qui engendrent un phénomène naturel (physique, chimique, biologique, etc.), peut être utilisée dans des applications techniques: lorsque certaines conditions sont réunies, on peut prévoir ce qui va se passer; on peut en outre créer ces conditions si on souhaite obtenir le phénomène ou au contraire les éviter si on veut qu'il ne se produise pas.

Mais il n'est pas sûr qu'on puisse concevoir de la même manière la connaissance de faits historiques et son utilisation dans des prises de position politique en tant que citoyen. Car les faits qu'étudie l'historien sont au point de concours d'une multiplicité de facteurs qu'il est impossible, la plupart du temps, de contrôler ni même d'identifier. C'est en cela que tout évènement historique est singulier. Aussi, il serait absurde de prétendre pouvoir prévoir exactement quel évènement va se produire, lorsqu'on a repéré tel ou tel aspect d'une situation historique. Tout ce qu'il est possible de faire, c'est après que l'évènement ait eu lieu, établir des liens entre lui et les conditions dans lesquelles il est apparu.

Il est donc tout à fait impossible de dire que la connaissance de l'histoire va «éclairer» les décisions politiques du citoyen, de la même manière que la connaissance de la physique ou de la chimie peut «éclairer» les décisions de l'ingénieur. Si la connaissance historique peut servir au citoyen, c'est d'une manière tout à fait différente, pour laquelle nous proposons ci-dessous trois pistes:

- Le rôle que peut jouer l'enseignement de l'histoire dans la conceptualisation des faits sociaux.
- La possibilité de voir le cours de l'histoire comme habité de ruptures.
- La possibilité de saisir l'action publique comme futur récit.

La conceptualisation des faits de sociétés

Une première dimension de l'activité du citoyen, s'il veut participer activement à la vie publique, est de comprendre et d'examiner d'un point de vue critique les multiples discours qui se tiennent autour de lui sur cette vie publique: par exemple les déclarations des hommes politiques du pays où il vit, mais aussi d'autres pays, celles des journalistes qui rapportent les évènements et les commentent, celles des experts, celles des responsables d'entreprises, des syndicalistes, des membres d'association, des magistrats, des militants de tout genre.

Cela passe par la connaissance d'une terminologie: que signifient «libéralisme», «inflation», «laïcité», «mondialisation», «subsidiarité», «impérialisme», «privatisation»? De tels termes et bien d'autres sont couramment entendus ou lus à la télévision, à la radio ou dans les journaux. Le citoyen d'aujourd'hui doit évidemment être capable de les comprendre.

Dans la complexité des sociétés actuelles, cette terminologie concerne des champs très larges de la vie humaine: elle ne porte pas seulement sur la vie économique, sur la vie sociale et sur le fonctionnement des grandes institutions politiques (État, parlement, partis politiques). Elle porte aussi sur l'alimentation, le transport, la lutte contre les épi-

démies, la sexualité, l'utilisation des découvertes scientifiques et techniques, l'écologie, les équilibres climatiques, les technologies militaires, les créations culturelles et leur diffusion, les problèmes éthiques, les phénomènes religieux, etc.

Or l'histoire est l'étude des sociétés passées sous tous ces aspects. Elle est probablement la seule discipline scolaire à offrir une initiation à la terminologie d'un tel éventail d'activités humaines.

Mais ce qui est indispensable au citoyen d'aujourd'hui, ce n'est pas seulement la capacité à maîtriser un vocabulaire. Il faut en outre qu'il sache l'utiliser pour conceptualiser les faits de société.

Qu'est-ce qu'un concept? C'est une notion qui peut s'appliquer à toute une catégorie d'objets ou de situations, parce qu'on a repéré des caractéristiques communes à ces objets ou situations. En première approximation, l'usage courant d'un nom ou d'un adjectif recouvre une conceptualisation élémentaire: si j'attribue le nom "table" à toute une série d'objets, c'est bien parce que j'ai repéré qu'ils ont en commun certaines caractéristiques.

Mais dès que la conceptualisation a une ambition scientifique (comme c'est le cas dans tout savoir authentique et donc en histoire), l'exigence est plus grande: la conceptualisation implique une conscience claire des caractéristiques communes et un contrôle du fait qu'elles sont effectivement communes; il s'agit de repérer les attributs essentiels du concept. Ce travail de conceptualisation est particulièrement délicat quand il s'agit des faits de société et plus généralement des situations qu'étudie l'histoire, car il est toujours problématique d'affirmer que deux situations ont des éléments communs.

Mais ce n'est pas tout: construire un concept, c'est aussi dire en quoi il se distingue de concepts voisins. Autrement dit, la conceptualisation implique qu'on ait été capable de dire en quoi ces objets qui ont en commun des caractéristiques se distinguent des objets de catégories voisines. Conceptualiser, c'est préciser à la fois ce qui rassemble et ce qui distingue.

Ce double travail se traduit, dans le processus didactique, par le fait qu'on fait construire par les élèves des "définitions" des mots importants dans le champ qu'on étudie, mais aussi qu'on leur fait découvrir *ce que n'est pas* le sens de chacun de ces mots. Il est essentiel, pour faire acquérir un concept par les élèves, de s'attarder sur ce qu'il n'est pas.

Cette habitude de la rigueur terminologique et conceptuelle est indispensable au citoyen, dans sa participation à la vie démocratique, et cela pour au moins trois raisons:

- Grâce à la connaissance précise des termes qui permettent de nommer les phénomènes de société, le citoyen pourra repérer les emplois abusifs de ces mêmes termes dans la propagande. Dans les discours d'un grand nombre d'acteurs de la vie politique, des mots sont utilisés avec des sens élargis, métaphoriques et parfois faux, dans un but de persuasion. On peut par exemple utiliser des mots comme «liberté», «démocratie», «droits de l'homme», «sécurité» dans des sens qui permettent d'accréditer des positions politiques.
- Dans le débat public d'une société démocratique, les mots ont des enjeux: ils signifient toujours plus qu'eux-mêmes. Leur simple emploi évoque des situations historiques et engage du même coup les positionnements tantôt rationnels et tantôt émotionnels à l'égard de ces situations: ainsi en va-t-il de termes tels que "fas-

cisme”, “collectivisation”, “socialisme”, “nationalisme”, “crise économique” et bien d’autres. Il est indispensable que le citoyen ait les connaissances qui lui permettent de saisir les situations historiques précises auxquelles renvoient de tels termes et, du même coup, leurs caractéristiques et implications.

- Enfin et surtout, grâce aux concepts que le futur citoyen apprend au cours d’histoire, il pourra catégoriser les situations socio-politiques qu’il vivra et ainsi pourra en envisager les conséquences. Il faut posséder tout un corps de concepts pour pouvoir repérer une situation de «colonisation», une décision «protectionniste», un «coup d’Etat», une restriction des «libertés publiques», etc. C’est ce système conceptuel qui permet d’identifier les situations que l’on vit et les confronter aux valeurs auxquelles on adhère.

En outre, cette conceptualisation des situations historiques que l’on vit permet de prendre de la distance par rapport à la manière dont on la ressent spontanément. Elle permet de passer d’une appréhension émotionnelle de la situation à une appréhension intellectuelle. Or c’est là un changement décisif: c’est par lui que le citoyen peut passer de la réaction spontanée à l’action réfléchie.

Ce dernier point montre tout particulièrement le rôle essentiel du cours d’histoire dans la construction d’une compétence de citoyen. Car toute compétence exige de celui qui la possède l’utilisation d’un système de concepts. Une compétence, c’est, au sens le plus simple, une possibilité d’accomplir une action. Par suite, un individu pour être compétent doit avoir automatisé toute une série d’opérations que l’on peut appeler des «procédures de base». Mais une véritable compétence ne se réduit pas à cela: comme nous avons tenté de le montrer ailleurs (REY, CARETTE, DEFRANCE et KAHN, 2003), pour que l’individu soit vraiment compétent, il faut que dans une situation nouvelle, il sache choisir, au sein de la gamme de procédures qu’il possède, celles qui conviennent à cette situation. Pour le dire autrement, l’individu compétent doit posséder des schèmes d’action standardisés; mais cela ne suffit pas; il faut en plus qu’il sache les mobiliser à bon escient. Pour cela il faut qu’il soit capable d’interpréter la situation nouvelle à laquelle il est confronté. C’est dans cette opération indispensable de l’interprétation de la situation qu’il est essentiel de posséder un système de concepts qui permettra d’identifier les traits principaux de la situation.

Ainsi, l’histoire donne au futur citoyen les concepts dont il a besoin pour penser la société qui est la sienne et pour agir en fonction de cela.

La rupture de l’illusion éternitaire

Nous venons de souligner l’intérêt de l’enseignement de l’histoire pour faire connaître aux élèves un certain nombre de notions qui permettent d’appréhender les réalités politiques, institutionnelles, sociales, économiques, culturelles, etc. des sociétés. Nous avons par là présupposé qu’une même notion pouvait trouver son champ d’application à des époques très différentes de l’histoire. Par exemple si l’étude de l’histoire permet d’acquérir la notion de «crise économique» ou celle de «pouvoir judiciaire», c’est parce que ces notions peuvent s’appliquer à des époques différentes et qu’elles vont donc être utilisées par le professeur dans l’étude de phases distinctes de l’évolution historique. Nous avons donc focalisé l’attention sur ce qu’il peut y avoir de commun entre des moments différents de l’histoire.

Il est certain en effet qu'à travers l'évolution des sociétés, il y a des aspects qui perdurent et qui sont, en quelque sorte, transhistoriques. D'autres, sans être éternels, restent constants durant des périodes qui peuvent être très longues. Autrement dit, on peut incontestablement repérer dans l'histoire humaine des continuités.

Mais cela ne doit pas cacher le fait qu'à côté de ces continuités, il existe dans l'histoire des ruptures. La recherche en histoire est à la fois une tentative pour saisir des régularités et des permanences, et une tentative pour saisir chaque période et même chaque situation dans sa spécificité et sa singularité. Montrer aux élèves les discontinuités dans l'histoire et, tout particulièrement, les écarts entre le présent et le passé, c'est là un enjeu essentiel de cet enseignement. Car les élèves ont tendance à oublier cet écart et à projeter sur le passé les façons de penser, les structures sociales, les institutions, les habitudes, les croyances de notre époque. Il y a une tentation spontanée à penser que les choses ont toujours été telles qu'elles sont aujourd'hui.

Or il n'en est rien et une des dimensions de l'apprentissage de l'histoire, c'est de saisir les différences entre la vie des hommes d'autrefois et la nôtre. Par exemple, ce qu'on appelle une «famille» aujourd'hui est très différent de ce qu'on appelait ainsi au Moyen Age et même encore au 17^{ème} siècle, à la fois par la composition, l'étendue, la fonction socio-économique de cette cellule sociale et les formes de relation entre les individus en son sein. La manière de délimiter la période de la vie qu'on appelle l'enfance et le type d'attention que l'on porte aux enfants a profondément changé entre le 17^{ème} siècle et aujourd'hui. Ce qui faisait qu'une autorité apparaissait comme légitime aux yeux de nos ancêtres est très différent de ce que nous pensons aujourd'hui. Il y a de même des différences considérables entre des sociétés anciennes dans lesquelles la richesse se définit essentiellement par la possession de terres et notre société où la richesse est liée aux capitaux. La conception de ce qui est «juste» a également profondément changé au cours des siècles, etc.

Dans la découverte de ces ruptures, l'élève éprouve que ni les moyens matériels dont nous disposons, ni les modes de vie qui sont les nôtres, ni nos institutions, ni nos techniques, ni nos valeurs, ni nos croyances, ni les modalités qui régissent les relations entre nous n'ont toujours existé. Par là, on peut espérer détruire une illusion très forte que subissent les élèves et plus généralement chacun d'entre nous: l'illusion selon laquelle nos valeurs, nos sentiments, nos façons d'être et de faire, nos institutions, nos attitudes seraient éternels et donc «naturels». Nous avons tous tendance à penser, si nous ne nous exerçons pas à la vigilance critique, que ce que nous avons connu depuis notre enfance est «normal», «évident», que cela va de soi et que penser et agir différemment serait monstrueux. Or l'étude de l'histoire enseigne le contraire: rien n'est évident ni dans les moyens techniques dont nous disposons, ni dans nos idées, ni dans notre organisation collective: les humains n'ont pas toujours eu les moyens de communiquer d'un bout à l'autre de la planète; ils n'ont pas toujours estimé que tous les hommes devaient avoir les mêmes droits, etc. Par là, l'histoire peut apprendre aux adolescents à se méfier de ce qui leur paraît spontanément évident.

Or cette rupture de l'illusion éternitaire est un outil qui fait partie de l'équipement intellectuel du citoyen et cela pour trois raisons:

- 1) D'abord, elle élargit la connaissance qu'il a de l'humanité. Sa connaissance des sociétés humaines n'est pas réduite à l'expérience directe qu'il a de celle dans laquelle il a vécu.

- 2) En focalisant l'attention sur les changements qui ont eu lieu dans le passé, l'histoire fait ressentir au futur citoyen le caractère fugace et fragile de nos institutions et de nos modes de vie: elle lui apprend que la démocratie, les libertés publiques, les mécanismes de protection sociale, la reconnaissance des droits de l'homme, l'instruction, l'égalité des droits, etc., n'ont pas toujours existé. Ces éléments et bien d'autres n'ont rien de naturel, ils sont le produit d'efforts collectifs et de combats. N'ayant pas toujours existé, ils peuvent aussi bien disparaître un jour.
- 3) Dès lors que l'on connaît les variations historiques de la pensée et de l'organisation collective, on peut avoir vis-à-vis d'elles un regard critique. De même que la société a changé dans le passé, nous pouvons espérer la modifier encore dans l'avenir: rien n'est figé pour l'éternité; il y a une plasticité de la culture humaine qui ouvre le champ des possibles au citoyen.

Au total, la rupture de l'illusion éternitaire qu'apporte la connaissance de l'histoire est une puissante incitation à la responsabilité et à l'action citoyenne.

La mise en récit de la vie publique

Sous les deux rubriques précédentes, nous avons insisté sur ce que l'enseignement de l'histoire apporte du point de vue de la conceptualisation des faits de société et de la conscience des différences entre sociétés humaines. De ce point de vue les apports de l'histoire sont du même type que ceux d'autres sciences sociales: l'anthropologie, la sociologie, ainsi que l'économie, la linguistique et les sciences politiques fournissent, tout autant que l'histoire, des concepts pour penser les sociétés et rendent également attentif aux écarts entre les différentes cultures et sociétés. Mais l'histoire a un apport qui lui est tout à fait spécifique, qui la distingue des autres sciences sociales: c'est le fait qu'elle procède par un récit.

Bien entendu, on peut discuter du fait que la meilleure présentation des résultats de la recherche en histoire, soit un récit. Mais il semble qu'une présentation narrative soit, de fait, choisie par les historiens. L'historien Paul VEYNE (1971), pour sa part, n'hésite pas à parler «d'intrigue» pour définir ce qui permet de construire les faits historiques: «Les faits n'existent pas isolément, en ce sens que le tissu de l'histoire est ce que nous appellerons une intrigue, un mélange très humain et très peu "scientifique" de causes matérielles, de fins et de hasards; une tranche de vie, en un mot, que l'historien découpe à son gré» (VEYNE, 1971, p. 36).

Ce que nous voudrions avancer, dans les lignes qui suivent, c'est que la construction d'un récit historique, animée par une «intrigue», constitue un instrument pour exercer une citoyenneté active, du moins à certaines conditions que nous allons tenter de préciser.

Comme nous l'avons fait remarquer dans l'introduction, c'est par un récit, récit des origines, mythique ou véridique, qu'une collectivité humaine se constitue en communauté, en un groupe dont les membres sont censés avoir des intérêts et des projets communs. Ce récit construit en chacun la conviction qu'il fait partie du groupe, qu'il est solidaire des autres, qu'il partage leur destin, même s'il lui en coûte, même si cette appartenance se fait au détriment de ses intérêts propres.

Les Etats modernes ont tenté d'utiliser à leur profit ce pouvoir de rassemblement que peut avoir l'histoire: le récit d'une longue histoire commune peut servir à convain-

cre chaque citoyen de son appartenance à une nation et à exiger de lui des sacrifices plus ou moins importants. C'est ainsi que l'enseignement de l'histoire peut devenir un instrument politique. Cela se fait généralement au prix d'un récit, sinon fallacieux, du moins orienté et qui, notamment, peut être tronqué.

Mais il est possible de concevoir un récit historique qui échappe à cette utilisation manipulatrice et qui néanmoins prépare chacun à se considérer comme citoyen, c'est-à-dire partie prenante d'une collectivité, préoccupé de son avenir, attentif à l'intérêt général. Pour cela, il faut que le récit mette en scène cette collectivité comme un personnage dont les actions passées sont rapportées, de telle manière qu'on puisse envisager de sa part des actions futures. L'action collective se noue autour d'un récit, récit du passé et anticipation d'un récit futur. On peut difficilement envisager qu'un individu prenne du recul par rapport à son intérêt égoïste et se préoccupe de la collectivité à laquelle il appartient s'il n'y a pas une telle narration.

Mais si l'on veut que cette représentation d'un passé et d'un avenir communs ne soit pas manipulatrice, l'enseignement de l'histoire doit évoquer la possibilité d'une pluralité de récits.

On peut, bien entendu, construire un récit qui met en scène une nation, voire un Etat. Mais on peut également relativiser un tel récit, en montrant que le personnage qui y est présenté comme principal n'est pas bien choisi et que ce choix minore le rôle pourtant essentiel d'autres personnages collectifs: par exemple les femmes, les colonisés, les paysans pauvres, les esclaves ou toute autre minorité. Le choix de tel ou tel groupe comme personnage principal du récit va engager des manières très différentes d'envisager l'avenir. Par cette évocation d'une pluralité de récits dont chacun met en scène une collectivité différente, la narration historique peut se concilier avec une perspective critique.

En outre, si les acteurs que met en scène le récit historique sont classiquement des individus ou des collectivités, ils peuvent être aussi des institutions, des forces sociales, voire des structures économiques. On peut par exemple constater, à un moment déterminé de l'évolution d'une société, une opposition entre *capital financier* et *capital industriel*.

Il convient donc sans doute d'étendre la notion d'acteur, comme le font les spécialistes de la narration: dans un récit les personnages peuvent être des humains, mais tout aussi bien des animaux, des forces naturelles ou des choses qui vont tour à tour se présenter comme des adjuvants ou au contraire comme des obstacles par rapport aux buts d'autres personnages. Greimas (1966) propose d'appeler ces entités diverses humaines ou non humaines qui interagissent dans un récit, des "actants". La narration historique fait intervenir des actants, dont certains ne correspondent pas à des unités du sens commun: c'est le cas, par exemple, d'une inflation ou d'une révolution démographique. De tels actants ne peuvent être définis que par un important travail de construction conceptuelle. Là encore, les cours d'histoire sont susceptibles d'entraîner le futur citoyen à cette conceptualisation des faits de société.

Ainsi, dans la vie politique d'un État, mais aussi dans les grands débats publics, dans le fonctionnement interne des partis et des syndicats, dans les associations, dans les mutuelles, dans le monde culturel et sportif, l'exercice citoyen de la démocratie passe par l'anticipation des actions envisagées comme éléments d'un futur récit. Ce que l'enseignement de l'histoire apporte, dans cette perspective, ce sont les clés de construction du récit historique ou plutôt des récits historiques.

SAVOIR HISTORIQUE ET PRATIQUE CITOYENNE

Des conceptions préalables en histoire

Si nous nous sommes assurés que l'histoire est porteuse d'instruments capables de préparer à l'exercice responsable de la citoyenneté, il reste à voir selon quelles modalités didactiques l'enseignant peut faire acquérir ces outils par les élèves.

L'évolution des didactiques des sciences, durant ces trente dernières années, a apporté un certain nombre de connaissances précieuses sur les mécanismes d'apprentissage et plus particulièrement d'accès à des savoirs organisés. Ces connaissances sont également éclairantes, comme nous allons le voir, pour comprendre les difficultés que les élèves peuvent éprouver dans l'accès au savoir historique.

C'est le philosophe BACHELARD (1972) qui a fait remarquer que les connaissances de physique pouvaient présenter des difficultés d'accès pour les élèves, non pas tellement parce qu'elles sont compliquées ou difficiles en elles-mêmes, mais plutôt parce que les élèves, au moment où ils entrent en cours de sciences, ont déjà des idées sur les phénomènes qu'on va leur faire étudier. Or ces idées sont le plus souvent erronées, confuses ou incomplètes. Elles ont des origines diverses: elles proviennent de l'appréhension vécue du monde que donne le contact quotidien, mais aussi de traditions véhiculées par la société, et elles ne sont pas dénuées de composantes affectives. Ces idées, ainsi que l'a montré expérimentalement Laurence VIENNOT (1979), sont extrêmement tenaces; cela signifie qu'il ne suffit nullement de présenter aux élèves les théories scientifiques pour qu'ils abandonnent leurs conceptions d'origine, car, à vrai dire, celles-ci sont plus que des constructions intellectuelles conscientes; elles sont plutôt des schèmes mentaux dont l'individu s'est servi depuis sa prime enfance dans son rapport pratique avec le monde. Elles font donc partie intrinsèque de lui-même et il lui est difficile d'en réprimer l'usage. La conséquence est que, même quand le sujet a compris les théories apportées par l'enseignement scientifique, il reste habité par ces schèmes de pensée qu'il possédait préalablement. Si l'on veut donc que les élèves apprennent véritablement les savoirs scientifiques au point de les mettre en œuvre comme instruments intellectuels, il faut mettre en place des dispositifs didactiques spécifiques afin, dans un premier temps, que l'élève renonce à ses préconceptions.

On pourrait, certes, penser que ces considérations s'appliquent à l'apprentissage de la physique, de la chimie, de la biologie, etc., mais qu'ils ont une valeur plus incertaine pour l'apprentissage de l'histoire. On peut concevoir que les élèves aient des représentations préalables du monde matériel puisqu'ils le fréquentent depuis leur naissance. Peuvent-ils vraiment avoir des représentations du passé des sociétés humaines avant que le professeur d'histoire ne leur en apporte?

En réalité l'expérience enseignante fait apparaître que les élèves ont des représentations et des conceptions très résistantes qui font obstacle à la connaissance historique.

Sans prétendre être exhaustif, on peut évoquer six facteurs susceptibles d'engendrer, chez les élèves, des idées préalables sur l'histoire:

- 1) Dans beaucoup de familles, on élève les enfants dans le sentiment d'appartenance à une communauté qui peut être définie de diverses manières: elle peut être religieuse (on est juif, catholique ou musulman, etc.); elle peut être ethnique ou nationale (on est arabe; on est d'origine russe); elle peut être politique (de génération en

génération, on est socialiste) ou encore sociale (on se glorifie d'appartenir à la bourgeoisie ou bien on se revendique d'une appartenance ouvrière). Souvent un récit historique particulier, éventuellement orienté et biaisé, appuie cette appartenance. Celle-ci peut être exacerbée chez des élèves de l'enseignement secondaire qui sont pris dans cette recherche identitaire qui caractérise l'adolescence.

- 2) Les États et les pouvoirs politiques, de leur côté, diffusent, de différentes manières un récit historique destiné à assurer un sentiment d'appartenance à une communauté nationale, ainsi que nous l'avons relevé ci-dessus. A travers les fêtes et les commémorations, une représentation du passé a été communiquée aux jeunes très précocement.
- 3) La littérature, les œuvres audio-visuelles, les bandes dessinées, les émissions de radio ou de télévision communiquent aux élèves, bien avant qu'ils ne reçoivent un enseignement de l'histoire à l'école, des représentations historiques de certains événements ou de certaines périodes. Ces représentations, comme celles qui sont diffusées dans les familles ou par les pouvoirs politiques, peuvent évidemment être partiales ou incomplètes. Mais en outre elles présentent très souvent une autre forme d'altération. Le récit littéraire ou filmique exige une dramatisation des événements et la mise en scène de personnages humains fortement individualisés au travers desquels les événements sont perçus et décrits. Par là, il présente le cours de l'histoire comme effet des volontés, des désirs, des actions ou des réactions de ces personnages. On a ainsi, presque inévitablement, une présentation psychologisante de l'histoire dans laquelle le rôle des structures économiques, géographiques, démographiques, sociales, juridiques, culturelles, etc. est minoré. C'est ce type de représentation qui peut, par exemple, conduire certains élèves à s'imaginer qu'une révolution est une émeute, voire une sorte de grosse colère collective.
- 4) L'individu (et l'élève est un individu) a tendance spontanément à saisir le temps historique selon la même échelle que le temps de sa vie personnelle. Par suite, il croira volontiers que les manières de penser qui sont celles des hommes de son temps, les structures économiques, les groupes sociaux, les organisations politiques, les systèmes de valeurs, etc., ont toujours été telles qu'il les voit et les connaît à son époque. Le sentiment premier de celui qui n'a pas reçu un enseignement spécifique est de croire que les choses ont toujours été telles qu'il les voit: c'est l'illusion éternitaire dont nous avons parlé ci-dessus. Le présent est spontanément naturalisé, ce qui provoque ainsi une propension à l'anachronisme. Beaucoup d'élèves, par exemple, assimilent les ordres d'ancien régime (noblesse, clergé, etc.) à des classes sociales. Des types de rapports sociaux aussi différents que l'esclavage, le servage, le salariat, peuvent être confondus et assimilés à une forme indistincte de domination.
- 5) Enfin, comme dans beaucoup d'autres domaines, les mots, surtout lorsqu'ils sont empruntés à la langue courante, sont porteurs de connotations qui peuvent entraîner des contre-sens. Beaucoup d'élèves pensent, par exemple, qu'une "langue dominante" est la langue de la majorité et non pas qu'elle est la langue du groupe social dominant.

Ainsi, il existe dans l'esprit des élèves des préconceptions concernant l'histoire, au même titre que dans les autres matières.

Des situations-problèmes en histoire?

La question est donc désormais de savoir quelle conduite didactique il convient d'adopter afin de réduire, dans l'esprit des élèves, ces différentes convictions et manières de penser qui font obstacle à l'accès au savoir historique.

Les didacticiens en mathématiques, pour leur part, ont élaboré un dispositif particulier en vue d'amener les élèves à renoncer à leurs préconceptions dans cette discipline scolaire. Ce dispositif a été nommé «situation-problème» (cf. ARSAC, GERMAIN et MANTE, 1988). Il s'agit d'un problème de mathématique conçu spécialement par l'enseignant de telle manière que les élèves ne parviennent pas à le résoudre tant qu'ils restent fidèles à leurs préconceptions. Ainsi une des premières vertus de ce dispositif est d'amener les élèves à éprouver par eux-mêmes et sans que l'enseignant ait à le leur dire explicitement, que leur manière de penser actuelle est inefficace. Un autre avantage de la situation-problème est qu'en cherchant par eux-mêmes, les élèves peuvent, idéalement, arriver à concevoir les nouvelles notions mathématiques qu'on veut leur faire approcher à l'occasion de ce problème.

Toutefois la question se pose de savoir s'il est possible, dans d'autres disciplines scolaires que les mathématiques, de créer de véritables situations-problèmes possédant les caractéristiques que nous venons d'indiquer. Les mathématiques constituent, en effet, un champ clos dans lequel n'entrent pas de données empiriques: par suite, un problème étant énoncé, il est possible d'en construire la solution sans faire appel à des données factuelles extérieures. Dès qu'on passe à des sciences de la nature et à plus forte raison à des sciences de l'homme, il n'en est plus ainsi et on a l'impression que si un élève n'arrive pas à résoudre le problème, ce n'est pas tant à cause de ses préconceptions que par ignorance de certains faits.

Mais même s'il n'est pas possible de construire, en histoire, des situations-problèmes au sens strict que les didacticiens des mathématiques ont donné à cette notion, il est possible cependant d'y concevoir des situations-problèmes dans un sens moins restrictif qui reste, cependant, de puissants moteurs d'apprentissage.

Car si on revient au principe de la situation-problème, on voit que son principal intérêt n'est pas exactement de faire retrouver le savoir de l'humanité par des élèves, mais plutôt d'arriver à ce qu'ils se rendent compte par eux-mêmes de l'insuffisance de leurs conceptions actuelles et de la nécessité de s'en forger de nouvelles. Pour le dire autrement, l'intérêt de la situation-problème n'est pas tant qu'ils trouvent la réponse au problème, mais d'abord qu'ils se posent le problème. Car le savoir, même s'il est apporté par l'enseignant ou par une source documentaire quelconque, sera plus sûrement reçu et compris par les élèves s'ils le perçoivent comme une réponse à un problème auquel ils se sont réellement affrontés.

Ce qui est essentiel dans la situation-problème, c'est qu'elle constitue une structure d'étonnement ou de questionnement. Il s'agit comme le dit excellemment Philippe MEIRIEU (1987) de "créer l'énigme". Dans l'enseignement de l'histoire, le rôle du professeur est donc d'installer une situation qui suscite chez les élèves un questionnement assez fort pour qu'ils soient entraînés dans cette dynamique intellectuelle de devoir réexaminer leurs préconceptions.

Sans préjuger d'autres possibilités, nous pouvons proposer trois pistes pour provoquer chez les élèves ce questionnement.

1) La première consiste à présenter aux élèves un «problème historique». Il s'agit d'attirer leur attention sur des faits historiques qui suscitent l'interrogation parce qu'ils sont, à première vue, différents de ce qu'on aurait pu attendre. Ils constituent un paradoxe et la tâche dévolue aux élèves est alors de lever ce paradoxe en cherchant les informations qui vont expliquer l'anomalie apparente. Nous pouvons évoquer ici, à titre d'exemple, un problème que notre collègue Michel Staszewski a l'habitude de poser à ses élèves de fin du secondaire (cf. REY et STASZEWSKI, 2004): "Comment expliquer qu'en Belgique, il ait fallu attendre 1964 pour que se constituent des partis politiques ayant pour objectif principal la défense des intérêts des francophones, alors que des partis furent créés pour défendre les intérêts des néerlandophones dès la fin du 19^{ème} siècle?". Il y a là un paradoxe, du moins aux yeux des élèves qui vivent dans le contexte belge actuel où deux populations, l'une de langue néerlandaise, l'autre de langue française, coexistent. Dans ce contexte, le décalage entre les revendications des néerlandophones et celles des francophones est énigmatique. En cherchant dans la documentation historique que l'enseignant leur fournit, ils vont découvrir l'explication qui tient à ce qu'en Belgique le français a été longtemps la langue des classes dirigeantes. Ainsi, en tentant de résoudre le problème posé, les élèves vont devoir remettre en cause les éventuelles conceptions qu'ils pouvaient avoir sur le fait que la Belgique ait été constituée, dès sa fondation en 1830, d'une communauté de langue néerlandaise et d'une autre de langue française, communautés qui auraient été semblables par la stratification sociale qu'on pouvait y trouver. Cela va les amener par la même occasion à s'interroger sur les phénomènes sociaux et politiques qui sous-tendent des différences linguistiques au sein d'un pays.

2) Un autre type de «situation-problème» qui est possible en histoire, consiste à mettre les élèves dans une situation qui les conduisent à adopter, sur les faits historiques, un autre point de vue que celui qu'ils ont spontanément.

Nous avons relevé, ci-dessus, qu'une des préconceptions les plus fréquentes et les plus tenaces chez les élèves était de projeter sur les humains du passé les façons de faire et les valeurs qui sont les nôtres aujourd'hui. Il s'agit alors de mettre en place une tâche dans laquelle les élèves sont invités explicitement à reconstruire l'univers mental de telle ou telle catégorie d'hommes du passé: l'élève doit alors se décentrer par rapport à ce qu'il pense lui-même dans la société d'aujourd'hui; il doit imaginer les buts, les aspirations que pouvait se donner tel type de personnage du passé, les croyances et les valeurs auxquelles ce personnage adhérait, la configuration de possibilités et d'impossibilités qui lui était offerte compte tenu des réalités sociales, économiques, techniques et institutionnelles de l'époque.

Dans cette perspective, Michel Staszewski (REY et STASZEWSKI, 2004) propose à ses élèves de pratiquer l'activité qu'il appelle le «document historique imaginaire». Il s'agit de proposer aux élèves de réaliser un document (une lettre, un libelle, un contrat, une affiche, un discours, un dessin satirique, un sermon) qui aurait pu être élaboré par tel type de personnage du passé.

Par exemple, les élèves auront à écrire une lettre qui pourrait avoir été adressée, au milieu du 18^{ème} siècle, au roi par un maître de corporation pour se plaindre de décisions prises par l'évêque local. Les élèves ont alors, évidemment, à réunir la documentation historique (avec l'aide de l'enseignant) sur les conditions de l'époque, sur les problèmes que pouvaient rencontrer les artisans appartenant à une corporation, sur les conflits d'intérêts qui pouvaient exister entre eux et le pouvoir ecclésiastique, sur ce qu'ils pou-

vaient espérer d'une intervention du pouvoir royal, sur la manière de s'adresser au souverain, etc. Le premier intérêt de ce genre de travail est d'amener les élèves à prendre une connaissance approfondie d'une situation historique particulière. Mais à cela s'ajoute un intérêt qui fait de cette tâche une «situation-problème» en ce qu'elle oblige chaque élève à sortir du point de vue qui est le sien (adolescent vivant dans une société démocratique et industrielle du début du 21^{ème} siècle) pour endosser celui d'un personnage vivant dans un tout autre univers. Ainsi l'élève est conduit à relativiser son point de vue, à ne plus le saisir comme «normal» ou comme le seul possible, et finalement à penser (au moins pendant quelques minutes) en envisageant les buts et les valeurs d'autres humains que lui.

3) Une autre possibilité de situation-problème en histoire consiste à poser aux élèves une question qui les oblige à affiner les notions dont ils se servent pour comprendre la société. Il est important, notamment, qu'ils prennent conscience de l'écart entre les notions de la vie courante qu'on peut utiliser pour identifier les phénomènes collectifs et les concepts scientifiques avec lesquels on peut comprendre ces mêmes phénomènes.

Comme nous l'avons vu, ci-dessus, l'enseignement de l'histoire a pour intérêt de faire connaître aux élèves des concepts, issus de la recherche en histoire mais aussi des sciences sociales, et qui permettent de désigner les formes de relations sociales, les cultures, les mentalités, les institutions, les types de pouvoir, les structures économiques. Ces notions, même lorsqu'elles reprennent une terminologie de la vie courante, s'en distinguent en ce qu'elles sont plus élaborées, plus systématiques, moins liées à une perception unilatérale ou émotionnelle. Par exemple, là où le sens commun utilise la notion de «pouvoir», pour désigner les contraintes diverses qui pèsent sur le citoyen, le cours d'histoire va introduire un système de distinctions: par exemple entre pouvoir et autorité, entre pouvoir politique et pouvoir économique, entre pouvoir exécutif, pouvoir législatif, pouvoir judiciaire, etc. Là où le sens commun voit la présence d'un roi à la tête d'un pays, le cours d'histoire va introduire la distinction entre une monarchie absolue et une monarchie constitutionnelle, etc. Là où les discours de la vie courante parleront de «libéralisme», l'enseignement de l'histoire fait apparaître la distinction entre libéralisme économique et libéralisme politique, etc.

Pour que l'élève renonce progressivement à penser la société avec les catégories souvent confuses du sens commun, il peut alors être intéressant de lui poser des questions qui sont des «situations-problèmes» en ce qu'elles l'obligent à introduire des distinctions fines et ainsi à se servir des concepts plus scientifiques dont se servent les historiens et les spécialistes des sciences sociales. C'est ce qu'on peut faire, par exemple, en posant aux élèves des questions du type: "Le libéralisme économique est-il compatible avec la dictature politique?" ou encore: "Un partisan du libéralisme économique peut-il être d'opinion social-démocrate?"

A travers ces différentes pistes, on voit comment il est possible de faire travailler les élèves de manière à les conduire à renoncer à des préconceptions qu'ils peuvent avoir et dans un sens utile à la construction d'une compétence citoyenne.

La question de la motivation à l'étude de l'histoire

Il ne suffit pas de savoir que l'enseignement de l'histoire comporte des potentialités de formation à la citoyenneté, ni d'avoir élaboré des instruments didactiques pour déve-

lopper ces potentialités. Il faut encore, si l'on veut que cet enseignement soit efficace, que les élèves s'engagent véritablement dans l'étude de l'histoire; autrement dit il faut qu'ils soient motivés.

Or il n'est pas du tout sûr que les élèves du secondaire aient spontanément aujourd'hui une motivation et un intérêt pour l'histoire.

A vrai dire, c'est un problème qui touche l'ensemble des savoirs scolaires. Les causes du désintérêt relatif des adolescents pour ce qu'on leur fait étudier à l'école sont multiples: certaines tiennent à l'adolescence, d'autres à des raisons sociologiques propres à la société d'aujourd'hui. En outre, il n'est pas surprenant que les élèves n'aient pas d'intérêt spontané et immédiat pour les matières scolaires: s'ils avaient en eux-mêmes le vif désir d'étudier la littérature, la chimie, les mathématiques, la géographie, etc., ils pourraient facilement accéder à ces savoirs par leur propres moyens et l'institution école n'aurait pas lieu d'être. Si l'école existe, c'est précisément parce qu'il y a lieu de conduire les adolescents à des savoirs auxquels ils ne se seraient pas intéressés par eux-mêmes.

Mais, si l'on se fie à l'expérience des professeurs d'histoire, il y a dans cette discipline scolaire une difficulté spécifique à intéresser les élèves, plus marquée encore que pour les autres matières. Cela tient peut-être à une réticence des jeunes à prendre en compte le passé et à se préoccuper de ce qui est révolu. C'est sans doute à propos de l'histoire que s'exprime le plus fréquemment l'interrogation des élèves sur l'utilité du savoir. «A quoi l'histoire peut-elle nous servir, puisqu'elle est par définition l'étude de ce qui ne sera plus?».

Or justement, ainsi que nous avons tenté de le montrer dans ce qui précède, l'histoire semble avoir une utilité très précise: elle peut fournir au futur citoyen les instruments qui lui permettront de participer, de manière éclairée, au débat public. En cela, l'enseignement de l'histoire a certainement une utilité plus facilement identifiable que beaucoup d'autres cours dispensés durant les études secondaires. Les enseignements de mathématiques et de sciences ne semblent avoir d'utilité directe que dans certaines carrières professionnelles très circonscrites. La préparation à la citoyenneté concerne, en revanche, tous les élèves.

Pourtant, cette finalité très visible des cours d'histoire ne paraît pas suffisante pour inciter les adolescents à s'engager d'une manière dynamique dans son étude. Cela tient peut-être au fait que les adolescents ne peuvent pas percevoir d'une manière nette cette finalité.

Il n'est pas du tout certain, en effet, que les adolescents ressentent spontanément, dans leur majorité, le besoin de prendre part à la vie civique. Le besoin d'intervenir dans la vie politique nationale, dans la vie publique locale, dans des activités syndicales ou associatives est un besoin d'adulte. Encore n'est-il pas ressenti par tous les adultes. Mais quand il l'est, il semble exiger comme condition nécessaire, une participation à la vie productive ou, du moins, une insertion dans la trame socio-économique de la société. La scolarisation et son allongement considérable diffèrent le moment d'entrée des jeunes dans les activités productives et peut-être même le moment d'affrontement direct à la réalité. De ce fait le statut d'adolescent est, dans notre société, trop en rupture avec le statut d'adulte pour que les besoins de l'un soient éprouvés par l'autre. Les adolescents ne voient tout simplement pas les exigences de la vie sociale. La plupart d'entre eux ne se pensent pas comme futurs citoyens.

Dans un certain nombre de pays européens, il y a eu, dans les années 60 et 70, une politisation d'une partie importante de la jeunesse qui l'amenait à considérer l'action

publique comme une manière de devenir adulte. Il semble bien qu'aujourd'hui, ce ne soit plus le cas que d'une minorité. Le besoin de s'informer sur le fonctionnement de la société afin de pouvoir agir sur elle n'est pas ressenti spontanément par une majorité d'adolescents. C'est à l'école et plus précisément à l'enseignement de l'histoire qu'il revient de le faire émerger.

Ainsi l'enseignement de l'histoire, à l'échelle de la société, peut être considéré comme répondant aux besoins politiques du citoyen; mais dans le processus éducatif auquel est soumis l'adolescent, cet enseignement, loin de répondre à un besoin qui pré-existerait, est là pour introduire à une vision de monde qui fait naître le champ politique à la fois comme champ de possibles et de besoins.

La recherche d'identité

Il nous paraissait donc important de noter que le statut qu'ont les adolescents dans notre société ne les incite pas à anticiper le rôle de citoyen qui sera le leur ultérieurement. En tout cas, cette anticipation n'engendre pas, chez la majorité d'entre eux, un besoin qui les pousserait à s'intéresser à l'histoire. Si l'on veut trouver des motifs qui poussent les élèves du secondaire à étudier l'histoire, c'est plutôt du côté de la construction de leur identité personnelle qu'on les trouvera.

L'adolescence est un âge de la vie dans lequel l'individu abandonne les liens très forts qui le liaient à ses parents, pour constituer de nouvelles relations qui sont plutôt orientées vers ses pairs. Dans cette réorganisation des rapports à autrui, il est contraint de se construire une nouvelle identité, c'est-à-dire d'adopter un certain nombre de caractéristiques par lesquelles il marquera son appartenance au groupe des gens de son âge et à la fois sa singularité au sein de ce groupe. Ce renoncement aux anciennes relations et la recherche d'une nouvelle manière d'exister entraînent inévitablement des hésitations, des difficultés et des crises.

Un des éléments importants qui peuvent entrer dans cette construction d'une nouvelle identité personnelle, peut être l'affirmation de ses origines. L'adolescent pourra avoir tendance à faire ressortir qu'il est issu d'une communauté et à reprendre à son compte les caractères réels ou imaginés qu'il attribue à celle-ci. Il peut s'agir d'une communauté nationale, voire régionale, d'une communauté ethnique, religieuse, linguistique, d'une filiation familiale jugée prestigieuse ou dramatique, de l'appartenance à une tradition politique, voire syndicale. A cette recherche identitaire des origines, sera liée, comme nous l'avons déjà évoqué, la construction d'un récit historique qui mettra en scène la communauté choisie par l'individu.

Ce facteur en quelque sorte psychologique n'intervient pas nécessairement chez tous les individus. Mais lorsqu'il intervient, il est incontestablement un puissant moteur d'intérêt pour l'étude de l'histoire. Il ne s'agit pas de l'intention rationnelle d'acquérir un savoir en vue d'être mieux informé sur la société et de préparer son futur statut de citoyen; il s'agit d'une motivation plus irrationnelle, le désir d'être quelque chose, de se définir; c'est cette compulsion qui peut pousser bon nombre d'adolescents à chercher, dans l'histoire, des événements mémorables dont ils se poseront comme les héritiers.

Comme nous l'avons abondamment relevé, ces «récits des origines» que peuvent construire les élèves dans leur quête d'un enracinement identitaire, risquent d'être souvent des récits peu scientifiques, partiels ou partiiaux. Ils font partie de ces «préconceptions» qui, comme nous l'avons noté, sont des obstacles à l'accès à un véritable savoir

historique. On pourrait donc estimer, à première vue, que l'enseignant d'histoire doit tenter de mettre à l'écart ces récits et les motifs peu rationnels qui peuvent susciter cet intérêt.

Pourtant, il nous paraît essentiel de les prendre en compte dans le cadre d'un enseignement d'histoire et de ne pas négliger l'intérêt et l'énergie que les élèves mettent à leur construction. Il serait dommage, en effet, que les enseignants d'histoire renoncent à cette force motivationnelle qui peut rendre un bon nombre d'adolescents attentifs aux cours d'histoire. Et surtout, si l'enseignant néglige ces récits, il crée les conditions pour que ceux-ci perdurent dans l'esprit des élèves et constituent par la suite les structures de pensée à travers lesquelles l'individu devenu adulte exercera sa citoyenneté. Aussi nous paraît-il important que l'enseignant ne contourne pas ces constructions narratives, ces représentations de certains événements, ces jugements et convictions qui les accompagnent.

Dans les pays dont nous connaissons bien les systèmes éducatifs (Belgique, France, Québec), beaucoup de professeurs d'histoire disent qu'ils hésitent à traiter en profondeur, dans leur classe, certains événements historiques, parce que ceux-ci donnent lieu à des prises de position très passionnelles et conflictuelles parmi leurs élèves: ils hésitent par exemple à traiter de la fondation de l'Etat d'Israël et de l'histoire du Moyen Orient si, dans leur classe, se côtoient des élèves d'origine juive et d'autres d'origine arabe; de même certains professeurs, en France, peuvent hésiter à développer l'histoire de la guerre d'Algérie quand ils s'adressent à un public majoritairement constitué d'élèves issus de l'immigration algérienne.

On peut comprendre ces positions adoptées par des professeurs qui veulent éviter que leur classe ne devienne un champ de bataille. Mais en même temps, on peut défendre la position inverse: il peut être très intéressant, du point de vue de la formation à la citoyenneté, d'aborder de front les épisodes historiques qui peuvent donner lieu à des positionnements passionnels et à des constructions identitaires chez les élèves; d'abord parce qu'on bénéficiera de leur intérêt et à l'occasion de l'étude de tel événement qui a un retentissement personnel pour eux, ils pourront prendre conscience des enjeux de l'ensemble de l'étude de l'histoire; ensuite parce que par une approche plus scientifique des événements, telle que l'enseignant peut la mettre en place, ils seront conduits à réexaminer leurs convictions et à construire un récit historique plus complet, plus exact et plus adéquat à la préparation à une citoyenneté responsable.

Mais pour que ce choix didactique soit efficace, il convient qu'il soit accompagné d'un certain nombre de précautions qui répondront précisément aux insuffisances de ces récits spontanés auxquels les adolescents sont parfois attachés.

1) Tout d'abord, dans sa quête identitaire, l'individu risque de s'arrêter à un récit unique, celui qui met en scène la communauté à laquelle il s'identifie et même, plus précisément, le récit qui la glorifie. Le rôle de l'enseignant, notamment dans la perspective d'une formation à la citoyenneté, est de proposer une saisie décentrée de cette histoire; il s'agit en effet que l'individu en arrive à percevoir l'intérêt général comme distinct de son intérêt particulier.

Or, comme nous l'avons dit plus haut, le travail historique permet de proposer, sur une même période, plusieurs récits qui vont mettre en scène des personnages différents et qui par là-même se focaliseront sur des faits différents: on peut faire l'histoire des rois, on peut faire celle des peuples, on peut faire l'histoire d'une catégorie sociale, par exemple les paysans, on peut faire l'histoire d'une collectivité plus ou moins étendue.

Le travail (et donc la compétence) de l'enseignant consiste là à montrer aux élèves la pluralité des points de vue que l'on peut adopter sur une même période, en fonction des unités temporelles, spatiales ou sociales que l'on adopte et en fonction de groupe humain que l'on pose comme personnage central du récit. Mais en même temps, il est essentiel de porter à l'attention des élèves que cette pluralité de récits et que cette relativité des faits relatés par rapport au point de vue adopté et au «personnage» (éventuellement collectif) que l'on choisit comme étant au centre du récit, ne portent pas nécessairement atteinte à la scientificité de la narration historique. On peut choisir entre plusieurs points de vue, et en fonction de chacun prendre en compte tel ou tel type de faits, mais à l'intérieur de chacun, l'objectivité est de rigueur; l'historien s'interdit d'altérer ou de tronquer les faits. Ainsi, il paraît important que les élèves puissent être initiés, même sous une forme modeste, à la vigilance épistémologique qui est celle du chercheur en histoire.

Il semble que la didactique de l'histoire, durant ces vingt dernières années, ait pris en compte cet aspect: beaucoup de professeurs proposent, ponctuellement, à leurs élèves, des tâches qui reproduisent certaines étapes du travail du chercheur en histoire. Il s'est développé notamment une tradition didactique qui consiste à demander aux élèves d'examiner un document historique (écrit ou iconographique) pour voir, grâce à une analyse critique, ce qu'on peut en inférer du point de vue du récit. C'est là une perspective tout à fait intéressante, car elle peut montrer concrètement aux élèves en quoi la narration historique n'est pas arbitraire et elle donne un exemple précis des multiples précautions qu'un chercheur prend pour établir la vérité historique.

Cependant, nous voudrions avancer l'idée qu'il est possible d'aller plus loin et de montrer comment la démarche de l'historien consiste à élaborer d'abord un point de vue ou, pour reprendre le vocabulaire de Paul Veyne, une «intrigue» et comment à partir de ce point de vue on rassemble les faits et les documents qui vont permettre de construire le récit. C'est dans ce travail, que les élèves pourraient prendre conscience de la pluralité des points de vue et des récits possibles. On voit tout l'intérêt d'une telle démarche dans la perspective d'une formation à la citoyenneté: en prenant conscience de la multiplicité des récits possibles, également valides, l'élève ne peut plus rester accroché à celui qui justifiait son ancrage identitaire.

Dans un tel travail, l'activité qui consiste à demander aux élèves de construire un «document imaginaire» et que nous avons présentée ci-dessus prend toute sa place; elle peut être complétée par une autre qui est le «jeu de rôle», dans lequel on demande aux élèves de prendre part à un échange fictif entre des personnes du passé, chaque élève acceptant pour l'occasion de s'identifier à un type de personnage dont il endosse les comportements, les valeurs et les aspirations. En leur demandant de «jouer» passagèrement ces rôles, on peut les amener à faire le lien entre le récit du passé et la situation de devoir juger, choisir et agir, situation qui est celle du citoyen. De telles activités présentent l'intérêt de provoquer un déplacement de l'élève par rapport à son identité ordinaire et donc une décentration, tout en évitant, grâce au caractère ludique de la situation, que celle-ci ne soit vécue dans l'angoisse.

2) Une autre précaution est à respecter si le professeur d'histoire prend en compte l'aspect de construction de récit qui est inhérent à cet enseignement. Lorsqu'un élève s'intéresse à l'histoire parce qu'il y cherche une occasion d'affirmer ou de confirmer son «récit des origines», il attend un récit historique qui mette en scène un personnage ou une communauté, c'est-à-dire des personnes humaines. En outre, lorsqu'ils mettent en

scène des collectivités dans leur récit spontané, ce sont des groupes découpés et définis selon les catégories du sens commun, renvoyant à des appartenances nationales ou ethniques: les juifs, les allemands, etc.

Or nous avons fait remarquer qu'il est possible de prendre en compte des acteurs ou des «actants» qui ne soient pas toujours des personnages, mais des catégories plus abstraites qui peuvent être des institutions, des organisations économiques, des catégories sociales, etc. (par exemple l'Etat, la magistrature, le marché, la petite paysannerie, etc.). Nous avons également noté qu'une trop grande personnification du récit historique, autrement dit une présentation narrative qui met en scène des individus singuliers comme acteurs de l'histoire, pouvait être un obstacle à la compréhension en profondeur des phénomènes sociaux qui constituent l'histoire. Il y a donc un effort de conceptualisation indispensable à mener avec les élèves, pour éviter qu'ils ne construisent des récits en prenant comme acteurs de l'histoire des regroupements opérés sur la base de critères superficiels ou idéologiques.

Dans une perspective didactique, il convient donc d'habituer les élèves à faire usage, pour identifier les «acteurs» de l'histoire, de concepts scientifiquement élaborés. Là encore, on peut imaginer des activités qui incitent les élèves, non pas seulement à utiliser ces concepts pour accomplir les tâches spécifiquement scolaires, mais à se les approprier réellement. Une manière de faire consiste à demander aux élèves, lorsqu'on leur présente les concepts dont nous avons parlé plus haut et qui permettent de penser la réalité sociale, d'essayer d'en faire usage pour identifier les situations qu'ils connaissent bien ou qu'ils vivent: y a-t-il, par exemple dans leur établissement scolaire, un pouvoir exécutif, un pouvoir législatif et un pouvoir judiciaire? Existe-t-il, dans un club sportif qu'ils fréquentent, l'équivalent de ce qu'on appelle une constitution dans un Etat?

Au total, si l'on tente de repérer ce qui peut motiver les élèves de la fin du secondaire à étudier l'histoire, on ne peut compter sur le besoin d'un équipement intellectuel nécessaire à l'exercice de la citoyenneté. En revanche le désir d'identité est vraisemblablement motivant. Mais il porte le germe de dérives qui, faute de précautions particulières, peuvent jouer comme obstacles à la compréhension de l'histoire.

Instruments didactiques et compétences professionnelles de l'enseignant d'histoire

Les remarques qui précèdent permettent de proposer quelques-unes des compétences qu'on peut attendre d'un enseignant d'histoire, du moins si on accepte l'idée que cet enseignement peut servir à préparer les adolescents à exercer leur citoyenneté. Pour les formuler, nous voudrions rappeler ce que sont, à notre sens, les éléments constitutifs d'une compétence.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, ci-dessus, à propos de la compétence du citoyen, une compétence n'est rien d'autre que la possibilité d'accomplir une catégorie d'actions. Mais ce qu'il est important de souligner, c'est que, si l'on utilise le terme «compétence», les actions dont il est question ne se limitent pas à des actes stéréotypés que l'individu peut automatiser. Dans une authentique compétence, on estime en général qu'il y a une faculté d'adaptation et de choix qui permet de répondre adéquatement à des situations relativement nouvelles. Autrement dit, pour qu'un individu ait une compétence dans un domaine donné, il faut que deux conditions soient remplies:

- D'une part, l'individu doit avoir automatisé une gamme de procédures élémentaires qui sont indispensables dans le domaine considéré.
- D'autre part, il doit être capable, face à une situation inédite (mais appartenant au domaine concerné), de choisir la procédure qui convient à cette situation ou, le plus souvent, les procédures successives ou simultanées qui conviennent. C'est cette deuxième condition, qu'on peut appeler la «capacité de mobilisation à bon escient», qui est la marque spécifique de ce qu'on peut appeler une compétence, même si la condition précédente, c'est-à-dire la possession d'un répertoire de procédures, est évidemment indispensable.

Dans le cas du professeur d'histoire, on peut concevoir ce que seraient les procédures de base qu'il doit avoir automatisées ou, au moins, expérimentées au cours de sa formation. Ce sont les différentes modalités didactiques selon laquelle il fait son cours et, notamment, les différentes situations de travail dans lesquelles il peut placer les élèves. Parmi elles, il y a les différentes catégories de «situations-problèmes» que nous avons évoquées ci-dessus. Il y a les activités du type «confection d'un document imaginaire» ou du type «jeux de rôle». Il y a les activités où l'on demande aux élèves, oralement ou par écrit, d'utiliser des concepts préalablement étudiés en classe, pour appréhender des situations collectives dont ils sont témoins. Et il existe certainement un grand nombre d'autres activités qui vont dans le même sens.

Mais ces gestes élémentaires du métier sont comme des outils dont on dispose, mais qui n'indiquent pas, par le seul fait qu'on les détient, dans quelles circonstances il convient de les utiliser. Ils sont encore comme la connaissance des mots pour celui qui parle: cette connaissance ne lui indique nullement lesquels il doit choisir et dans quel ordre il doit les placer pour produire du sens. Pour atteindre une véritable compétence de professeur d'histoire, il faut que l'enseignant soit capable d'identifier l'opportunité d'utiliser telle ou telle activité ou tel ou tel instrument didactique. Cette opportunité est complexe et elle s'évalue par référence à une situation d'enseignement à chaque fois nouvelle dans laquelle interfèrent au moins trois éléments:

- D'abord, elle dépend de la nature et de la diversité des préconceptions qu'ont les élèves à propos du passé et plus précisément de la période qu'on est en train d'étudier.
- Ensuite, la situation d'enseignement doit respecter les exigences épistémologiques du savoir historique.
- Enfin, la situation dépend de la finalité que l'on donne à l'enseignement de l'histoire; et si celle-ci est de préparer le jeune à l'exercice de la citoyenneté, alors la conception qu'on se fait de cette dernière intervient également.

La combinaison de ces éléments donne, pour chaque classe, une situation singulière et la compétence de l'enseignant d'histoire va consister à utiliser les gestes de base de son métier d'une manière aussi adéquate que possible à cette situation. Pour cela, il importe au plus haut point qu'il sache interpréter cette situation. La lecture d'une situation toujours nouvelle est un moment décisif d'une mise en œuvre d'une compétence.

L'individu compétent est celui qui, pour interpréter une situation nouvelle, utilise non pas les catégories du sens commun, mais un corps de concepts scientifiquement élaborés. Cela signifie que, pour accéder à la compétence, il ne suffit pas d'avoir automatisé un ensemble de procédures, il faut aussi posséder un ou plusieurs systèmes conceptuels qui constitueront des grilles de lecture des situations lesquelles on doit

exercer la compétence. Ainsi le professeur d'histoire compétent sera celui qui maîtrisera trois systèmes conceptuels:

- Les concepts de la didactique, tels que celui de «préconception», qui permettent de penser le processus d'apprentissage des élèves et les éventuelles difficultés qui s'y rencontrent.
- Les concepts de l'épistémologie de l'histoire, qui permettent de cerner les caractéristiques que doit avoir un récit du passé pour être scientifique.
- Enfin, si l'on veut que l'enseignement de l'histoire soit une préparation à la citoyenneté, les concepts politiques qui permettent de penser la démocratie.

CONCLUSION

Il y a donc une fonction sociale primordiale de l'enseignement de l'histoire: il sert à former le citoyen à la vie politique démocratique et plus largement à la vie publique. Il ne le fait pas, comme on pourrait le penser, en livrant aux élèves d'hypothétiques lois de fonctionnement des sociétés, sur le modèle des lois de la nature que livrent les sciences telles que la physique ou la chimie. Ce qui advient dans l'histoire des hommes n'y est pas pensé en termes de déterminismes, mais plutôt comme les efforts de différents acteurs pour réaliser leurs fins et comme le récit des circonstances favorables et des obstacles qu'ils rencontrent. De ce fait, l'histoire adopte nécessairement une forme narrative et non pas, comme dans les sciences de la nature, celle de l'exposé de lois et de relations de causalité. Or c'est aussi en terme d'acteur que l'individu qui veut exercer sa citoyenneté peut penser son intervention et sa capacité à infléchir l'évolution de la société dans laquelle il vit.

Ce qui importe dans ce récit, c'est la continuité historique qui nous permet de "comprendre" les intentions et les mobiles des hommes du passé, parce que nous les partageons. Mais il est tout aussi important, du point de vue de la formation à la citoyenneté, d'insister sur le phénomène inverse, c'est-à-dire les ruptures qui se produisent dans les institutions, dans les structures sociales et économiques, dans les mentalités et les cultures, etc. Car ce sont ces ruptures qui font apparaître à la fois la fragilité et la plasticité des constructions humaines. Elles témoignent par là, aux yeux du futur citoyen, de la possibilité de s'arracher à l'ordre actuel des choses et de créer de la nouveauté conforme aux valeurs qu'il veut promouvoir.

Cette présentation de l'histoire sous la forme d'un récit, mais d'un récit dans lequel on fait ressortir les ruptures et les écarts d'une période à l'autre et plus généralement du passé au présent, nous paraît la plus pertinente, du point de vue didactique.

En effet, elle est d'abord la plus adéquate pour capter l'attention des adolescents, à un âge où ils sont préoccupés de leur identité et donc de leur origine. Elle permet de rattacher le savoir historique à ce qui fait sens pour eux. Or faire que les savoirs scolaires recouvrent du sens pour les élèves constitue un enjeu fort de l'école d'aujourd'hui.

Mais cela ne signifie pas que cette présentation du savoir historique reviendra à un alignement complaisant et démagogique sur les convictions spontanées des adolescents. En insistant sur le fait que nos ancêtres pouvaient, tout en étant nos semblables, ne pas avoir les mêmes valeurs ni les mêmes pratiques que nous, elle est la plus apte à montrer qu'il y a, pour l'humanité, une infinie variété des manières d'être ensemble et

d'être au monde; par là, elle est la plus propre à déplacer les enracinements et les crispations identitaires qui peuvent être celles de certains élèves.

Du même coup, elle prépare à l'exercice actif et responsable de la citoyenneté, en apportant aux élèves des concepts pour penser les phénomènes de la société, mais aussi en ouvrant le champ des possibles.

Une telle conception de la transmission du savoir historique débouche sur de hautes exigences pour l'enseignant. Sa compétence implique évidemment qu'il maîtrise le savoir historique et qu'il ait acquis une expérience des principaux dispositifs didactiques possibles; mais cela ne suffit pas. Il faut qu'il ait eu aussi l'occasion de réfléchir aux implications sociales et existentielles du rapport de l'humanité avec son passé.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARSAC, G., GERMAIN, G. et MANTE, M. (1988): *Problème ouvert et situation-problème*, Villeurbanne, IREM de Lyon.
- BACHELARD, G. (1972): *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.
- GREIMAS, A. J. (1966): *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.
- MEIRIEU, P. (1987): *Apprendre... oui, mais comment?*, Paris, ESF.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S. (2003): *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- REY, B. et STASZEWSKI, M. (2004): *Enseigner l'histoire aux adolescents: démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, De Boeck.
- VEYNE, P. (1971): *Comment on écrit l'histoire*, Paris, éd. du Seuil, coll. "Points-Histoire".
- VIENNOT, L. (1979): *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*, Paris, Hermann.