

**ENSEIGNER L'HISTOIRE**  
*Analyse historique d'un malaise*

*par Maurice CRUBELLIER*

De tous côtés, l'enseignement de l'histoire est mis en accusation. Non pas l'histoire même, dont on se plaît à reconnaître la vitalité et la fécondité, mais son enseignement tel qu'il est donné à tous les niveaux, primaire, secondaire et supérieur. « La décadence de l'histoire nationale dans l'enseignement primaire » (c'était le thème d'un débat organisé par l'Association des professeurs d'histoire et de géographie et le Comité pour l'indépendance et l'unité de la France) ne paraît faire de doute pour personne. En un semestre viennent de paraître quelques ouvrages importants. Il s'agit des *actes* de trois colloques consacrés au sujet. Les deux premiers s'étaient tenus en 1981, l'un à l'initiative de l'U.E.R. de didactique des disciplines de l'Université de Paris VII, l'autre organisé par la Société d'histoire moderne avec la collaboration de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie. Le troisième, plus récent, est le « colloque national », réuni à Montpellier, en janvier 1984. Entre ce dernier et les deux autres avait été rendu public le « rapport Girault », préparé par une commission à la demande du ministre de l'Éducation nationale. On doit, d'autre part, à la librairie académique Perrin un « Livre blanc sur l'enseignement de l'histoire de France », recueil de témoignages et

d'entretiens émanant d'une vingtaine de personnalités, qui représente une forme extrême de réquisitoire (1).

## UN RÉQUISITOIRE SÉVÈRE

Les accusateurs partent volontiers de deux oppositions : entre l'histoire scolaire d'hier et celle d'aujourd'hui ; entre une production historiographique (livres, revues, émissions de télévision et de radio), riche et bénéficiant du plus large accueil, et les carences, l'échec apparent de l'enseignement historique. Cette seconde opposition peut être tour à tour une façon de plaider les circonstances atténuantes pour les historiens et d'accabler un peu plus les administrateurs et les maîtres. « Donc, d'un côté, un intérêt passionné. De l'autre, un enseignement de l'histoire réduit à une peau de chagrin » (A. Decaux, 1, p. 15). « L'histoire n'est pas contestée en France, mais son enseignement l'est en permanence » (J. Peyrot, 3, p. 106). « L'histoire est une discipline heureuse, car elle est populaire et vivante. L'enseignement de l'histoire souffre au contraire de nombreux maux puisqu'il suscite un peu partout défiances, malaises et incompréhension » (R. Girault, 5, p. 15).

Le « livre blanc » de Jean-François Fayard est bardé de formules agressives. On y parle d'un « casse » (H. Coutau-Bégarie), de « déséducation » (Michel Debré), de « manipulation intellectuelle » (P. Chaunu),

---

(1) Voici les références exactes des cinq ouvrages ici commentés. A la suite de chaque citation, ils sont rappelés par leur numéro d'ordre, suivi de l'indication de la page.

1. Jean-François Fayard (enquête de) : *Des enfants sans histoire. Le livre blanc de l'enseignement de l'histoire*, préface par Alain Decaux, Paris, Librairie académique Perrin, 1984, 287 pages. (De larges extraits du rapport Girault sont donnés en appendice.)

2. Henri Moniot (textes réunis et présentés par) : *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, travaux du colloque *Manuels d'histoire et mémoire collective*, U.E.R. de didactique des disciplines, Université de Paris VII, Berne, Peter Lang, 1984, 303 p.

3. Colloque *Cent ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981)*, Paris, 13-14 novembre 1981, Société d'histoire moderne, hors-série, 1984, 216 p.

4. René Girault : *L'Histoire et la géographie en question*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Ministère de l'Éducation nationale/Service d'Information, 1983, 201 p.

5. Ministère de l'Éducation nationale : *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Montpellier, 19-20-21 janvier 1984, 179 p.

On ne saurait trop conseiller de suivre toute l'évolution de la crise dans la revue *Historiens et géographes*, de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public.

de « terrorisme intellectuel » (J.-B. Duroselle)... Pour Michel Ponia-towski, lui-même historien à ses heures, l'enseignement de l'histoire a été « pris en otage » — entendons : par les marxistes. Des jugements plus nuancés dans la forme, à peine moins sévères au fond, viennent sous la plume d'historiens on ne peut plus sérieux : « dégradation constante » et « dépérissement » (Pierre Goubert, 1, p. 91) ; notre temps aurait fait de l'historien un « marginal », un amuseur « un peu comme l'acteur, le romancier et le clown » (Duroselle, 1, p. 106). J'apprécie fort que, dans ce même « livre blanc », la mesure vienne du porte-parole des praticiens, le président de l'A.P.H.G., Jean Peyrot ; il se contente, lui, raisonnablement, de parler d'un « malaise », plus ancien que la dénonciation tonitruante des *media*. Il appelle à une analyse historique de ce malaise. Telle est la bonne voie, celle dans laquelle se sont engagés les trois colloques plus haut cités.

L'analyse doit commencer par l'examen de ces deux griefs, le plus souvent avancés : l'abandon du cadre national et celui de la chronologie. Le cadre national a été rompu par excès et par défaut. Par excès, au profit d'un idéal internationaliste ou pacifiste. « Vous êtes des syndicalistes, votre idéal doit être la réconciliation des peuples et la fin des guerres, la fraternité universelle » (déclaration faite au congrès du S.N.I. en 1924, rappelée 3, p. 143). Par défaut, quand le régionalisme ou la pratique des « disciplines d'éveil » ont porté l'accent sur la petite patrie ou sur le milieu local seul directement connaissable par l'enfant. Excès et défaut ne pouvaient manquer de compromettre *l'identité nationale*, cette identité qui est un des concepts-clés du débat. De plus, les jeunes ont été privés des vieux jalons chronologiques. Chacun constate avec tristesse ou colère l'incertitude de leur savoir quant aux dates réputées cruciales, leur incapacité à situer dans le temps tel événement ou tel personnage. En fait, il y a beau temps que « la pratique de la mémorisation [ a été ] jugée dépassée et abrutissante » (rapport Girault, 4, p. 30) ; sa condamnation était déjà un des thèmes favoris de « la pédagogie nouvelle », comme l'appelle Giolitto, celle du XIXe siècle avant Ferry.

D'autres griefs mettent en cause non plus les programmes pédagogiques, mais tantôt l'idéologie — le politique subordonné à l'économique, le peuple focalisé au lieu des souverains et des grands hommes, la vie quotidienne détrônant le destin national... —, tantôt l'épistémologie — le structurel substitué à l'événementiel, les thèmes aux faits (« une histoire thématique désincarnée », R. Girault, 4, p. 2 ; mais pourquoi l'histoire thématique serait-elle forcément plus

désincarnée qu'une histoire-récit ?), tantôt encore l'idéologie et l'épistémologie à la fois – la masse des humbles, des anti-héros du « temps long » relayant les individualités hors du commun du « temps court ».

On se trouve toujours ramené, en quelque manière, à la nostalgie d'une histoire de France traditionnelle, de ce que Duroselle appelle « le panorama historique de la France », à la manière des manuels de Lavisse ou de Malet, d'une histoire qui avait contribué (puissamment ?) à façonner la mentalité de plusieurs générations de Français, d'une histoire familière, et même familiale, émouvante, motrice. Aux vertus du récit pieusement transmis, on a préféré celles des méthodes et des problématiques sans cesse renouvelées. Car les historiens de la « nouvelle histoire » (mais on ne s'entend pas très bien sur l'acceptation du terme) ont leur lot de reproches à côté des pédagogues, des administrateurs et des politiciens.

La critique tourne au règlement de comptes quand on en vient à désigner des coupables. Henri Moniot en a donné une raison qui me semble bonne. Il n'existe pas chez nous de véritable didactique de l'histoire (1). Cela fait que les discussions se cantonnent toujours au plan le plus superficiel, celui des polémiques personnalisées. Les services qu'on demande à l'enseignement de l'histoire et qu'on estime qu'il ne rend pas, on ne se soucie guère de savoir s'il peut effectivement les rendre. Il est tellement plus facile d'accuser les Autres. Ces Autres, pour les politiques, ce sont les tenants de l'idéologie adverse, marxistes et marxisants parce que, très souvent, les attaques les plus rudes viennent du côté droit ; ce sont ceux qui ont infecté de leur virus, par l'intermédiaire des syndicats, S.N.I. et S.N.E.S., la quasi totalité du corps enseignant. Je cite : « La perversion intellectuelle des milieux socialo-communistes qui sont dominants dans l'enseignement... » (M. Poniatowski, 1, p. 117) – « le sort de douze millions de jeunes ne doit pas être séquestré par une poignée de syndicalistes envieux, mécontents et médiocres » (P. Chaunu, 1, p. 31). Les intégristes de toutes les idéologies peuvent être également réputés dangereux, aussi bien les cléricaux et les chauvins que les royalistes et les communistes.

Il est vrai qu'en l'absence d'une didactique, c'est-à-dire d'une solidarité vécue et pensée entre la recherche et l'enseignement, les

---

(1) Henri Moniot : « Impossible serait-il français ? Réflexions à propos de l'infortune de la didactique de l'histoire en France », in *Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein*, Deutsch-französisches Kolloquium in Dortmund, 1982, pp. 101-114.

nouveautés historiographiques menacent de déstabiliser l'enseignement historique et s'exposent à un accueil hostile. C'est ce qui est arrivé à la « nouvelle histoire », celle de l'école des *Annales* (comme on dit encore). Les uns déplorent son application hâtive et maladroite par des maîtres mal préparés dans les classes primaires ou au collège. D'autres ont voulu y voir une entreprise de domination idéologique. Ainsi a fait l'un des collaborateurs du « livre blanc », Hervé Coutau-Bégarie, dans un ouvrage récent (1). L'auteur, jeune énarque venu de la science politique à l'histoire, s'étonne de rencontrer un groupe d'historiens « intelligents » qui règnent sur l'université et sur de larges secteurs de l'édition, et qui ont répudié l'histoire politique et institutionnelle, celle qui lui tient à cœur, au profit de l'histoire économique et sociale, ou des mentalités. Il suit, au long de cinquante années, depuis 1929 et la fondation par Marc Bloch et Lucien Febvre des *Annales d'histoire économique et sociale*, leur mainmise progressive sur presque toutes les instances qui, aujourd'hui, produisent et diffusent l'histoire en France, jusqu'à l'aboutissement actuel : « une position hégémonique sans équivalent dans le monde du savoir ». La thèse est évidemment outrancière, et le fatras de documentation mal digérée, de lectures hâtives, qui visent à l'étayer, n'emportent pas la conviction de qui connaît un peu le milieu de l'histoire universitaire. Elle est typique – jusqu'à la caricature – d'un confusionnisme incapable de dépasser l'histoire-service ou l'histoire militante pour atteindre le niveau d'une histoire culturelle (2).

Entre historiens et psycho-pédagogues, le ménage ne va pas fort, et pour les mêmes raisons. Certes, il arrive que l'un ou l'autre des premiers rendent un hommage aux meilleurs ou aux moins discutés des seconds, à leurs intentions tout au moins. Ainsi fait le rapport Girault : « Prenant appui sur les travaux des psychologues, notamment ceux de Piaget et de J.S. Bruner, ces enseignants animés par Mme Marbeau, chargée de recherches à l'I.N.R.P., ont cherché à utiliser au mieux le besoin d'information et d'explication que l'enfant ressent

---

(1) Hervé Coutau-Bégarie : *Le Phénomène « Nouvelle Histoire »*. *Stratégie et idéologie des nouveaux historiens*, Paris, Economica, 1983, 354 p.

(2) « Victime de cet amalgame facile, la Nouvelle histoire sort de cette pseudo-explication aplatie et dénaturée » – jugement anticipé que je relève dans la préface d'*Au berceau des Annales*, Actes du colloque de Strasbourg, 11-13 oct. 1979, tout dernièrement publié par l'Institut d'études politiques de Toulouse. Voir aussi, dans la conclusion de Ch.-O. Carbonell, « une mise en garde adressée à ceux qui font de l'historiographie une affaire de boutique ou un noble chapitre de l'histoire du progrès de l'Esprit humain ».

à l'âge de l'école devant son environnement » (4, p. 25). Généralement, les historiens se défient de la démarche qui privilégie l'éveil de l'enfant au détriment de l'acquisition d'un savoir. Ils reprochent aux psycho-pédagogues de manquer de sérieux en dépit de leurs prétentions à la science et, plus encore, de manquer de constance, d'être changeants comme la mode ; ils raillent leur « réformite » ou leur « pédagogue ». Démagogues et cuistres : ces deux épithètes résumeraient assez bien la pensée de Pierre Goubert telle qu'il l'a exprimée à deux reprises, en 1979 et en 1984 (1). Dans un système d'enseignement étatique et centralisé, redoutable est la puissance des administrateurs et de ceux qui les inspirent, et d'autant plus regrettable l'absence d'une didactique sérieusement élaborée.

La conjoncture, enfin, à laquelle les gouvernants successifs ont dû se plier, a pesé d'un poids très lourd. Il a fallu, pour faire face à la démocratisation de l'enseignement du second degré, embaucher dans les collèges des maîtres non-spécialistes — on se laisse aller jusqu'à dire incompetents (cf. le rapport Schwartz (2) et les décomptes du rapport Girault, 4, pp. 53-54). Le recrutement d'instituteurs et d'institutrices mal rétribués (ils le sont tout de même mieux qu'au temps des « hussards noirs de la République ») est devenu plus difficile. Et l'on dénonce, avec raison, les orientations majeures de la société technocratique : le prestige nouveau des mathématiques qui ont pris la place tenue hier par le latin dans une société langagière et, par voie de conséquence, une refonte des programmes, une réévaluation des différentes sections du second degré et jusqu'à la tranquille conviction que les futurs techniciens peuvent se passer, ou presque, d'enseignement historique.

## UNE SÉVÉRITÉ MAL JUSTIFIÉE

« Est-ce si sûr que l'histoire soit en crise ? et à tous les niveaux ? » se demandait Antoine Prost au colloque de Montpellier ; et il parlait de « la rapidité et de la précarité du diagnostic porté sur l'enseignement de l'histoire » (5, p. 137). La critique est allée trop loin, ou plutôt elle est restée à la surface des choses, elle a méconnu le statut implicite et la nature de l'enseignement de l'histoire.

(1) Pierre Goubert : « Du gâchis à l'espoir », *H-histoire*, mars 1979, n° 1 spécial, Enseigner l'histoire, p. 114 ; et 1, pp. 91-93.

(2) Commission du Bilan : *La France en mai 1981 : L'enseignement et le développement scientifique*, Paris, La documentation française, déc. 1981, p. 178 et suiv.

Prenons garde que dans notre enseignement, tant secondaire que primaire, l'histoire n'a jamais été une discipline tout à fait comme les autres ; que ses finalités, à ceux-là même qui l'enseignaient, paraissent moins claires, moins assurées que celles des autres disciplines. Relevait-elle du domaine des lettres ou de celui des sciences ? Devait-elle se vanter de sa gratuité ou de son utilité ? « Quelle est la place d'un enseignement utilitaire dans une culture élitiste et désintéressée ? Cette question, on ne parvenait pas à y répondre » (H. Dubief, à propos de l'enseignement secondaire de l'histoire, 3, p. 18). « Voici bien des années que les enseignants d'histoire et de géographie n'ont cessé de s'interroger sur la signification de leur discipline, sa valeur dans la formation du caractère et de l'intelligence des élèves, les résultats concrets de leur enseignement » (P. Gerbod, 3, p. 120). Il semble que ces enseignants aient été constamment partagés entre la crainte d'une subordination et l'ambition d'un rôle éminent, supérieur ou directeur, et qu'ils en aient souffert : d'où des comportements ombrageux, jaloux, la hantise des réductions d'horaires et des remaniements de programmes, une perpétuelle attitude défensive — « Fièvre obsidionale et blocage épistémologique » (Michelle Perrot, 5, p. 44) — ; d'où la manière aiguë dont le réquisitoire venu de l'extérieur a pu être ressenti au dedans, répercuté, amplifié...

1. Les critiques pourtant, les plus virulentes surtout, ne sont pas à l'abri de la critique. Il n'est pas difficile de relever des contradictions entre elles.

Par exemple, le concept d'*identité*, inlassablement mis en avant, de l'identité perdue faute d'un enracinement solide de l'individu dans la mémoire de son groupe, amène cette question : enracinement, soit, mais dans quelle mémoire et de quel groupe ? De la nation ? comme le veulent les traditionnalistes, les plus nombreux — ou de la région linguistique ? (les pays occitans retiennent l'attention plus que le pays basque ou la Bretagne) — ou du « petit pays », voire du village et des familles du village, seules réalités familières au petit campagnard ? — ou de l'Europe ou même de la planète ? Le culte des grands hommes et l'iconographie qui le nourrit peuvent favoriser l'internationalisme aussi bien que le patriotisme : c'est affaire de choix et de dosage (G. Bruno, dans *Le Tour de la France par deux enfants* a donné un modèle de dosage, 2, pp. 54-55) ; les manuels affrontés des deux écoles, privée et publique, ont montré comment on en peut jouer (J. Freyssinet-Dominjon, 3, pp. 83-90 ; Ch. Amalvi, 2, pp. 205-215). Faut-il s'en tenir à l'acquisition de connaissances, comme faisait la

pédagogie dite passive d'hier, ou faire place à une pédagogie active, qui s'appuie sur la recherche et le commentaire de documents divers ? Bien sûr, on doit tenir compte de l'âge des élèves et faire preuve de mesure. Ce qui convient à l'adolescent des lycées peut ne pas convenir à l'enfant du cours élémentaire ou moyen. Est-ce encore défendre une certaine histoire traditionnelle, ou l'image qu'on s'en fait, que d'en dessiner des caricatures, à propos de nomenclature ou de chronologie, comme fait P. Chaunu quand il évoque ces « gens qui avaient appris la liste des rois de France en commençant par Pharamond » (1, p. 28) ?

2. Dans l'intention de mieux écraser l'histoire scolaire sous la comparaison, n'exagère-t-on pas quelque peu le succès actuel de la production historique ? Pierre Chaunu posait naguère cette « règle » : « l'histoire-connaissance, *mutatis mutandis*, représente de 1450 à 1975, 10 % de la production du livre, 10 % à peu près du papier non-périodique imprimé, 10 %, ordre de grandeur, un peu au-dessus, un peu au-dessous » (1). Il conviendrait, bien entendu, de tenir compte, au-delà du nombre des titres, seul considéré ici, des tirages dont les chiffres n'ont cessé de croître, mais sans privilège spécial de l'histoire. Toutes proportions gardées, le succès d'ouvrages comme *La Révolution française* de Thiers ou *Les Mystères du Peuple* d'Eugène Sue (2) équivalait à celui des livres d'E. Le Roy Ladurie ou d'Alain Decaux. Ce qui est nouveau et défie la comparaison, ce serait l'amplification par les nouveaux *media*, la radio et surtout la télévision. Elle n'est pas particulière à l'histoire ; la médecine ou les technologies du futur en bénéficient au moins autant.

3. Reste l'ignorance qu'on nous dit croissante des élèves en matière d'histoire, argument suprême et origine du débat. Quelques carences très croyables et quelques sottises monumentales, comme on s'est toujours plu à en citer, n'en sont pas des preuves suffisantes et pas davantage une impression du genre de celle-ci, exprimée par le Président de la République au conseil des ministres du 31 août 1983 : « les jeunes diplômés actuels sont le plus souvent dépourvus de critères chronologiques » (cité in 5, p. 5). Nous disposons de données un peu plus fiables : les résultats du sondage réalisé pour la commis-

(1) Pierre Chaunu : *De l'histoire à la prospective*, Paris, Robert Laffont, 1975, p. 31.

(2) Étudiés par Anne-Marie Thiesse, in 2, pp. 25-41.



sion Girault et reproduits dans le détail en appendice à son rapport (4, pp. 105-195). Les enquêteurs se sont placés tour à tour au niveau de la classe de sixième, pour apprécier les résultats de l'enseignement élémentaire, et au niveau de la seconde, pour juger ceux qui ont été obtenus dans les collèges.

Au niveau de la sixième, les taux de réponses satisfaisantes sont incontestablement bas, inférieurs à 50 % et souvent même à 40 % (avec un léger mieux pour ce qui concerne la Seconde Guerre mondiale : 51,5 %). Modulés par catégories socio-professionnelles, les taux des enfants des cadres supérieurs et des enseignants sont les meilleurs, ceux des enfants d'agriculteurs et d'ouvriers, les moins bons. Cela ne constitue pas une surprise et doit nous rappeler que l'école n'est pas la source de tout le savoir ni même, aujourd'hui, de la majeure partie du savoir. J'ajoute que le sondage intervenait après l'expérience des « méthodes d'éveil » et en accusait les résultats, dans la mesure où elles avaient été effectivement pratiquées, une mesure assez réduite (par 30 à 44 % des maîtres, par exemple, pour ce qui est du travail sur documents). Tout parallèle est malheureusement impossible puisque l'on ne dispose pas de sondages pour 1930 ou 1900. Mes souvenirs de professeur débutant, juste avant la Seconde Guerre mondiale, avec des élèves d'E.P.S., âgés de treize ans et plus, et munis de ce certificat d'études primaires dont on se plaît encore à rappeler la difficulté, y compris en histoire, m'incitent à la prudence.

Au niveau de la seconde, on observe, par rapport à la sixième, une amélioration très sensible des taux de réussite, presque constamment supérieurs à 50 et même 60 % (70 % pour la Seconde Guerre mondiale). Est-ce si peu ? On dira que les lycéens de 1900 et de 1930 auraient fait mieux. C'est possible. Mais ces lycéens étaient issus des catégories socio-professionnelles qui se classent en tête aujourd'hui. En proportion, ils ne représentaient pas le dixième de leur classe d'âge. Les C.E.S. accueillent à présent la grande majorité des jeunes de 11-15 ans. Voici donc qu'on va pouvoir appuyer la formation civique et politique des Français sur une culture historique, sans doute modeste ou même humble mais bien plus largement répandue. Quelques détails sont significatifs : Robespierre est correctement situé dans le temps à 88,7 %, Mirabeau à 27,7 % seulement – un signe des temps, non une catastrophe ; 41 % des jeunes sondés savent que les opéras-bouffe d'Offenbach ont enchanté la société du Second Empire – un acquis du collège ou de la télé ? et la moitié se garde d'attribuer la croisée d'ogives à l'art roman...

Or, il est évident que ce sont les points de vue de l'histoire d'hier l'histoire politique des événements et des grands hommes, qui avaient

présidé à l'élaboration du questionnaire. Qu'en aurait-il été si les enquêteurs les avaient conçus en vue de juger les résultats de l'étude du milieu ou de la vie quotidienne ? Gardons-nous toutefois de répondre à la place des intéressés puisque, paradoxalement, on enregistre que le savoir économique, privilégié par les « nouveaux historiens » comme par les technocrates du pouvoir, obtient les moins bons scores.

4. Ce bref commentaire des sondages de la commission Girault n'innocente pas plus l'enseignement de l'histoire et ses maîtres qu'il ne les accable. Il suggère que les vrais problèmes sont ailleurs. Quelques contributions de nos recueils mettent en lumière des aspects du débat que le réquisitoire laisse dans l'ombre ; elles amorcent un renversement de perspective. C'est ainsi que deux ou trois d'entre elles nous invitent à nous placer dans une situation logiquement sinon chronologiquement antérieure à l'histoire scolaire, c'est-à-dire à examiner le cas de groupes auxquels, en dépit d'un siècle de scolarisation ferryste, fait toujours défaut le cadre de référence commun, d'hommes et de femmes qui apparaissent comme « des laissés pour compte de l'histoire » (2, p. 252), étrangers à l'histoire qui se fait comme à celle qui s'enseigne, étrangers à la seconde dans la mesure où ils restent étrangers à la première. Tel serait le cas des ruraux du Val-d'Oise (Vexin français et Plaine de France) auprès de qui Michel Bozon et Anne-Marie Thiesse ont mené une enquête en 1980. Nous savons que c'est aussi celui des habitants de Minot (Côte-d'Or) si bien étudiés un peu auparavant par un petit groupe d'ethnologues (1). Sur tous ces humbles, le placage de l'interprétation scolaire du temps national n'a pas tenu ; l'école n'est pas parvenue à remplacer la structuration cosmique et biologique de l'existence, ni les dépassements fantastiques du réel mémorisé. Une explication nous est proposée par Rainer Riemenschneider ; c'est une « hypothèse » qu'il formule à propos des manuels d'histoire mais qu'on peut étendre, à mon avis, à tout l'enseignement historique : ces manuels (et cet enseignement) « ont un effet certain lorsqu'ils sont en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer pour donner vie à l'abstraction des textes, lorsque le vécu du quotidien et le message du manuel [ et du cours magistral ] baignent dans le même univers de

---

(1) Je rappelle, entre plusieurs autres, le beau livre de Françoise Zonabend, *La Mémoire longue, Temps et histoire au village*, Paris, P.U.F., 1980.

normes affectives et cognitives » (2, p. 132). Je poursuis la citation parce qu'elle correspond tout à fait à ma pensée : « Dans ce cas, les manuels peuvent avoir un effet de *renforcement*, mais qui est toujours secondaire à une disposition créée en dehors de l'école et de son enseignement ». Et R. Riemenschneider conclut : « Ce sont ces rapports du vécu quotidien avec le contenu de l'enseignement qu'il faut, à mon avis, cerner avec un maximum de précision ». Nous voilà loin des colères partisans des uns, des craintes et des scrupules des autres. De la crise de l'histoire enseignée, nous sommes passés à celle d'un ensemble qui la conditionne, d'une réflexion politico-pédagogique très courte à un embryon de didactique.

## UN ESSAI D'ANALYSE HISTORIQUE

Il n'est pas question de nier la crise. Il était sage de commencer par en mesurer l'ampleur réelle, sans partialité ni complaisance. Il faut essayer, à présent, d'en préciser la nature, ce que nous permettent de faire plusieurs contributions des trois colloques de Paris et de Montpellier.

Nous l'avons vu, on ne peut plus s'en tenir au schéma simpliste qui se borne à confronter l'histoire et son enseignement : d'un côté, les historiens, ces hommes d'un métier, composeraient l'histoire que les enseignants, ces hommes d'un autre métier, adopteraient et adapteraient. « La tradition pédagogique française en histoire est de transmettre les résultats du savoir beaucoup plus qu'une démarche intellectuelle propre » (H. Moniot, art. cité, p. 112). Mais chacun sait que le chercheur est souvent aussi un enseignant, et l'on souhaite que l'enseignant ait tâté de la recherche. Et on admet l'intervention d'un médiateur, le pouvoir enseignant, qui organise les classes et fixe les programmes, qui, donc, opère un tri, fait un choix en fonction des besoins collectifs du moment. Le côté pédagogique, opposé au côté scientifique, combine des moyens, qui sont liés à la nature enfantine, et des finalités, qui tiennent compte de la conjoncture.

Mais la réalité est encore beaucoup plus complexe, complexe comme la vie même ; « l'enseignement est vécu, il n'est pas appliqué » — encore une belle formule empruntée à H. Moniot. Ce sont donc les liens vivants de l'histoire et de son enseignement qu'il nous faut tâcher de retrouver, qui fourniront le point de départ d'une didactique de l'histoire, non l'histoire elle-même ni les méthodes ou les impératifs de la pédagogie. L'analyse est difficile tant sont nombreuses les intrusions qu'elle rencontre. J'en indique quelques-unes.

Du côté des historiens, on est loin d'être d'accord sur une définition de l'histoire. Est-elle récit, ou discours, ou dialogue (entre aujourd'hui et hier), structure(s) (à découvrir dans le réel ou à lui imposer) ? Est-elle art ou science ? Toute définition retenue a des implications redoutables ; qu'on se rappelle, par exemple, l'actuelle querelle : récit ou thèmes ? L'historien, même celui qui se veut le plus objectif, vise un public : ses pairs, ses étudiants, les enseignants d'histoire, les gens du monde ou les fidèles de la télévision. Il tient compte de leur attente. Le producteur d'histoire est inséparable du consommateur.

Le pédagogue, de son côté, met en avant la capacité d'accueil des enfants, des plus jeunes surtout. Il sait qu'il est aussi important d'émouvoir que de faire comprendre, qu'il doit inculquer « un rapport affectif au passé » (P. Ansart, 2, p. 57), qu'il doit aussi stimuler l'imagination, sans pour autant sombrer dans l'histoire-fiction. Enseigner l'histoire, c'est aussi initier à un vocabulaire, qui n'est plus tout à fait celui de tous les jours, qui est celui de branches de l'activité humaine auxquelles l'histoire introduit pour la première fois les élèves. Le maître d'histoire — il faut le répéter — sait, ou devrait savoir, que son message n'a de chance d'être vraiment reçu que s'il prend en compte la culture, réelle, vécue, du groupe social auquel appartiennent ses élèves. Difficulté majeure, quasi insurmontable en un temps de mutation et de pluralisme culturels comme est le nôtre, à quoi ni son savoir historique ni sa formation pédagogique ne l'ont préparé.

Entre historiens et enseignants s'insère le pouvoir, clérical avant-hier, républicain hier — quel pouvoir aujourd'hui ? Le pouvoir s'emploie à *socialiser* et à *politiser*. La socialisation s'opère par l'apprentissage de cadres institutionnels, qui seront contraignants, certes, mais qui risquent de l'être d'autant plus qu'ils seront moins connus. La politisation (au meilleur sens du mot) est un aspect de la socialisation : l'école républicaine se devait, par exemple, de valoriser, entre toutes les institutions, la République laïque à l'encontre du monarchisme clérical ; l'unité du pays et la solidité du régime étaient à ce prix. Dans des conjonctures différentes, le nouvel État italien que venait de fonder la Maison de Savoie, jugeait prudent de « susciter le sentiment dynastique plutôt que le sentiment national » (Mariella Colin, 2, p. 175) ; et les programmes d'histoire de 1948, au Canada français, manifestaient « l'ecclésiocentrisme de la sélection des faits offerts aux élèves du primaire en fonction d'une apologétique pour convertis » (Bernard Lefebvre, 2, p. 239). L'enseignement de l'histoire

apparaît alors comme un service national. Mais la volonté du pouvoir, qui s'affirme ainsi, se heurte tôt ou tard à des résistances. Les finalités assignées par lui et endossées par les maîtres rencontrent des demandes plus anciennes, renouvelées ou franchement nouvelles. Sur tout cela pèse la lourdeur de l'institution scolaire, l'autonomie concédée au corps enseignant ou par lui conquise, le vieillissement des hommes (une carrière de maître dure de trente à quarante ans), des manuels et des mots eux-mêmes. Comme l'histoire qu'on écrit et plus qu'elle, l'histoire qui s'enseigne est dans l'histoire ; elle participe au destin des individus et des groupes ; elle est condamnée à vivre.

Ce qui a longtemps fait illusion, et qui continue, semble-t-il, de faire illusion pour beaucoup, c'est qu'il y a eu, dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire, un moment exceptionnel, un « âge d'or » (l'expression est employée par Paul Gerbod, 3, p. 120, Michelle Perrot, 5, p. 40, entre autres), qui se situe entre 1880 et 1950, ou un peu plus tôt ou un peu plus tard. Une *cohérence* a été alors atteinte, « une construction d'une extraordinaire cohérence » (Mona Ozouf, 5, p. 91) (1). L'enseignement de l'histoire venait de conquérir son autonomie (l'histoire proprement dite, si nous en croyons Bernard Guénéé, avait conquis la sienne dès le Moyen Age) (2) ; il s'était libéré du service de la rhétorique et de la morale (voir ce que dit J.-P. Guicciardi de l'enseignement de l'histoire aux XVIIe et XVIIIe siècles, 2, pp. 151-172). Un accord parfait était proclamé entre l'histoire des savants et celle des plus modestes maîtres d'histoire. Une pédagogie autoritaire, au service d'un régime sûr de lui-même, s'en portait garante. Mieux, de servante l'histoire devenait maîtresse ; elle présidait à une entreprise d'unification culturelle, fondement de l'unification nationale. Les valeurs du civisme et de la morale s'intégraient dans le grand processus du Progrès. Le plus merveilleux était que l'histoire de France trouvait comme naturellement sa place au cœur de l'histoire universelle ; c'était un article de foi : que « notre génie national conduit à l'universel » et « introduit à la modernité » (M. Perrot, 5, p. 39), que notre histoire nationale est « une histoire illimitée » (M. Ozouf, 5, p. 89). Telle était la conviction de Lavisce comme de Seignobos ; telle était hier encore celle d'André Malraux :

---

(1) Rapprocher : « Il faut dire que jamais la conjonction exceptionnelle du savoir historique et des nécessités administratives [ ou de l'intérêt politique ? ], telle qu'elle a eu lieu vers 1902, ne s'est reproduite », J. Portes, 3, p. 191.

(2) Bernard Guénéé : *Histoire et culture historique dans l'Occident médiéval*, Paris, Aubier, 1980, 245 p.

« Il y a un pacte séculaire entre la France et la liberté du monde » (cité par J.-P. Chevènement *Le Monde de l'éducation*, sept. 1983, p. 46) (1). Dans les manuels, cela se traduisait par un ensemble de traits dominants, ramenés à quatre ou cinq par P. Gerbod : le franco-centrisme ; la prépondérance de l'événementiel (sans insistance spéciale sur la chronologie) ; la galerie obligatoire des grands hommes qui ont fait la France et préparé l'avènement de la République ; une part mineure concédée à la culture, et une part moindre encore à la religion ; une iconographie discrète et de qualité médiocre, qui marquait pourtant les esprits, faute de concurrence (5, pp. 104-105). Un peu plus tard sont venus les citations dans le texte et les documents en appendice, c'est-à-dire l'ambition d'origine méthodologique d'exercer le jugement en même temps que la mémoire.

Il est facile aujourd'hui de dénoncer « ces bases ambiguës de morale et de rationalité, d'idéologie diffuse et de prétendue rigueur » (Jacques Portes, 3, p. 192). Le prestige de cette histoire scolaire a été durable. Et n'est-ce pas l'image mythique et nostalgique que beaucoup de gens en ont gardée qui explique la violence de leurs réactions ?

Sans doute aussi faut-il, pour affiner l'analyse, distinguer deux niveaux d'études et deux histoires enseignées, particulières à chacun de ces niveaux. Ferry niait la distinction, « la nécessaire hiérarchie » que Gréard affirmait avant lui ; cela ne l'empêchait pas de se perpétuer (2). L'histoire primaire, c'est alors celle du *petit Lavoisier* — bien qu'on ait publié et utilisé beaucoup d'autres manuels que le sien. On n'a pas assez pris garde, à mon sens, que, si cette histoire a si bien réussi à devenir populaire, elle l'a dû, pour une bonne part, au fait qu'elle transposait le passé national dans les cadres familiers de l'histoire sainte. On avait recours aux mêmes processus mentaux : un sens, une organisation du récit, naguère centré sur la Révélation, et désormais sur la Révolution (3) (et « le manuel d'instruction civique explicitait ce que donnait à entendre le manuel d'histoire », Georges Bensoussan, 3, p. 91) ; d'autres modèles héroïques proposés en exemples mais incarnant les mêmes valeurs morales (« Manuels privés

(1) A quoi ferait écho une formule d'Alain Savary dans son discours de clôture, au colloque de Montpellier : « L'histoire de notre pays a dans l'histoire universelle une place singulière », 5, p. 175 - mais ce peut être une simple banalité.

(2) Textes cités par Alice Gérard, « Évolution de l'enseignement secondaire en France », *in* 3, pp. 58-59.

(3) Rapprocher : « Cette manière de lire l'entier du passé national à partir de l'évidence organisatrice de la Révolution... », Mona Ozouf, « La Révolution à l'école », *H-histoire*, n° 1, p. 51.

et publics partagent et présentent le même système de valeurs », J. Freyssinet-Dominjon, 3, p. 83). La contestation de l'école catholique, pour virulente qu'elle fût, ne mettait pas en question les cadres imposés — pas plus que ne le faisait la contestation syndicale (voir la communication de Jacques Girault *in* 3, surtout pp. 150-153).

Dans les lycées et les collèges, l'enseignement de l'histoire était supporté par une tradition plus ancienne et plus large, celle des humanités classiques, mais qui en faisait une discipline auxiliaire, la subordonnait à une connaissance d'ensemble, celle de l'Antiquité gréco-latine, cadre de référence pour toute culture digne de ce nom. La cohérence particulière de cet ensemble accordait à l'histoire une fonction préparatoire ou introductrice — propédeutique. « En matière d'éducation, c'est un principe fondamental et observé dans tous les temps, que l'étude de l'histoire doit précéder toutes les autres et leur préparer la voie » (Rollin, cité 2, p. 154). Elle fournissait des exemples à imiter et des leçons à suivre. Elle révélait peu à peu à l'adolescent la nature de l'homme éternel. Elle le faisait par le moyen d'un discours qui devait lui-même servir de modèle, synthèse achevée du bien penser et du bien dire dont la leçon magistrale fournissait la meilleure approximation.

A cette tradition vénérable, le XIXe siècle finissant vint ajouter le prestige tout neuf de la science. Ç'aurait pu être l'occasion d'une répudiation par une nouvelle génération de professeurs qui « récusait toute autre lecture du passé que la leur comme antiscientifique » (H. Dubief, 3, p. 18). Il s'opéra un mariage de raison qui conciliait des aspirations qu'on aurait cru inconciliables. On reconnaissait à la méthode une « vertu pédagogique et civique » complémentaire ; on laissait cependant la priorité aux connaissances sur l'explication et la recherche car — faisait observer Jules Isaac à Marc Bloch — « ce n'est pas seulement vers l'explication, mais *premièrement* vers la *connaissance* du temps présent que l'enseignement du second cycle doit être tourné » (cité 3, p. 29). L'orientation civique était maintenue grâce, en particulier, à l'importance nouvelle accordée à l'histoire contemporaine : c'était le moyen de « préparer l'élève à comprendre le monde où il va vivre » et l'enseignement de l'histoire allait « concilier la rigueur scientifique à la leçon de morale » (J. Portes, 3, p. 186). Cette formation civique resterait implicite, comme il convenait pour une future élite à qui on ne dicte pas ses devoirs ; on l'explicitait seulement à l'école du peuple, qui aurait des leçons d'instruction civique et morale — et pour les jeunes filles. Toutes précautions prises, d'excellents esprits, en marge de l'institution scolaire et à un niveau

supérieur, comptaient faire de l'histoire contemporaine la plus scientifique « un remède contre les idéologies » (Lucette Levan-Lemesle, à propos d'Émile Boutmy et de Sciences Po, 3, p. 156).

Ce merveilleux système d'éducation à base d'histoire s'est défait, le « paradigme » a été « irrémédiablement perdu » (R. Riemenschneider, 2, p. 133). Lente dégradation ou soudaine rupture ? La plupart de nos auteurs penchent pour la rupture, qu'ils placent dans les années 1950 (rapport Girault) ou « au niveau des années 1960/1970 » (comme P. Chaunu) ou après 1970, à la suite de la réforme Haby. Je rappelle les diverses causes assignées. *Externes* et générales : la concurrence des mathématiques et des techniques, la volonté technocratique des gouvernements, l'hypertrophie de l'information par les nouveaux *media*. *Intérieures* à l'école : « la formidable poussée numérique des élèves dans le primaire, d'abord, puis dans le secondaire » (rapport Girault, 4, p. 20), la difficulté conséquente de recruter un personnel qualifié en nombre suffisant, l'application plus ou moins adroite d'une pédagogie novatrice. Pour employer des formules à la mode, c'est un *problème de société* ; le modèle d'hier a cessé d'être *opératoire*. Nos auteurs disent beaucoup mieux. « Le discours unanimiste et cohérent de l'histoire de la Nation achoppe sur cette réalité multiforme qu'il est impuissant à prendre en compte » (M. Perrot, 5, p. 42). « L'histoire explose dans la société globale » (ibid., p. 41). Pour Jacques Le Goff, la philosophie du Progrès n'est plus crédible (5, pp. 162-163). Tous les composants de l'enseignement de l'histoire mutent à la fois et solidairement : l'histoire des historiens, l'institution pédagogique, le milieu culturel, livrant les pouvoirs médiateurs au plus grand désarroi.

Aux offres d'une histoire nouvelle — qui excède la Nouvelle histoire, plusieurs fois mise en cause — correspondent des demandes nouvelles de la part des individus et des groupes. Le récit est désorganisé par les perspectives de l'histoire-problèmes, qui déconcertent des enseignants routiniers ou mal formés (J. Peyrot, 5, p. 144). La méthodologie, et pas seulement celle de Langlois et Seignobos, est menacée par des innovations de plus en plus radicales, par exemple par « le succès rencontré dans le monde entier, depuis vingt ans, par l'histoire orale » (1). Avec les poussées régionalistes, parfois séparatistes, le francocentrisme, devenu suspect, est concurrencé par l'ethnocentrisme. Gérard Cholvy loue une « entreprise volontariste de lutte

---

(1) Philippe Joutard : *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983.



contre cette forme de prolétarianisation culturelle qu'est le déracinement » (5, p. 28) et l'oppose à l'histoire de France selon Lavissee « qui a contribué à durcir les affrontements et provoqué l'émergence d'une histoire des régions et des ethnies dans un contexte d'opposition résolue » (5, p. 31).

Dans cette perspective, capitale est à mes yeux la communication de Jean Devisse au colloque de Montpellier. Le tiers monde est entré dans nos classes, et plus soudainement que ne l'avaient fait, au XIXe siècle, les enfants de toutes les provinces, de toutes les campagnes et de toutes les cultures de la France. On comprend les colères de tous les partisans d'un ordre culturel, qu'il soit de droite ou de gauche, l'embarras des administrateurs devant une situation anarchique, sûrs qu'ils sont de mécontenter quoi qu'ils fassent, et plus encore s'ils ne font rien. « Mettre le pied sur le territoire des autres induit très rapidement à la mise en question radicale de ce que l'on a appris » (5, p. 67) — s'entend : si l'on accepte de reconnaître leur altérité comme une valeur. Accepter cette mise en question radicale est la condition de toute solution valable, ce qui, certes, ne veut pas dire facile.

## DES REMÈDES

Trouver des remèdes au mal, tel était le but sous-entendu ou avoué des travaux ici évoqués. Une proclamation y est fièrement répétée : l'enseignement de l'histoire peut et doit contribuer à l'édification d'un nouvel humanisme. « Si ce colloque peut aider à définir les conditions de la création d'un *Nouvel Humanisme*, nous aurons bien travaillé » (R. Girault, 5, p. 24). A ceux qui s'inquiètent ou s'effraient de « la rigueur froide des sciences et des techniques », il s'agit de faire « retrouver la mesure humaine par l'histoire » (rapport Girault, 4, p. 73). « Inventer un nouvel humanisme », un homme politique comme Pierre Mauroy (5, p. 11) est séduit par un tel dessein, qui ne saurait cependant faire illusion. La présentation de remèdes constitue la partie faible de nos textes, décevante au regard de l'abondance des critiques et de la pertinence de certaines d'entre elles.

Entre ceux, plus nombreux, qui s'accrochent aux principes d'hier (acquisition de connaissances d'abord ; ferme chronologie — « l'outil chronologique », 5, p. 19 ; la France au centre ; une orientation civique) et ceux, plus rares, qui souhaitent de profonds bouleversements, c'est à un compromis qu'en général on incline. Quelques innovations toutefois méritent d'être relevées, comme un plus large recours aux musées et particulièrement aux écomusées (Madeleine Rebérioux, 5, pp. 69-76) ou comme une meilleure collaboration entre la télévision

et l'école (communication de René Rémond, 5, pp. 111-116, et rapport de la commission « histoire, communication et information », dans lequel le rapporteur, Jean-Noël Luc, demande à l'enseignant d'histoire de jouer, face aux *media*, « le rôle du gardien de la relativité et de la continuité » 5, p. 158). Les propositions du rapport Girault, en partie avalisées par le ministre Alain Savary (5, p. 173 et suiv.) visent à finir les querelles et à concilier tout ce qui peut l'être. Elles tâchent de combiner certains acquis de la tradition, que l'on conservera, et certains avantages offerts par l'esprit nouveau, que l'on encouragera. En modifiant un peu l'ordre de leur présentation, cela nous donne, pour aller du plus ancien au plus neuf, ces trois « objectifs généraux » (4, pp. 75-76) :

1. La nécessité reconnue d'« un "savoir" fondamental pour la diffusion d'une culture nationale (ou régionale), pour la compréhension d'une civilisation » (l'occidentale ? ou toute civilisation ?). Le *savoir* d'abord (le mot est écrit en caractères gras et placé entre guillemets), la compréhension suivra... De même, le cadre national vient en premier, c'est « la sauvegarde de la mémoire collective » que défend le rapporteur.

2. Le *service des autres disciplines*. Ce n'est plus le rôle dominant révé par les scientifiques comme Seignobos, seulement une première ouverture sur les autres sciences sociales avant le temps où les élèves y pourront être directement initiés.

3. « Préparer les jeunes à vivre en société ». C'est l'héritage renouvelé de l'éducation civique et morale, qui suppose « à la fois connaître le présent, mais à partir d'un passé (et non l'inverse) » et « savoir agir sur le présent à partir d'idéaux ou de moyens fournis par l'analyse du passé ou du vaste monde ». Mais si l'histoire est dialogue entre hier et aujourd'hui, pourquoi privilégier le cheminement passé-présent ? L'histoire-problèmes recourt plutôt au cheminement inverse. L'adoption d'idéaux à partir de l'analyse du passé peut-elle être autre chose qu'un retour à l'exemple des grands hommes et aux leçons de l'histoire ?

La pédagogie de l'histoire se mettra donc au service d'objectifs généraux, et le rapporteur admet des contradictions possibles entre ceux-ci et celle-là, comme il admet le recours à une pluralité de méthodes. Il donne quelques précisions quand il en vient aux niveaux d'études distingués par la commission, la distinction de ces niveaux étant désormais purement pédagogique et en rien hiérarchique ; tout le monde est d'accord qu'il ne saurait y avoir deux histoires, deux histoires pour deux publics.

Les étapes de l'enseignement de l'histoire se dérouleront de la façon suivante. De 7 à 13 ans, du cours élémentaire de l'école primaire à la 5e du C.E.S., les enfants auront à *découvrir* et à *connaître*. Connaître « les notions de base » est relativement clair, si l'on est d'accord sur ces notions de base. Découvrir est ambigu : est-ce le simple accès à la dimension temporelle des sociétés, qui peut se faire par un récit, ou une première initiation méthodologique, qui utilise des documents simples; ou l'un et l'autre ? Les élèves devront en outre, en 6e et en 5e, apprendre à « valoriser l'histoire des autres » ; on précise qu'il s'agira de « dépayser les élèves » et de leur faire « acquérir le respect des autres, donc la tolérance » (4, p. 82). Comme on s'en est rendu compte à Montpellier, on bute ici sur un concept délicat, celui de tolérance. A. Prost préfère *respect mutuel* à *tolérance*, à cause du « danger actuel d'une tolérance faite d'indifférence et de scepticisme, où se dissout même l'idée de vérité » (5, p. 136). J. Peyrot lui réplique que « c'est là une réflexion de privilégiés des régimes de tolérance » (5, p. 146). Dans le court terme, J. Peyrot n'a sans doute pas tort ; le professeur d'histoire d'un C.E.S. de banlieue industrielle sait qu'il aura beaucoup fait s'il a amené ses élèves à simplement tolérer leurs différences. Mais les propos de J. Devisse ne doivent pas rester entre parenthèses. A plus long terme, la tolérance au sens passif ne suffira pas. « La voie s'ouvre vers l'évocation des développements pluriels, vers l'étude de la diversité des réalisations sociales dans le temps et l'espace » (5, p. 63). Reste à savoir à quelle étape de l'enseignement historique cela devra se faire, pas forcément le plus tôt possible, mais assez tôt et graduellement.

Les classes de 4e et de 3e représentent un tournant. Alors, la formation du citoyen passe au premier plan. « Il s'agit, pour l'essentiel, de former ces adolescents à leur vie future de citoyens, donc de privilégier la formation civique » (4, p. 82). A travers l'histoire de l'essor de l'Europe moderne et de la crise qu'elle traverse dans le monde contemporain, ils découvriront (par transparence ?) la grandeur de l'idéal démocratique et le prix qu'il convient d'attacher à la défense des droits de l'homme. Ces axes de réflexion, qui ne sont plus donnés comme des thèmes, pourront faire appel à des « méthodes variées ».

C'est au lycée et pour les plus grands élèves, qui ont été triés et orientés, et dont certains sont déjà électeurs, que se fera une véritable initiation à la méthode, à « la lecture attentive, critique de documents connus ». Il s'agira moins d'augmenter les connaissances que d'amener les élèves à « manier l'esprit critique avec rigueur et

fermeté, tout en les mettant à même de jouer un rôle actif et raisonné dans la société où ils vont entrer sous peu » (4, p. 84). On sent le rédacteur moins inquiet quand il en arrive à ce dernier niveau. Très évidemment, c'est l'école élémentaire et les collèges que la plupart des critiques avaient en vue. Les programmes envisagés pour les lycées ne répondent cependant pas à tous les espoirs. Deux défaillances me paraissent graves. Comme l'avait souhaité Duruy il y a plus d'un siècle et comme l'avait pleinement réalisé la réforme de 1902, le passé récent se taille la meilleure part : 1870-1939 en classe de première, de 1939 à nos jours en terminale (la classe dont l'enseignement est sanctionné par l'épreuve d'histoire du baccalauréat). Seignobos était convaincu que le passé récent expliquait à peu près tout ; et cela pouvait paraître, en très gros, vrai dans une perspective mécaniste. Cela cesse de l'être dans une perspective élargie à la dimension socio-culturelle. Il faut entendre la protestation de M. Perrot en faveur d'une histoire « discipline du temps, qui fasse une place aussi large que possible à toutes les époques du passé en raison même de leur altérité » (5, p. 45). Il faut dénoncer une tendance à l'enfermement. Conformer les jeunes à la société de leur temps est une obligation ; l'histoire doit y contribuer au niveau scolaire, parce qu'elle le peut sans doute mieux que toute autre discipline. Mais le dépassement, l'évasion hors du présent sont aussi nécessaires. Une méditation sur le déclin du monde antique ou, si l'on préfère, sur la lente préparation du monde moderne, ne sera-t-elle pas aussi féconde que la rumination des heurs et des malheurs de notre société de consommation ? La « révolution informatique » ne s'éclaire-t-elle pas à la lumière de la découverte de Gutenberg et de l'essor du livre imprimé ? Et est-il bien raisonnable, quand on se décide à introduire plus d'histoire dans les sections techniques, de vouloir les cantonner dans l'histoire des sciences et des techniques ? Étrange ouverture sur le passé qui parachève une clôture socio-professionnelle. Cl. Grignon a naguère dénoncé les pièges d'un enseignement trop bien adapté à ses fins (1).

Le dernier remède proposé par la commission Girault ressemble à une fuite en avant : c'est le recours à une formation renouvelée et, en particulier, à une formation continue ou continuée, comme si rien ne devait être sérieusement réglé pour l'instant, comme si les mesures annoncées par le ministre Alain Savary ne pouvaient être que des

---

(1) Claude Grignon : *L'Ordre des choses, Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit, 1971.

palliatifs. Il y a de la sagesse dans cette attitude. Que faire de mieux, pour l'instant, qu'améliorer la formation des maîtres et, surtout, favoriser la création de milieux d'échanges où théoriciens (les historiens) et praticiens (les maîtres d'histoire), sous la tutelle discrète des administrateurs, prépareront une synthèse entre les demandes des enseignants, de tous les Français, et toutes les réponses possibles ?

Plusieurs orientations sont à présent concevables :

1. De même qu'à l'école de Jules Ferry, l'histoire de Lavisse a fondu ensemble les éléments hétérogènes de la population française (et quelques éléments étrangers, déjà), qu'elle leur a forgé une identité commune et les a préparés à un destin commun, de même on doit pouvoir imaginer un nouvel enseignement de l'histoire qui aurait les mêmes vertus d'intégration. Ce ne doit pas être chose impossible. Une telle entreprise a de quoi tenter des champions de l'ordre socio-politique ou, disons mieux, de l'ordre culturel. Il en est à droite comme à gauche.

2. A l'opposé de cette orientation se situe celle proposée par Suzanne Citron dans son récent livre *Enseigner l'histoire aujourd'hui* qui préconise une rénovation radicale (1). Il est vrai que notre enseignement ne se sauvera pas par une crispation sur l'histoire de France d'hier. Trop de dissonances sont apparues entre celle-ci et la réalité vécue par les enfants et les adolescents de 1984, ce que Suzanne Citron exprime avec force par cette formule : « résurgences des mémoires collectives, échec de l'histoire ». Je dirais plutôt : défi à l'histoire. Oui, il est temps que l'histoire scolaire s'ouvre sur la diversité de notre monde, diversité de l'ensemble – les cultures du monde – et diversité du détail – le devenir des groupes, y compris des plus petits. Mais l'idéal qui fut celui des *activités d'éveil*, dans la mesure où l'on veut y plier notre histoire scolaire, me paraît intenable. Je ne crois pas que l'éducation consiste d'abord et avant tout dans le libre épanouissement du *Sujet* (le mot est toujours écrit ici avec l'initiale majuscule, par ex. pp. 77, 123, 135...). Trop de contraintes pèsent sur lui dès la petite enfance, de contraintes culturelles notamment, telles que le langage ou le rythme du temps vécu et du temps pensé. La liberté d'un *sujet* (sans majuscule) n'a de chances de s'affirmer

---

(1) Suzanne Citron : *Enseigner l'histoire aujourd'hui - La mémoire perdue et retrouvée*, Paris, Éditions ouvrières, 1984, 163 p. Le livre est centré sur la crise dont il retrace l'évolution (c'est le chapitre 7) depuis le colloque d'Amiens en 1968 jusqu'à celui de Montpellier en 1984, le premier riche d'espairs, tandis que le second serait plutôt l'occasion d'un bilan des promesses trahies.

qu'en s'appuyant sur ces contraintes, qu'en s'efforçant de les dominer et de les dépasser. Ne nous leurrions pas : l'école, pas plus celle de demain que celle d'hier, ne fabriquera des hommes et des femmes libres ; au mieux, elle tâchera, humblement, de leur procurer quelques moyens de le devenir. La méthode de l'histoire est d'abord contrainte et même ensemble de contraintes. Si sa rigueur devient tyrannie, comme cela a pu être le cas et comme certains le souhaiteraient peut-être encore, elle devient étouffante. Mais le mépris de ses règles la condamnerait sûrement à l'impuissance. La légèreté de certaines « enquêtes » proposées comme modèles par des pédagogues, et qui miment le travail de l'historien ou de l'ethnologue, ne peut qu'inquiéter, ou faire sourire. On ne s'improvise pas plus historien qu'ethnologue, ou même que reporter. Avec raison, S. Citron attache une grande importance à la collaboration inter-disciplinaire. C'était une des lignes directrices du rapport Legrand. Mais collaboration n'est pas confusion ; et l'originalité de chaque démarche intellectuelle doit être scrupuleusement sauvegardée quand elle se combine à des démarches convergentes, certes, mais différentes. Par ses appels à l'ouverture sur la diversité des cultures, au décloisonnement des disciplines, à l'expérimentation pédagogique, par sa franchise aussi et sa qualité d'écriture, le livre de S. Citron m'est sympathique. J'ai peur qu'en voulant aller trop loin et trop vite, qu'en voulant renouveler à peu près tout notre enseignement de l'histoire (voyez les inquiétantes propositions de son chapitre 11, *La mémoire retrouvée* : mémoire de l'espèce et de l'origine ; mémoire du temps long ; histoire immédiate des médias et du siècle), il n'irrite beaucoup de gens, historiens et enseignants, et ne les brâque contre ses suggestions les meilleures.

3. Il est à craindre que la mise au point, radicale ou prudente, d'un nouvel enseignement de l'histoire ne demande du temps, beaucoup de temps, qu'il faille procéder avec lenteur et empiriquement. On partira d'une analyse des besoins d'histoire et des réponses qui y sont spontanément apportées. On commencera par « casser » (je reprends le mot, mais sans connotation péjorative) le modèle ancien, cette espèce de coque durcie qui défendait et emprisonnait l'histoire scolaire d'hier, de la casser pour l'ouvrir, avec précaution, à la multiplicité des mémoires qui aspirent à devenir des histoires, qui voudraient être tolérées, comprises, si possible aidées, complétées, disciplinées, harmonisées. Cela implique, entre autres choses, qu'on renonce enfin, comme la décentralisation le suppose (mais le rapport Girault n'est pas tellement rassurant sur ce point), aux décisions globales qui engagent le système scolaire tout entier et qu'on autorise les expériences. L'enseignement de l'histoire y trouverait son profit comme l'enseignement en général.

Maurice CRUBELLIER  
Université de Reims