

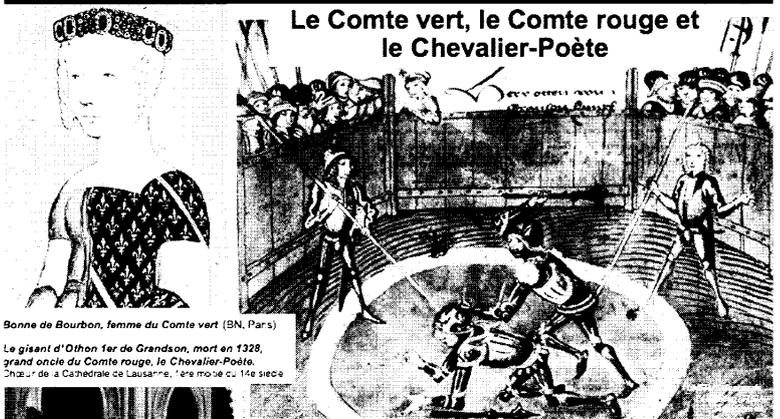
Interview de Pierre-Philippe Bugnard, professeur d'histoire de l'éducation et de didactique de l'histoire à l'Université de Fribourg (Sciences de l'éducation/CERF)

Jusqu'en 3e année de l'école primaire, l'histoire est intégrée à la connaissance de l'environnement qui comprend aussi la géographie et les sciences. Est-ce une bonne idée, à votre avis?

Cette approche est très ancienne et éprouvée. Elle relève d'une longue tradition anglo-saxonne remontant à Locke au XVIIIe siècle. Il s'agit d'apprendre à comprendre soi-même avant d'être confronté aux conceptions toutes faites. Les élèves de 7 à 9 ans appréhendent leur environnement hors des normes disciplinaires et se préparent ainsi à saisir les concepts façonnés par la culture. En histoire, on fait travailler leur imaginaire sur des vestiges et des récits. On part d'un château ou d'une église, par exemple. Le passé laisse des traces et les élèves s'initient à l'histoire en apprenant d'abord à les remarquer puis à les situer dans une échelle du temps spontanée: le temps des châteaux forts, des châteaux-palais, des châteaux devenus des musées. Ils notent ce qui change quand on passe d'une époque à l'autre, sans souci de datation car ils ne saisissent pas encore cette dimension conceptuelle. Cette première échelle est confrontée plus tard vers 10 à 12 ans à celle de la culture occidentale: Moyen Age, Temps modernes, époque contemporaine. On attache la même attention au changement mais dans des durées cette fois-ci datées et périodisées. Enfin, dans les derniers degrés de la scolarité obligatoire, lorsque les élèves ont entre 13 et 15 ans, on passe à l'échelle savante des historiens: société féodale, d'ordres, démocratique... en procédant toujours au même travail de périodisation. Celui-ci devient alors plus affiné, plus proche des acquis des sciences historiques, car il prend en compte les échelles du temps de l'histoire globale.

Par la connaissance de l'environnement, les plus jeunes élèves prennent conscience de l'existence d'un temps éloigné, plus reculé que celui de leurs parents ou de leurs grands parents... On se sert aussi, pour cette première appréhension du temps, de récits comme ceux du Comte vert, du Comte rouge et du Chevalier-Poète. A travers ces histoires vraies qui se déroulent dans le Pays de Vaud au XIVe siècle, les enfants pénètrent dans le monde médiéval sur une base historique avérée, avec le château fort, la guerre privée, la vie dans les villes et les campagnes, la vassalité, le tournoi, la croisade, la peste, la mort et l'au-delà... mais sans que la dimension nominaliste savante – Moyen Age, féodalité, fief, seigneurie – ne brouille cette première initiation à une époque révolue. Le temps perçu précède donc le temps conçu. On peut aussi partir du gisant de l'oncle du Chevalier-Poète qui se trouve dans le chœur de la cathédrale de Lausanne.

L'enseignant peut partir d'histoires vraies pour entrer par exemple dans le monde médiéval



Bonne de Bourbon, femme du Comte vert (BN, Paris)

Le gisant d'Othon 1er de Grandson, mort en 1328, grand oncle du Comte rouge, le Chevalier-Poète. Chœur de la Cathédrale de Lausanne, 1ère moitié du 14e siècle



Girard d'Estavayer achève le Chevalier-Poète (Chronique de D ebold Schilling) Encyclopédie illustrée du Pays de Vaud, 4. L'histoire vaudoise, Lausanne 24Heures 1973, pp. 66-71

Cette histoire, dont tous les éléments sont historiquement avérés, permet d'installer dans l'imaginaire des jeunes élèves, grâce à son récit, les aspects majeurs de l'époque médiévale, sans souci de périodisation (Moyen Age...) ni de conceptualisation savante (féodalité...): statut de la femme, tournoi, croisade, peste, jugement de Dieu, vassalité, guerre privée, perspective eschatologique (conception des fins dernières), explication divine (à la maladie...). On peut partir du gisant de l'oncle, visible, le relier à tout le

Les querelles de l'enseignement de l'histoire

Quelle histoire enseigner en classe? Celle des grandes questions de la vie des hommes ou celle plus étroite des événements classés dans une stricte chronologie? Comment enseigner cette discipline pour que les élèves s'y intéressent et en retiennent quelque chose?

C'est la démarche que suggèrent les moyens d'enseignement romands de la COROME (2000).

Les élèves acquièrent donc au fil des degrés une connaissance plus affinée des temporalités de l'histoire. Mais comment les plus petits perçoivent-ils le temps? Comment faire pour qu'au cours de leur scolarité les enfants soient capables de relier le temps, les événements et l'espace dans lequel ils se déroulent?

Il existe diverses temporalités auxquelles on peut confronter les enfants. Hubert Hannoun, pour reprendre une référence classique toujours actuelle, en distingue trois. Tout d'abord le temps vécu, celui du jour, de la nuit, des saisons, des anniversaires... C'est le temps du calendrier accroché au mur de la classe. Ensuite, le temps perçu, celui des heures de classe et de récréation, d'une chanson ou d'une fiche de maths.

Du bon usage de la chronologie: l'absolutisme ici au 17e siècle au regard de son contraire, une société sans état aujourd'hui, ailleurs...

Manuel d'histoire
Durch Geschichte zur Gegenwart 1, Zürich LKV 1993 (1991)



L'exemple des manuels zurichois: de Louis XIV aux Pygmées

Enfin, le plus complexe: le temps conçu par l'esprit, c'est-à-dire le temps culturel de l'histoire. On passe donc des périodisations concrètes – le temps des hommes des cavernes, des Romains, des chevaliers – aux périodisations abstraites de la culture et des historiens. Apprendre à sérier ainsi le temps, dans l'ordre de succession canonique de la frise occidentale, avec un avant et un après, pose néanmoins problème. Ce qui vient immédiatement avant ne suffit pas toujours à expliquer ce qui vient immédiatement après! De plus, il existe aujourd'hui encore de grands écarts de civilisation et certaines cultures vivent à la manière des hommes des cavernes.

On aborde une appréhension plus subtile des échelles du temps dès la 6e année vers 12 ans. Il s'agit du temps «inconscient» de socles hérités – la bipédie, le langage, la monnaie, la classe, les notes – du temps plus évident des conjonctures – la vieille usine qui devient centre commercial ou parc de loisirs – et enfin du temps de l'événementiel comme le 14 juillet 1789 ou la crise pétrolière.

Privilégie-t-on une pédagogie centrée sur des observations et sur des questions plutôt qu'un apprentissage linéaire fondé sur des chronologies?

L'histoire en tant que discipline scolaire s'apprend par interactions et par enquêtes. C'est un savoir avec une dimension critique dont les finalités sont culturelles. Quel que soit leur âge, les élèves l'appréhendent à travers leurs propres conceptions, avec ou contre celles des autres. C'est le registre de l'histoire-problème qu'il ne faut pas confondre avec les problèmes que l'histoire pose aux historiens! Prenons les manuels zurichois, en usage depuis vingt ans, destinés aux élèves de 12 à 15 ans. Chaque volume traite de quatre sujets. Choisissons celui de l'absolutisme. L'image qui intro-

duit le thème est bien sûr celle de Louis XIV en majesté, paré des attributs du pouvoir. Dès qu'on tourne la page, on plonge chez les Pygmées avec des photos contemporaines. L'idée est de montrer comment fonctionne une société sans Etat, c'est-à-dire à l'opposé du concept étudié, qui plus est, à une autre époque et dans un autre lieu. L'étude se poursuit en Egypte avec la naissance de l'Etat, en Grèce et à Rome avec des formes déjà modernes de démocratie et d'empire, au Moyen Age avec l'origine de la monarchie sacrée et se termine par l'absolutisme dont Louis XIV représente le modèle achevé. Ce cheminement, mariant thème et chronologie, passe aussi par Zurich. En effet, l'absolutisme y revêtait une forme particulière sous l'Ancien Régime lorsque les corporations étaient toutes-puissantes. Le manuel traite ensuite de l'Etat fédéral de 1848 et aboutit au régime politique actuel. Les élèves suivent donc l'évolution du thème à travers le temps et l'espace dans diverses civilisations et à différents niveaux : local, national, général. Il s'agit en fait d'une réflexion sur les formes de l'Etat qui veut enlever de la tête des élèves l'idée si tenace que l'histoire avance vers toujours plus de progrès et de la même manière partout dans le monde.

Est-ce qu'il n'y a pas un risque de tout confondre?

La meilleure façon de tout confondre, c'est de «saucissonner le passé» selon l'expression de Marc Ferro. Faire alterner un bout de règne à un bout de société et à un bout d'économie... sans autre préoccupation que celle de suivre la chronologie. Je vous mets au défi de trouver un seul adulte au bénéfice d'un cursus scolaire classique, capable d'interpréter historiquement son propre environnement. La culture historique ne se construit pas sur l'énonciation d'une collection de phénomènes datés mais sur la compréhension de la manière dont ils sont survenus et sur les liens qu'ils entretiennent avec nous et avec les autres. C'est à travers de tels éclairages que l'histoire acquiert un sens pour l'élève. Il lui faut comparer et appréhender la complexité du temps dans les sociétés. Ce sont des chefs d'Etat conservateurs, des Berlusconi ou des Bush, qui reprennent les vieux programmes d'histoire-nation événementiels et suppriment les programmes ouverts aux modes de pensée historiens sur le monde. Marc Bloch disait à juste titre que «l'histoire est la science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences». En apprenant à penser l'histoire à travers un phénomène comme celui de l'absolutisme dans diverses sociétés, les élèves voient comment des sociétés plus ou moins éloignées de la leur dans le temps et l'espace conçoivent le pouvoir. Ils cernent le phénomène dans son évolution et réfléchissent à son actualité. S'ils étudiaient l'absolutisme en égrenant les règnes français des Temps modernes par exemple, est-on certain qu'ils garderaient quelques connaissances sur la série des Louis? Nulle récusation en cela des histoires nationales. Simplement, il faut en

faire un aspect de l'histoire et non pas toute l'histoire. **On reproche à ces didactiques de former des élèves très au courant de certains phénomènes mais ignorants des faits historiques fondamentaux. N'est-ce pas pour cela qu'il existe cette tendance à revenir à l'histoire événementielle?**

Mais nous n'avons pas le choix! Il faut cultiver les faits historiques fondamentaux, comme vous dites, tout en apprenant aux élèves à manier les modes de pensée historiens. Que dirait-on d'un enseignement des mathématiques qui aboutirait à ce que les élèves sachent les chiffres mais ignorent les opérations?

Nous sommes à l'ère des postmodernes qui ne sont ni réactionnaires, ni révolutionnaires, mais plutôt passésistes, pour faire court. Au nom du néolibéralisme, ceux-ci récusent l'histoire globale sous prétexte qu'elle est marxiste et, dans l'enseignement, ils revendiquent un retour à la transmission frontale et à une histoire de faits repérables sur une frise chronologique occidentocentrée.

Il s'agit en fait d'une vieille querelle qui fait toujours recette, sans surprise quand on sait combien a toujours été grand le décalage entre les finalités historiennes et leur récupération par la sphère politique. Il est politiquement porteur de reprocher à l'école de former de jeunes ignares incapables de situer correctement un fait historique. Mais en a-t-il jamais été autrement, même lorsque l'histoire était apprise par cœur ou qu'on usait du fameux Malet-Isaac? Un seul exemple. Lorsque le gratin des historiens, en 2006, s'est fendu de la publication de «1515 et les grandes dates de l'histoire de France, revisitées par les grands historiens d'aujourd'hui» afin de redonner à apprendre aux élèves d'aujourd'hui un pensum basé sur les septante dates du programme des années 1920, il a bien fallu se rendre à l'évidence: les élèves des années 1920 ne savaient pas non plus ces dates-là comme le montrent les résultats du fameux «certificat de fin d'études»!

Quels étaient ces résultats?

On a montré récemment que, dans les années 1920 en France, un candidat au certificat de fin d'études sur deux était capable d'associer 1789 à la Révolution française. Comme la moitié des élèves d'une volée se présentait à cet examen, les meilleurs en principe, cela signifierait qu'un élève sur quatre était capable de répondre à cette question. Les élèves du certificat avaient pourtant passé leur temps à rabâcher les grandes dates. C'est dire si l'école d'autrefois mérite qu'on l'examine avant de vouloir y revenir.

D'où vient ce mouvement pour un retour aux méthodes traditionnelles d'enseignement de l'histoire?

Il vient des Etats-Unis, tout comme le mouvement de la *world history* auquel il s'oppose. La *world history*, un équivalent anglo-saxon de l'histoire globale, a émergé



Aux Etats-Unis, certains aimeraient que les pages sombres de l'histoire américaine ne soient plus enseignées

dans sa dimension pédagogique au début des années 1980. Elle analyse les dynamiques et les grandes forces à l'œuvre à l'échelle mondiale indépendamment des découpages historiques inventés, lesquels deviennent aussi d'ailleurs un objet d'études. Elle s'intéresse aux multiples aspects de ces phénomènes: imposition de nouvelles façons de vivre, activités économiques, pratiques politiques, expressions culturelles hybrides, etc. Cette approche ne fait pas des destins nationaux l'unique moteur de l'histoire. Elle se veut universelle, attentive aux autres civilisations. Elle implique une lecture critique du destin de l'Occident et de sa domination momentanée sur les autres cultures.

Ce mouvement d'ouverture a pénétré l'enseignement de l'histoire. Les manuels zurichois en sont un exemple. Depuis le début du XXI^e siècle, certains pays comme les Etats-Unis et l'Italie font marche arrière. Aux Etats-Unis, le mouvement est parti des milieux proches de Dick Cheney. Il s'agit de cesser d'enseigner les pages dites sombres de l'histoire américaine comme celles de l'extermination des Indiens, de l'esclavage, des exactions du Ku Klux Klan, etc., pour revenir aux grands événements et aux grands hommes qui ont fait l'Amérique. En histoire, la mode des «retours» n'est pas seulement une volonté de tout recentrer sur un destin national; elle vise surtout à inculquer une histoire nationale positive qui détourne des graves problèmes planétaires contemporains. On voudrait des citoyens repliés sur le glorieux passé de leur pays, un passé revisité, épuré et dépourvu de toutes les références à une histoire qui pourrait entacher sa réputation. Ce repli épistémologique se double d'un repli méthodologique. Il plaide pour un enseignement centré sur la mémorisation et la restitution de faits sélectionnés à des fins politiques et qui ne développent pas l'esprit critique.

Une initiation aux échelles du temps avec de jeunes élèves...

Du temps vécu et perçu... au temps conçu

Les repères pour une périodisation de sa propre vie

Représentations spontanées

. Les étapes : moments / dates ma propre vie ...	naissance mort mariage entrée à l'école événements: . heureux . malheureux ...	datation Déterminer les moments clés marquant des changements , les dater (étapes), puis les arranger , les ordonner ... c'est « périodiser »	Comment je me représente le déroulement d'une vie... . A quel âge est-on «vieux»? . Connais-tu quelqu'un de «moderne»? . Donne un rendez-vous à un ami sans utiliser ni date, ni heure! Explique quand tu es né sans dire: «16 mars 1996 à 11 heures!»
. Les périodes: succession / ordre ... avec celle des autres	vie professionnelle enfance vieillesse adolescence ... parents grands parents... ancêtres génération(s) ...		

Dater: «donner une place dans une suite d'événements»

Périodiser: «découper le temps en étapes caractéristiques»

Connaissez-vous d'autres exemples d'études sur les résultats des élèves en histoire?

L'enquête romande de 1997 sur «Mémoire et histoire» par exemple. Celle-ci porte sur 530 élèves des degrés supérieurs de l'école primaire et du secondaire I et II. Elle montre que tous les élèves estiment que l'histoire exige un grand effort de mémorisation. Ceux du secondaire I déclarent que la principale difficulté est de retenir les dates et que cet exercice s'avère même plus ardu que celui d'apprendre le vocabulaire allemand. A la question des dates retenues, les élèves des degrés secondaire I et II citent surtout celles ayant trait à l'histoire politique et militaire. Ils ne parviennent guère à dépasser la datation des guerres mondiales, parfois de la Révolution française. Ils mentionnent aussi parfois quelques dates apprises pour leur dernier examen. En dépit des efforts de mémorisation, il s'avère que les élèves préfèrent les évaluations où il suffit de restituer ce qu'on a appris sans aucun recours à l'analyse ou à la réflexion. Pourquoi? «Parce qu'on sait combien ça vaut», écrit l'un d'entre eux. S'ils ont des dates ou des événements à apprendre, ils optent pour le procédé élémentaire de lire et de relire leur manuel. Au degré secondaire II, lorsque les dates semblent moins prégnantes dans l'évaluation, les élèves attachent une grande importance à la personnalité du maître et apprécient celui qui sait présenter et faire vivre sa matière. Au final, la nécessité de mémoriser est une des grandes raisons pour lesquelles une majorité d'élèves ne prisent guère l'histoire.

Une thèse française montre qu'au lycée, le seul changement pédagogique notoire de 1880 à 1980 est le passage vers le cours magistral dialogué. Une autre thèse qui vient d'être soutenue au Québec montre que non seulement les élèves peinent à acquérir une culture historique mais qu'ils se révèlent en général incapables de faire appel à un mode de pensée historique en dehors de la classe, c'est-à-dire dans la vie. L'enseignement de l'histoire est décidément un art difficile!

Enfin, ne simplifie-t-on pas la tâche des enseignants en revenant à une histoire événementielle?

On peut effectivement le penser. Un enseignement transmissif fondé sur les événements, les dates et les grands hommes n'est pas seulement plus simple, il est aussi moins exigeant tant dans la pratique que dans la formation. De plus, l'évaluation en est grandement simplifiée. Tant de points par fait daté et vous avez rapidement mis une note, d'où le «on sait combien ça vaut!» Même si l'enseignement dit traditionnel ne se limite pas tout à fait à ça, c'est en effet plus simple. Mais c'est vouer l'histoire à l'oubli programmé et à de maigres résultats. L'histoire n'est pas une chronique, c'est une discipline qui répond par l'interrogation et par le détour du passé aux incertitudes et aux problèmes du présent. Il s'agit d'acquérir une culture du monde actuel pour agir sur lui, une culture attentive aux destins des autres et à d'autres périodisations que celle de l'Occident.