

LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE : QUEL PROFIL ?

La didactique de l'histoire mérite-t-elle une place au soleil et comment la concevoir ?

Est-elle utile ? Bien des parents ont dit et diront : "mon fils ne comprend pas les maths" ou "ma fille n'est pas douée pour les langues", ce qui laisse au moins place à l'idée d'une compétence professionnelle qui sache justement venir au secours de tels apprentissages. Mais ils diront seulement : "mon enfant n'aime pas l'histoire", ce qui confie au professeur une tout autre sorte de talent. Et l'on trouverait sans peine des historiens et des professeurs pour dire qu'en effet l'histoire s'enseigne avec pour toute arme, de solides connaissances et la chaleur communicative.

D'autres assurent d'ailleurs, pour toute discipline, que l'enseignement est affaire de don et/ou d'expérience, et trouvent un soupçon à faire peser sur les propos pédagogiques. On connaît la boutade méchante : on devient enseignant quand on n'est vraiment pas fichu de faire autre chose dans la vie - et quand on n'est même pas capable d'enseigner, alors on enseigne à enseigner, on se fait pédagogue, didacticien, formateur de maîtres. Mais, dans notre paysage, se voit aussi une conviction symétrique, non moins assurée, qui soumet l'enseignement des disciplines à une pédagogie générale, et déduit des psychologies et des sciences de la communication les diverses didactiques.

Mon propos sera résolument historien, prosaïque et soucieux de réalisme sur tous les fronts. Enseigner l'histoire est un métier, dont il faut savoir au mieux raisonner l'exercice. Appelons "didactique de l'histoire" ce souci d'enseigner en connaissance de cause. Cette didactique ne peut pas être donnée (ou refusée) au départ ; elle n'est pas un supplément qui viendrait après les connaissances historiques, celles-ci ne peuvent rien sans elle ; elle ne se déduit pas des "sciences de l'éducation", mais peut trouver matière à les mobiliser à partir de ses questions propres. Si directement accessible qu'on suppose l'histoire - ce qu'il vaudrait mieux savoir constater vraiment-, toujours des opérations intellectuelles et affectives se passent quand on apprend l'histoire, et c'est cela aussi, cela d'abord, qui importe à celui qui l'enseigne.

1) Du côté des savoirs

Si les pratiques d'enseignement doivent être raisonnées, c'est à partir de champs de réflexion délibérément choisis. J'en vois trois, selon une répartition de commodité. Le premier est celui des savoirs.

Suffit-il de connaître soi-même le programme pour le transmettre ? La consistance des propositions historiennes est-elle à ce point simple, permanente, évidente, uniforme... que chacun les manie sans avoir à y penser ? Y a-t-il une spécificité de l'histoire (tout le passé humain, et tout dans le passé humain... diable, ça habille vraiment grand ! et que reste-t-il pour les autres si le passé finit en ce moment même ?) ou plutôt plusieurs métiers d'historien et plusieurs figures de ce genre culturel qu'est l'histoire ? Non qu'il faille enseigner gravement cette remarque - mais certainement rester conscient que ce qu'on manie, et ce que les élèves manient sous notre gouverne, à l'enseigne de l'histoire, est fait de nombreux ingrédients diversement cuisinables.

Ainsi l'histoire est pleine de faits, qui sont non seulement vrais, mais construits et restructurables en fonction de nos interrogations. Qui sont brefs ou de longue durée. Qui sont massifs, institués ou passagers, économiques ou esthétiques, décisifs, symptomatiques ou anecdotiques. L'histoire est écrite avec des valeurs de référence. Elle est pleine de concepts. Elle porte des raisonnements, élaborés ou non, des esquisses de démonstration, des usages au moins implicites de la causalité. Elle domestique la catégorie du temps - de bien des façons, dont la sacro-sainte chronologie donne une idée bien chétive et presque indécente -, la catégorie de l'espace - en fruit d'une vieille intimité avec la géographie, en France -, la catégorie de la personne - individuelle ou collective, mais ici bien plus empiriquement. L'histoire exploite des documents. Elle part de problèmes. Elle est à la fois contrainte par le passé et les documents, et les contraint - deux mouvements toujours indissolubles. L'histoire est ruminant, reprise, modification, création de dossiers - elle est historiographie. L'histoire s'écrit et se dit, c'est un travail de mise en forme, ces formes (récits, tableau, problème...) sont diverses, elles ne sont pas l'ornement d'autre chose qui serait le "fonds" ; l'historien, foncièrement, configure, et doublement : par une narration (qui est à l'arrière-plan même quand on la répudie en apparence), par des mises en ordre "structurelles" de la chose humaine...

Qui peut donc croire qu'il nous suffit de dire simplement ce qui s'est passé, de suivre fidèlement le programme et les historiens ? Ce que nous livrons est organisé, pour être pensable et faire signe. Peut-on l'enseigner comme s'il n'y avait là rien à penser, ou comme si les signes clignotaient tout seuls, toujours les mêmes pour tous, sans appel ?

2) Du côté des publics

C'est dire aussi qu'on ne peut se soustraire à un deuxième champ de réflexion : celui des publics - ici, les élèves. Une activité intellectuelle et des sentiments habitent celui qui apprend l'histoire, du CE1 aux loisirs de la retraite. Un professeur peut-il juger ce fait étranger à son métier, ou le croire "supplémentaire" par rapport au programme ?

Pour tous, jeunes ou vieux, intellectuels ou braves gens, apprendre et comprendre, en toute occasion, c'est relier du nouveau à ce qu'on sait déjà, à ce qu'on croit déjà, à ce qu'on est, c'est donner soi-même du sens à cette nouveauté, c'est modifier son équipement pour trouver du sens si les voies déjà frayées ne conviennent pas. On ne devrait jamais oser employer l'expression "transmission des contenus". Ce n'est pas ainsi que les choses se passent, même si les habitudes et les nécessités pratiques, si difficilement "contournables", du système scolaire privilégient les prestations où le mieux, pour l'élève, est d'avoir pigé, non pas l'histoire (ou une autre matière), mais la façon reçue d'en vérifier la connaissance.

Ce champ de réflexion est immense, mal maîtrisé, mal maîtrisable. J'en signale ici trois aspects.

Les élèves, en raison de leur milieu familial, social et culturel, en raison de leur classe d'âge, en raison de la personne qu'ils sont et de sa trajectoire propre... ont un équipement cognitif, un code sémantique et éthique, un niveau de langage, une "théorie du monde dans la tête", une expérience, des schémas propres à intégrer ce qu'ils vivent, entendent, lisent, une capacité à trouver des enjeux, des intérêts et des signes dans ce fourre-tout polyvalent qu'est l'histoire...qui sont très divers, variables, et souvent différents de celles et ceux que le savoir scolaire semble officiellement présumer, différents des "codes" du monde professoral. Le dire et le savoir, en un sens, nous sont d'un piètre secours. Peut-on demander au professeur d'entrer en familiarité avec tous les profils culturels et psychiques ? Ce serait une insanité, nos élèves n'ont pas besoin de professeurs inclassables, exceptionnels, mais de professeurs qui soient comme tout le monde, c'est-à-dire situés et dessinés, qui soient comme il sont. La solution n'est évidemment pas non plus dans de belles déclarations idéologiques, toutes également déplacées sur ce point. Mais je pense que la simple conscience claire de cette réalité, et quelques modestes fréquentations dépaysantes, permettent le peu qui soit à la fois possible et essentiel : se défaire de la propension à ne reconnaître pour signes d'une activité intellectuelle et d'un investissement que le répertoire de ceux que l'on porte en soi, le répertoire de ceux que désigne la tradition scolaire officielle ; celle-ci peut rester une référence sans imposer une naïveté aveugle.

On peut tenter d'analyser les représentations des élèves, sur les thèmes d'enseignement, au moins pour connaître le terrain sur lequel on s'avance avec eux, au mieux pour travailler avec ces représentations.

Tout le monde aujourd'hui a reçu une teinture de Piaget, le plus souvent par des médiations multiples et très amincissantes pour ce maître, et sait qu'il y a des étapes du développement cognitif, et que nos écoliers et lycéens, comme nous jadis, vivent (après d'autres phases) une étape de pensée opératoire concrète avant d'accéder à la pensée rationnelle, hypothético-déductive. Beaucoup aussi ont entendu saluer la "spirale" de Bruner, comme une figure plus arrangeante que celle des stades. Il serait certainement fructueux de fréquenter de plus près les psychologues "cognitifs", et le meilleur moyen de le faire sans risquer d'être trop sommairement rebuté ou séduit serait d'accompagner cette fréquentation d'une claire appréciation des opérations intellectuelles en jeu dans l'enseignement de l'histoire... ou d'une claire reconnaissance de ce que nous ne les apprécions pas clairement. Il s'agit bien d'apprécier les activités intellectuelles des élèves, non celles des historiens, et elles ne se jugent donc pas au mieux sur les matériaux déjà tout élaborés par ceux-ci. Il y a sans doute, en outre, plusieurs formes de pensée à l'oeuvre dans l'appropriation de l'histoire.

3) Du côté de la mise en scène

Un troisième domaine de réflexion nécessaire est celui des mises en scène de notre enseignement.

Comptent bien sûr l'institution scolaire dans son ensemble et dans ses divers aspects. Les programmes et les instructions. L'image publique de l'histoire et de son exercice scolaire. L'image de soi, le sentiment de sa fonction et de son assise sociale que porte le professeur...

Compte encore le fait que l'histoire scolaire, comme l'histoire savante et comme l'histoire genre culturel, est toujours habitée de plusieurs enjeux, qu'on peut différemment répartir et pondérer, mais pratiquement pas supprimer : connaissance, identité, légitimation/dénonciation.

Compte également le fait que l'enseignement de l'histoire aux jeunes sert concurremment les besoins des adultes (leurs soucis du "traitement" de la génération montante, de la continuité culturelle, avec les projets, les devoirs, les exorcismes, les obsessions, les gratifications... que tout cela entraîne) et les besoins des jeunes. Les deux fonctions ne sont pas du même ordre et il est manifeste que la première occupe une place beaucoup plus grande dans la mise en scène (non dans la réalité, pour des raisons suggérées au paragraphe 2).

L'enseignement de l'histoire est aussi crédité de justifications bien contradictoires. On dit qu'il donne l'esprit critique, qu'il contribue à former des personnes et des citoyens, aptes à s'informer et à faire des choix civiques. Mais on dit aussi qu'il fait d'avance les bons choix pour eux, en leur donnant des racines, la sécurité psychologique, l'agrégation à des groupes, en montrant les bonnes causes. Les deux propositions ont du vrai, mais deux discours justificatifs alternés et complaisants n'aident pas à la lucidité prosaïque sur le métier quotidien et concret.

4) Du côté des pratiques

Le coeur de la didactique de l'histoire, c'est bien sûr le domaine des pratiques, qui demanderaient bien plus qu'un exposé général introductif.

Il y a l'organisation de la matière à enseigner.

Il y a la définition d'objectifs - cette sorte de technologie intellectuelle qui s'est développée naguère à l'occasion d'autres types de formation, et à laquelle il n'est pas sûr que l'histoire se prête adéquatement, si l'on conserve bien la chose avec le nom. Mais il est toujours instructif de s'y essayer fermement, s'il s'agit bien de construire soi-même cette démarche, et non d'appliquer une grille.

Il y a le choix préférentiel des media, et de "stratégies" d'enseignement, la gestion de travaux autonomes et de groupes.

Il y a l'évaluation - qui vérifie quoi, dans quel but, en quelle occurrence ? - , en rendant ces choix explicites et en veillant à écarter ce qu'on ne veut pas mesurer à ce moment-là. Il y a la gestion des erreurs et des fautes.

Il y a le choix des pratiques de langage, d'écriture, d'expression.

5) Ni science, ni expertise

a) Il est bien des raisons qui conspirent à rendre la didactique de l'histoire hétérogène, peu présentable, et peu gratifiante si l'on aime les belles apparences.

D'abord, la science historique elle-même est une analyste très inégale de ses procédures et de sa consistance. Forte sur son rapport aux documents, sur ses constructions du temps, consciente de ses problématiques, elle est discrète sur ses concepts, sur sa part de généralisation, sur son usage de la causalité... D'un autre côté, la culture politique française semble faire un usage exacerbé, presque névrotique, du recours à la légitimation par l'histoire - ce qui donne la priorité aux obsessions adultes sur l'analyse des réalités scolaires.

Surtout, l'enseignement de l'histoire a plusieurs fonctions à la fois. Si vous enseignez la botanique, vous enseignez avant tout la botanique, et non l'art de faire des bouquets, le langage des fleurs, la communion avec la nature et le code culturel des senteurs et des couleurs. Quand nous enseignons l'histoire, nous enseignons certainement l'histoire savante : on peut y reconnaître ses propositions, certaines de ses postures, un coup d'oeil sur ses méthodes et ses débats... Mais nous enseignons aussi un usage des mots et des catégories qui organisent notre univers social, un code sémantique, des schémas d'appréhension de l'expérience sociale. Nous enseignons encore un lot de choses mémorables, ou propres à faire signe entre gens du même groupe (principalement national), soit une contribution à la socialisation. Nous enseignons des mots de passe idéologiques, des références civiques, des valeurs et des bouts de philosophie. Et, pour certains élèves au moins, le pur plaisir du commerce avec le passé, aux ressorts divers. La combinaison de ces fonctions - qui n'entraîne pas que la réception en soit hétéroclite - n'est pas une erreur distraite de l'institution : c'est la vie sociale qui fonctionne ainsi. L'histoire est variée et foisonnante, son usage est multiple et divers, pourquoi regretter cette richesse ? Mais il est sûr que, dans son enseignement, tout ne peut pas se raisonner au même degré, sur le même mode, et en même temps. Sa didactique en reçoit un portrait tourmenté et délicat. On peut difficilement lui transférer, par simple adaptation, un schéma inspiré de la didactique des sciences, moins malaisément accroché à l'épistémologie de ces disciplines. Le professeur d'histoire "descend" sans doute de l'épistémologie de l'histoire en direction des élèves ; il "descend" aussi des mythologies de référence, mot que j'emploie positivement et sans moquerie ; et plus souvent encore il gère tout bonnement le sens commun.

b) Dans notre didactique éclatée et protéiforme, n'évacuons cependant pas pour autant la partie la plus "raisonnable". S'inspirer de l'histoire savante et de son épistémologie ne peut consister à prendre, en plus léger, un profil universitaire. Ni même, je crois, à "faire de la recherche historique" en classe ; je ne récuse pas du tout les nombreuses démarches scolaires qui peuvent jouer à "faire de l'histoire", mais seulement l'illusion éventuelle que ces formules peuvent littéralement porter. L'histoire, c'est sophistiqué, et les enquêtes historiques ne sont guère accessibles hors de conditions contraignantes - je ne parle pas de la procédure générale d'enquête (formuler un problème, proposer une hypothèse, réunir des informations, tester ses idées... etc.), qui n'a rien de proprement historien, et qui est évidemment très bien venue, y compris dans les classes d'histoire. En revanche, tout le monde pense en histoire, à sa façon, quels que soient le contexte d'application et son niveau d'information ; et la capacité d'élever et d'apprécier l'information est commandée par la qualité de la "pensée en histoire", et non l'inverse. S'il faut suggérer un terrain pour le développement prochain, par nos soins à tous, de la didactique de l'histoire, ce peut être celui des constituants et des schémas d'une pensée historienne, pour lesquels concevoir des exercices échelonnés au long de la scolarité, selon l'âge. Ainsi peut-on jouer sérieusement avec les faits ; amener des élèves à retrouver vraiment eux-mêmes la vérité des faits est presque impossible, sauf au prix d'un parcours qui laisse de larges places au crédit ; mais ils peuvent toucher du doigt que les faits sont construits. Est fait historique tout ce que, dans l'immensité de ce qui a eu lieu et dont j'ai connaissance, je prends la responsabilité d'isoler comme mémorable et significatif,

explicitant ainsi pour moi et pour les autres le coût, les implications, les raisons de mon choix ; manuels et autres sources d'information, partenaires (condisciples, professeur...) permettent ainsi des jeux sur les faits, sur leur construction, sur les faits brefs et les faits longs... etc. Jeux sur les valeurs : les repérer, toujours là, évaluer et assumer les conséquences de leur choix, de leur remplacement par d'autres, par des réécritures... Jeux sur les problèmes. Jeux sur la causalité. Sur les concepts, sur l'analogie. Jeux sur les documents contraignants et les documents contraints... Dans cette perspective, les "programmes - contenus" gardent toute leur valeur et leur force, sans doute irremplaçables pour les fonctions "culturelles" de l'histoire.

Rien ne les empêche d'être des occasions de la construction progressive et bonhomme d'une "raison historienne", trop souvent confiée à l'effet miraculeux des questions mises au programme.

c) Toute didactique, à plus forte raison celle de l'histoire, si mêlée, doit refuser de se présenter comme une science et comme une expertise. L'enseignement est vécu, il n'est pas appliqué. La classe est le lieu de la pleine responsabilité intellectuelle du professeur. Il n'y a pas une bonne façon d'enseigner l'histoire, et les discours pédagogiques dominants changent. On peut souhaiter qu'une formation initiale des professeurs leur donne la familiarité avec le plus grand nombre de media, de démarches, de stratégies,... et la capacité intellectuelle, pratique et psychologique d'y faire eux-mêmes ensuite, des choix réfléchis et personnels. Il est douteux en revanche qu'on puisse faire de la didactique une matière d'examen sans la dénaturer. Et si la didactique de l'histoire devient enfin reconnue en France comme elle l'est en d'autres pays, on peut, en même temps que s'en réjouir, craindre les tentations de l'expertise, les frénésies de contrôle et les séductions technologiques ; la didactique dont on dit parfois, dans le jargon de la littérature pédagogique, qu'elle doit être "centrée sur l'apprenant" et non plus sur le professeur et la discipline, pourrait devenir alors centrée... en amont du professeur. Mais celui-ci est le vrai didacticien, ou il n'y en a pas.

La didactique d'une discipline ? C'est cette zone délimitée par deux principes :

- personne ne peut penser à la place de l'élève ;
- personne ne peut être bon à la place du professeur.

Henri MONIOT

(paru dans Histoire-Géographie-Instruction civique,
Bulletin de liaison des Professeurs, Centre Régional de
Documentation Pédagogique de Paris, n°1, janvier 1987