

Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire

Charles Heimberg⁶¹

Introduction

La notion d'engagement est d'une grande ambiguïté dans la mesure où elle est convoquée dans des contextes, avec des finalités et selon des modalités qui peuvent être très différentes. Ainsi, l'engagement prescrit par une autorité politique, ou par une culture dominante, dans un contexte déterminé, se distingue forcément de l'engagement personnel ou collectif au service d'une cause minoritaire dans une configuration subalterne. Cette distinction est d'autant plus importante dès lors que l'on parle de l'institution scolaire dans laquelle cette notion d'engagement, s'agissant des élèves, est mise en avant d'une manière contradictoire, dans une perspective normative ou plus ouverte, prolongeant la même ambiguïté qui caractérise la dimension de citoyenneté, entre pacification contrainte et réflexion intellectuelle.

La nature progressiste d'un engagement s'établit à la mesure de sa contribution à une possibilité d'émancipation sociale, personnelle ou collective. Nous utilisons ici le terme d'émancipation au sens d'une quête de libération, d'une prise d'autonomie, vis-à-vis de pressions sociales déterminées. C'est donc aussi, dans le domaine de l'histoire, un mouvement qui tend à *défataliser* le présent, et le passé, en restituant une marge de manœuvre aux protagonistes des situations examinées dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui.

Sous l'angle particulier de l'agentivité, c'est-à-dire de la capacité d'agir et de faire des choix, nous nous proposons de réfléchir aux notions d'engagement et d'émancipation dans le champ qui est propre à l'histoire, à sa transmission, à l'intelligibilité qu'elle permet de construire et, en fin de compte, à sa didactique.

⁶¹ Professeur, Université de Genève, Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté ÉDHICE.

Deux niveaux d'enjeux pour la didactique de l'histoire

Dans le champ des sciences de l'éducation, celui plus spécifique de la didactique de l'histoire demeure d'une grande fragilité aussi bien sur le plan institutionnel, en devant pour beaucoup son existence à une formation des enseignant·es qui est elle-même en constante redéfinition, que sur le plan épistémologique, notamment par sa situation intermédiaire entre science historique et sciences de l'éducation, ainsi que par un manque général de reconnaissance dans la société. Alors que son objet d'étude, la transmission d'une intelligibilité du passé comme du présent, est éminemment politique, dans le sens le plus noble du terme, ses pratiques dominantes tendent à dépolitiser ses contenus, ou à ne pas trop insister sur leur caractère construit et discutable, ce qui l'éloigne d'une manière décisive de ses finalités critiques et citoyennes alors qu'elles sont pourtant volontiers déclarées.

La présente contribution se situe au cœur de ce champ et se veut une réflexion critique à partir d'une position professionnelle centrée sur la formation des enseignant·es, l'enseignement et la recherche en didactique de l'histoire, élargie aux enjeux de l'éducation à la citoyenneté ; et à partir surtout des expériences qu'elle a suscitées. Le choix d'affronter des questions de contenus au cœur de la transposition didactique, c'est-à-dire de la transformation de savoirs scientifiques en des savoirs à enseigner, induit une nécessaire centration sur les savoirs et leur dimension critique en même temps que savoureuse (Astolfi, 2008). Parmi les didactiques disciplinaires, celle de l'histoire a en effet la particularité de porter sur des contenus qui ne sont pas tous l'objet d'un consensus très solide alors même que leur version scolaire est souvent présentée dans une version lisse fort éloignée des controverses historiques. Elle doit donc interroger fortement le *quoi enseigner (et apprendre)*, et pas seulement le *comment enseigner (et apprendre)*, notamment sous les angles du poids qu'elle attribue à la dimension nationale et identitaire, de l'importance qu'elle accorde à la problématisation, de la manière dont elle affronte, ou pas, des questions sensibles ou de l'attention qu'elle porte, ou pas, aux points de vue subalternes.

En même temps, l'apprentissage scolaire de l'histoire, dans une perspective engagée et critique, se justifie par la poursuite de finalités axiologiques et sociétales qui portent notamment sur les idées de curiosité envers l'autre, de prise en compte de l'incertitude des acteurs et actrices dans leur propre présent, ainsi que de construction d'une faculté de discernement face aux enjeux du présent. Cet apprentissage se développe

par le fait de porter un regard spécifique sur le monde qui puisse être nourri par un questionnement découlant de l'épistémologie de la discipline *histoire*. Parmi ce qui le compose figurent par exemple la comparaison à travers l'espace et le temps, entre dissemblances et ressemblances, entre ruptures et continuités, mais sans jamais oublier que l'historien Marc Bloch définissait dès les années trente sa discipline comme « la science d'un changement », « une science des différences » (Bloch, 2006, p. 475) ; la périodisation différenciée qui fait émerger des significations complémentaires d'un même événement ; les interactions entre histoire et mémoires, entre documents et témoins, toujours dans le sens d'une prise en considération de traces multiples ; la reconstruction des présents du passé dans lesquels les protagonistes d'antan affrontaient des incertitudes et ignoraient leur devenir ; etc.

En tant que science sociale portant sur l'organisation collective des sociétés, l'histoire, dans sa variante scolaire, se doit aussi de relever d'une activité expérimentale basée sur une dimension de dévolution par laquelle chaque élève est amené à construire sa compréhension à partir de connaissances scientifiques qu'il est incité à mobiliser, mais sans être soumis à des injonctions prescriptives. Ainsi, la responsabilité de chercher et de trouver une explication à un problème de société examiné devrait pouvoir être attribuée à l'élève sans qu'une réponse lui soit imposée d'emblée. Il en va d'ailleurs de même dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, à concevoir comme une éducation au politique dans le sens susmentionné, et sans cesse confrontée au dilemme consistant, en classe, à savoir *comment faire valoir sans prescrire*. Associé à l'exigence de donner à voir et faire construire une histoire critique et ouverte à l'éventail des possibles, ce principe, qui rappelle des préceptes de l'éducation nouvelle, mais surtout de l'éducation libérale, constitue ainsi le second niveau requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire.

En réalité, ces deux niveaux sont étroitement reliés et dépendent l'un et l'autre de certains héritages dont il est utile d'avoir bien conscience. Ainsi, les grandes conférences que le sociologue Émile Durkheim a prononcées sur la pédagogie au début du siècle dernier sont révélatrices pour ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. En effet, ses propos insistaient sur l'importance qu'il y avait pour chaque élève de vivre en classe le cheminement de l'expérimentation au cœur de ses apprentissages scientifiques :

« Au lieu de lui donner les résultats en bloc, on lui en fera sommairement l'histoire laborieuse, on lui dira comment l'humanité n'y est parvenue qu'à la suite d'expériences, de tâtonnements, d'échecs de toutes sortes » (Durkheim, 1963, p. 222).

Or, quelques pages plus loin, avec une autre conférence consacrée cette fois à l'enseignement de l'histoire, son ton était bien différent :

« Pour attacher l'enfant au groupe social dont il fait partie, il ne suffit pas de lui en faire sentir la réalité ; il faut qu'il y tienne effectivement par toutes les fibres de son être. [...] C'est le rôle du maître, et c'est là encore l'enseignement de l'histoire qui fournira les moyens d'atteindre ce but » (Durkheim, 1963, pp. 236-237).

Cet héritage, qui nous rappelle aussi le fait que l'histoire, au même titre que la géographie, a été intégrée comme discipline scolaire aux contenus des systèmes d'instruction publique dans le contexte de l'émergence des États-nations pour contribuer à leur légitimation, pèse encore lourdement dans le présent. Il explique en partie cette doxa tyrannique qui s'exerce constamment sur l'histoire scolaire au niveau en particulier de ses contenus (Heimberg, al., 2013).

L'histoire scolaire est apparue dans la période de l'invention de la tradition (Hobsbawm, Ranger, 2006) et ses contenus initiaux lui sont en quelque sorte associés. À l'instar de ces représentations pyramidales de la féodalité qui illustrent encore aujourd'hui beaucoup de manuels scolaires, il existe aussi des stéréotypes savants (Brusa, 2004), forgés par des historiens du XIX^e siècle et largement mis à distance depuis par l'historiographie, dont l'histoire scolaire a toutes les peines du monde à se débarrasser.

Dès lors, pour l'histoire enseignée et pour sa didactique, les notions d'engagement et d'émancipation ne concernent pas seulement les contenus qui sont transmis, mais aussi les manières de les transmettre. Elles mettent surtout d'emblée en jeu la conception que l'on a de la discipline *histoire*, de sa place dans la société, des manières dont elle est investie non seulement dans le monde académique, mais aussi, à toutes sortes de niveaux, dans le monde social (Mazeau, 2020). Cette réflexion, engagée notamment dans les années quatre-vingt-dix par un dossier de la revue *Diogène* (1994) consacré au thème de « La responsabilité sociale de l'historien », nous mène au concept d'*usage public* de l'histoire, que Nicola Gallerano présentait dans cette publication. L'usage public de l'histoire est exercé à l'extérieur de la profession historique, mais est trop souvent confondu avec son usage politique, alors qu'il peut correspondre à la fois à des distorsions ou à des apports de connaissance.

Cette forme de présence du passé dans le présent nécessite par conséquent une analyse critique au cas par cas. Elle a été plus récemment prolongée par la notion d'histoire publique par laquelle des historien·nes déploient eux/elles-mêmes leurs compétences dans l'espace public, la discipline *histoire* pouvant de moins en moins rester cantonnée dans une tour d'ivoire.

Nous reprenons ci-après ces différents éléments et tentons de les approfondir à partir de quelques exemples en interrogeant simultanément les notions d'engagement et d'émancipation dans les champs des sciences sociales et de l'éducation. Pour ce faire, nous nous référons à une approche historico-didactique par laquelle des conceptions anciennes de l'apprentissage, du développement cognitif ou de l'éducation méritent d'être réexaminées dans le présent, en se les réappropriant, parce qu'elles répondent en partie à des problèmes contemporains.

Cette idée qu'il y aurait deux niveaux requis pour adopter une posture progressiste en matière d'éducation et de scolarisation, qui vaut pour la transmission de l'histoire mais aussi plus largement, est notamment inspirée des réflexions d'Antonio Gramsci pour qui :

« l'école unitaire ou de formation humaniste (ce terme d'humanisme étant entendu au sens large et non seulement dans un sens traditionnel) ou de culture générale, devrait se proposer d'insérer les jeunes dans l'activité sociale après les avoir conduits à un certain niveau de maturité et de capacité pour la création intellectuelle et pratique, et d'autonomie dans l'orientation et l'initiative » (Gramsci, 2014, p. 293, extrait du Cahier 12).

Cette phrase comprend toutes les composantes de ce qui rend possible un développement de la personnalité et une émancipation : d'un côté l'instruction et les savoirs, de l'autre l'éducation et la formation personnelle, le tout s'orientant vers une capacité et une autonomie créatrices.

Saveur et discernement

L'importance qu'il y a de permettre au plus grand nombre d'élèves que possible d'accéder à des savoirs suffisamment consistants pour produire de l'intelligibilité et une capacité d'analyse critique est volontiers soulignée par celles et ceux des didacticien·nes qui sont attaché·es à la dimension *disciplinaire*. Certes, cet adjectif peut prêter à confusion avec son double sens qui peut l'associer à une posture rétrograde, prescriptive et magistrale de la transmission des savoirs. Mais nous postulons ici l'intérêt d'un passage par les modes d'organisation

épistémologique des disciplines scolaires comme vecteur de l'apprentissage et de l'accès à une pensée critique, une étape qui ouvre ultérieurement à une possible perspective pluridisciplinaire.

Cette posture reprend le concept de saveur des savoirs que Jean-Pierre Astolfi a proposé il y a une quinzaine d'années et souligne avec lui l'importance qu'il y a de dépasser le double écueil de novateurs qui négligeraient l'importance des savoirs à transmettre et de rétronovateurs qui négligeraient celle d'une réflexion sur les modalités pédagogiques de leur transmission (Astolfi, 2008, p. 15).

Dans le domaine de l'histoire, ces savoirs correspondent d'une part à des données factuelles qui doivent parfois être défendues contre des phénomènes d'occultation ou de négation, comme par exemple à propos de l'existence de chambres à gaz dans les centres nazis de mise à mort (Vidal-Naquet, 1987) ; d'autre part à des modalités d'analyse de ces données factuelles qui relèvent de l'épistémologie et des modes de pensée propres à cette discipline. Mais surtout, au-delà de tout ce qui ne doit pas être occulté du passé, et sous réserve de la rigueur et de l'honnêteté qui sont nécessaires, puisqu'il s'agit d'une science sociale portant sur des faits humains, les savoirs de l'histoire sont pluriels, discutables et discutés, susceptibles d'évoluer en fonction du renouvellement des questions qui se posent dans le présent à l'égard du passé.

Dans la conception de la transmission de l'histoire que nous avons développée autour d'une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire qui consiste à concevoir cet enseignement par des croisements entre données factuelles et questionnements spécifiques de la discipline (Heimberg, 2018), trois questions se posent en amont qui sont déterminantes pour établir la nature de l'histoire scolaire qu'il est question de développer.

La première concerne la dimension identitaire de l'histoire qui contraste désormais, et de plus en plus, avec sa dimension scientifique compte tenu de l'évolution contemporaine de l'historiographie. Bien sûr, toute étude du passé met en évidence des liens entre passé et présent qui produisent de l'identité, ou plutôt des identités. Cependant, s'il s'agit d'une identité *toujours là*, remontant dans un lointain passé par une prétendue continuité ethnogénétique, la quête identitaire prend le dessus sur la quête d'intelligibilité et l'histoire perd sa nature scientifique. En outre, le risque est grand de réserver une telle posture identitaire à la seule version scolaire de l'histoire tout en la mettant à distance pour sa version scientifique.

Une autre question porte sur la tension existant entre histoire-récit et histoire-problème. En se déployant par récits et tableaux (Prost, 1996), l'histoire relève toujours un peu des deux. Cependant, dans sa version scolaire, elle tend à être circonscrite dans la seule narration d'un récit lisse dont tous les éléments successifs s'enchaîneraient par des relations de cause à effet naturalisées après coup en taisant toutes leurs contingences. Une autre histoire scolaire est toutefois aussi envisageable, centrée sur des questionnements historiens, par des regards spécifiques exercés sur les sociétés d'hier et d'aujourd'hui autour de problématiques déterminées, centrées sur la perception du changement, des différences et de leur possibilité.

Enfin, une troisième interrogation concerne les questions sensibles qui ont trait pour la plupart à des enjeux de mémoires. L'histoire scolaire porte-t-elle seulement sur des périodes suffisamment anciennes, ou sur des thèmes dûment choisis, pour ne pas trop provoquer de remous dans le présent ? Affronte-t-elle au contraire des thématiques qui suscitent des points de vue contradictoires et s'inscrivent dans des controverses ? Y a-t-il de la place en classe d'histoire pour étudier le conflit israélo-palestinien ou les mémoires de la Guerre d'Algérie ? Cette dimension de mémoire est-elle abordée en classe pour en comprendre les mécanismes et les manifestations publiques qui sont elles-mêmes devenues des objets d'étude de l'histoire ? Ou vaut-il mieux s'en tenir à des thèmes froids ou refroidis pour l'étude d'un passé lointain et aseptisé ?

Bien sûr, une histoire scolaire conçue comme une histoire de toutes et tous, attentive aux pluralités des échelles et des identités, incluant des questionnements problématiques dans son examen du passé et affrontant les thèmes sensibles qui divisent et font débat dans la société nécessite pour le moins une solide formation des enseignant·es sur la base d'une non moins solide réflexion.

S'il apparaît que l'enseignement de l'histoire relève en général de finalités qui sont diverses, complémentaires ou contrastées, par exemple des finalités intellectuelles, identitaires et civiques (De Cock, 2015), et s'il semble illusoire de vouloir poursuivre une seule de ces catégories, la question de leur poids relatif réel dans le quotidien de la classe se pose avec acuité. En effet, dans la perspective d'une émancipation par les savoirs, les finalités intellectuelles de l'apprentissage de l'histoire sont d'autant plus importantes qu'elles ne vont pas de soi, étant probablement celles qui sont les plus difficiles à développer.

La dimension intellectuelle de l'histoire, qui passe en particulier par ses questionnements et par l'exercice d'une pensée historienne, nécessite

tout un travail d'explicitation qui peut s'inspirer des réflexions des révolutionnaires français, Lakanal et Condorcet notamment, lorsqu'ils cherchaient à développer les premières formations d'enseignant-es dans le cadre de l'École normale de l'An III. Leur concept d'élémentation des savoirs postule un principe qui vaut dans toutes les disciplines qui se sont développées ensuite dans l'institution scolaire : pour les rendre accessibles, il y aurait lieu de décomposer les savoirs non pas en les simplifiant arbitrairement, mais en dégagant des noyaux fondamentaux susceptibles de favoriser une reconstruction cognitive menant à exercer la pensée propre à chacune de ces disciplines (Heimberg, 2018).

Le concept d'élémentation des savoirs reste relativement abstrait, mais il peut nourrir toute la réflexion d'une discipline pour expliciter, dans sa version scolaire, les composantes de son épistémologie qui sont les plus importantes en termes de transmission, de production de sens et de construction d'intelligibilité. C'est ce que nous avons tenté de développer avec la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire.

Dans la même veine historico-didactique, la théorie du développement de Lev Vygotski, qui date des années trente et a été réinvestie notamment dans le domaine des didactiques depuis les années quatre-vingt, fournit une autre image qui va dans le même sens avec son concept de zone de proche développement dans laquelle des problèmes peuvent être soumis à des élèves ou groupes d'élèves pour leur permettre de transformer leurs concepts spontanés en des concepts scientifiques. Là encore, il revient à chaque discipline scolaire de déterminer, à partir de son épistémologie et des spécificités qui la rendent enseignables, les contenus concrets qui permettent ce processus de développement. Cette manière de voir implique en effet de concevoir le développement de l'élève comme passant nécessairement par des « disciplines formelles », une perspective qui est partagée par d'autres penseurs de l'apprentissage comme Johann Friedrich Herbart et que parcourt tout un courant diachronique qui remonte à Comenius jusqu'aux didactiques des disciplines scolaires d'aujourd'hui (Schneuwly, 2008, p. 51).

Ainsi, l'histoire n'est plus seulement un récit du passé, mais elle se présente comme une ressource réflexive qui permet d'approfondir une compréhension des sociétés du passé et du présent, ainsi que des processus évolutifs qui les distinguent entre elles. Sans pouvoir aborder ici tous les aspects de cet appareillage, nous pouvons en évoquer quelques-uns parmi les plus significatifs, comme les activités de comparaison et de périodisation, l'enrichissement des interprétations en inscrivant simultanément les mêmes situations dans une pluralité

d'échelles de temps, d'espace ou de situation sociale, ou la prise en considération des rapports de domination.

Au cœur de cette grammaire, c'est toutefois la reconstitution, autant que faire se peut, des présents du passé qui produit potentiellement le plus de sens. Le travail d'histoire vise en effet à mesurer l'étrangeté, c'est-à-dire la différence du passé. Mais il implique aussi de considérer que dans ce passé, des hommes et des femmes ont vécu, ou plutôt vivent, une expérience historique dans leur propre présent, prise entre un champ d'expérience de leur passé et un horizon d'attente dans leur avenir, avec ses espoirs et ses craintes, mais surtout ses incertitudes (Koselleck, 1990). Cette dynamique de temporalités et ces interactions entre passé, présent et avenir produisent de l'historicisation et une forme de conscience historique. Face à l'indétermination de l'avenir et sous l'effet de l'horizon d'attente, les protagonistes de ce passé au présent effectuent des choix plus ou moins conscients, plus ou moins volontaires, mais qui produisent toujours des conséquences quant à ce qui advient, ou pas.

Cette réflexion historienne au plus près des acteurs et actrices du passé permet à la fois de mesurer l'étrangeté du passé et de son univers mental, et de mettre à distance toute vision fataliste et déterministe de l'évolution humaine et de l'histoire. Elle incite ainsi à considérer, en termes d'émancipation par les savoirs, la responsabilité sociale qu'exercent les individus et les groupes dans les situations du passé et du présent.

Autonomie et dévolution

La conception d'un apprentissage de l'histoire susceptible de produire non seulement de l'intelligibilité, mais aussi une capacité réflexive et de libre arbitre nécessite par ailleurs une posture pédagogique particulière qui permette de réaliser pleinement ces objectifs. Là encore, les héritages sont pesants et c'est bien la confusion entre formation et formatage qu'il s'agit d'éviter.

Si nous reprenons les trois catégories de finalités de l'enseignement de l'histoire proposées par Laurence De Cock (2015), il importe pour chacune d'entre elles, et pour des raisons différentes, que les apprentissages des élèves soient effectués avec une certaine autonomie en évitant les injonctions prescriptives. Dans une perspective privilégiant l'idée d'une émancipation par des savoirs historiques, les finalités identitaires viseraient plutôt une prise de conscience de la pluralité des identités, des visions ouvertes et croisées, peut-être aussi une sensibilisation à l'intérêt des patrimoines de ces identités et de

l'humanité ; de leur côté, les finalités civiques pourraient être poursuivies en abordant la notion de responsabilité sociale, et aussi de lien social, pour examiner leur intérêt, leur importance et les manières dont elles se déploient ; enfin, les finalités intellectuelles représenteraient la dimension analytique du recours à l'histoire pour tenter de comprendre le monde.

Un autre aspect encore de l'approche historico-didactique concerne l'intérêt pour aujourd'hui des débats et conceptions en matière d'éducation et de scolarisation propres au monde libertaire du tournant des XIX^e et XX^e siècles. Ils ont d'autant plus d'importance que les enjeux qu'ils soulèvent sont déterminants pour que l'attention aux finalités susmentionnées ne se réduise pas, en les détournant, à des injonctions moralisantes tournant le dos à toute perspective réflexive et créatrice.

D'une certaine manière, ces postures libertaires reprennent ce qu'écrivait déjà Condorcet quelques décennies plus tôt lorsqu'il souhaitait que les hommes apprennent à penser par eux-mêmes :

« Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison » (N. de Condorcet, 1847, p. 212).

Elles ajoutent toutefois, et ce n'est pas sans importance, une exigence de liberté beaucoup plus affirmée pour les élèves, ainsi qu'une critique radicale de l'école et de sa fonction politique envers le pouvoir en place.

James Guillaume, qui a été davantage un penseur qu'un praticien de l'éducation, et plus encore un historien de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française (Buttier, 2018), a notamment écrit quelques lignes essentielles sur la liberté des enfants comme condition de la construction de leur responsabilité sociale dans ses *Idées sur l'organisation sociale* :

« Plus d'école arbitrairement gouvernée par un pédagogue, et dans laquelle les élèves tremblants soupirent après la liberté et les jeux du dehors. Dans leurs réunions, les enfants seront complètement libres [...]. Ils s'habitueront ainsi à la vie publique, à la responsabilité, à la mutualité ; le professeur qu'ils auront librement choisi pour leur donner un enseignement, ne sera plus pour eux un tyran détesté, mais un ami qu'ils écouteront avec plaisir » (Guillaume, 1876, p. 42).

Un peu plus tard, Francisco Ferrer, dans le chapitre sur la rénovation de l'école de son ouvrage-phare, *L'École moderne*, publié en 1912 à titre posthume, est allé encore plus loin sur cette question de la liberté bradée des enfants dans une institution scolaire consacrée tout entière à la préservation de l'ordre social.

« C'est que l'organisation de l'école, loin de répondre à l'idéal qu'on s'en fait volontiers, fait de l'instruction, à notre époque, le plus puissant moyen d'asservissement entre les mains des dirigeants. [...] Je n'ai pas à faire ici le procès de cette organisation. Elle est suffisamment connue pour qu'on puisse la caractériser d'un seul mot : contrainte. L'école emprisonne les enfants physiquement, intellectuellement et moralement, pour diriger le développement de leurs facultés dans le sens voulu. [...] L'éducation n'est actuellement qu'un dressage » (Ferrer, 2013, p. 215).

Et plus loin :

« Ne craignons pas de le dire : nous voulons des hommes capables d'évoluer sans cesse, capables de détruire, de renouveler sans cesse les milieux et de se renouveler eux-mêmes, des hommes dont l'indépendance intellectuelle sera la plus grande force, qui ne seront jamais attachés à rien, toujours prêts à accepter ce qui est mieux, heureux du triomphe des idées nouvelles, aspirant de vivre des vies multiples en une seule vie. La société redoute de tels hommes, il ne faut donc pas espérer qu'elle voudra jamais une éducation capable de nous les donner » (Ferrer, 2013, p. 217).

Dans la même veine, les initiateurs d'une petite École Ferrer expérimentale et libertaire créée à Lausanne en 1910, juste après l'assassinat du pédagogue catalan, ont mis en avant des principes qui reprennent là aussi, en quelque sorte, le postulat de Condorcet, mais en l'appliquant spécifiquement à des enfants du peuple qui en seraient tendanciellement exclus :

« Les écoles officielles [...] s'acquittent particulièrement mal de leurs tâches lorsqu'elles font l'éducation des enfants du peuple. Au lieu de voir en eux de futurs producteurs qui auront besoin de force physique, de volonté et de clairvoyance, elles leur font faire l'apprentissage de la docilité. Car c'est bien les habituer à *toujours croire et à ne jamais rien savoir*, comme le dit Rousseau, que de leur remettre trop tôt des manuels dont les formules définitives les dispensent de recourir au travail de leurs mains, de leurs yeux et de leur intelligence » (Déclaration de principes et buts de l'École Ferrer, Lausanne, 4 juillet 1910, citée in Heimberg, 2000, p. 34).

En quoi ces idées libertaires sur l'éducation peuvent-elles nous intéresser pour aujourd'hui ? Leur originalité, qui les rend actuelles, est de conjuguer une exigence d'autonomisation avec des perspectives de socialisation. La complexité du monde et de son devenir rend d'autant plus problématique l'idée d'une éducation grégaire tournant le dos à l'intelligibilité et au libre arbitre. Elle implique aussi d'ouvrir l'éventail des possibles autour d'une promotion des droits de tous et toutes dans tous les domaines où ils sont menacés, ce qui, à l'école, implique d'abord de pouvoir étudier librement les sociétés en les examinant densément avec les questionnements scientifiques propres aux disciplines scolaires.

Pour ces deux questions de l'autonomisation et de l'analyse dense, qui ne sauraient se déployer sur la base d'un enseignement frontal,

descendant et prescriptif, il est utile de se référer, en cherchant à se l'approprier, à un concept apparu dans le domaine de la didactique des mathématiques, celui de la dévolution. Il désigne le geste par lequel un·e enseignant·e transmet ou délègue à un·e ou des élèves la responsabilité de résoudre une situation problématique dont le dénouement constituera un apprentissage ; ce qui permet de contourner d'éventuelles stratégies d'évitement et de responsabiliser cet ou ces élèves (Reuter & al., 2013). Cette idée évoque aussi la capacité de l'enseignant·e à passer le témoin à ses élèves, dans des conditions déterminées, non pas seulement pour qu'ils se montrent actifs, mais pour qu'ils soient créatifs. Dans le domaine de l'histoire scolaire, ce concept met en jeu le contrat didactique par lequel se construit une conception de l'histoire qui mobilise des questionnements et des modes de pensée spécifiques. Il est potentiellement susceptible d'aider les élèves à s'approprier les conditions de l'exercice d'une pensée historienne, mais sans qu'elle se réduise à un simple rabâchage des consignes et de leurs formulations.

En histoire, une dernière précision s'impose encore quant à cette autonomisation créatrice des élèves. Elle est non seulement amenée à se développer en dialogue constant avec les enseignant·es, qui posent des problèmes et accompagnent leurs élèves qui cherchent à leur trouver une réponse ; mais elle ne prend son sens, pour une discipline scolaire qui affronte des questions éminemment politiques auxquelles il n'est pas possible de répondre d'une manière neutre, qu'à la condition que l'enseignant·e ne cherche pas à intervenir dans la formation de l'opinion de ses élèves, mais seulement dans leur manière de mobiliser pour ce faire des savoirs d'histoire. Un enseignement engagé et progressiste ne cherche pas à forger la pensée et les opinions des élèves. Il leur en confie la responsabilité à partir d'un accès à des savoirs savoureux.

Travail de mémoire, analyse des manifestations de la mémoire

S'il est un domaine où ces questions se posent avec acuité pour l'histoire scolaire, c'est celui de la mémoire, de ses manifestations et de ses finalités sociétales et intellectuelles. Dans un travail en cours sur l'étude de récits de l'histoire du monde produits par des élèves genevois, il apparaît qu'ils font principalement surgir deux raisons d'être à l'histoire : un bagage culturel qui permette, pour certain·es des élèves qui l'évoquent, de comprendre le passé et le présent ; et l'importance de faire en sorte de ne pas répéter les erreurs du passé.

Cette représentation d'une histoire qui aurait à tirer des leçons pour le présent dans le passé est prégnante, sans doute parce qu'à l'instar de tout ce qui concerne les mémoires, elle part d'un certain bon sens et d'intentions tout à fait louables. Toutefois, comme l'ont montré récemment deux chercheuses en sciences sociales, ce projet cathartique ne fonctionne pas vraiment alors que les préjugés altérophobes et racistes, de même que les idées d'extrême-droite, se portent apparemment bien dans la société (Gensburger, Lefranc, 2017).

En se demandant à quoi servent les politiques de mémoire, elles nous interpellent fortement, même si elles soulèvent aussi le problème du manque de reconnaissance pécuniaire et symbolique que subit le monde enseignant qui est en charge de cette transmission mémorielle. Certes, nous voudrions toutes et tous qu'une politique de mémoire passant notamment par l'école parvienne à contribuer réellement à une prévention des crimes contre l'humanité et à marginaliser les idées de haine de l'extrême-droite. Mais ce n'est pas si simple, à tel point qu'une invocation rituelle de la mémoire sous les auspices d'un prétendu, et bien malheureux, *devoir de mémoire* produit un effet contraire à ce qui est attendu.

Pourtant, la problématique des mémoires est riche et passionnante. Elle soulève des questions comme la reconnaissance, la pluralité des expériences et des points de vue, le refus de l'occultation et du négationnisme, les abus et les dérives identitaires, etc. S'il faut bien sûr distinguer l'histoire et les mémoires, il n'y a pas de travail de mémoire sans histoire, et l'histoire est elle-même intéressée par les manifestations de la mémoire et leur analyse. Toutefois, dans le domaine de l'histoire scolaire, cette problématique mémorielle, qui soulève par définition des questions sensibles, nécessite une réflexion critique particulière sur la question de savoir *comment faire valoir sans prescrire*. En effet, les pratiques moralisantes et prescriptives, les catéchismes et les rituels mémoriels, se révèlent particulièrement improductifs. Dès lors, avec un peu d'imagination et de créativité, la mobilisation de concepts didactiques précédemment évoqués, comme l'accès à des savoirs savoureux, l'exercice d'un regard historien sur le monde à partir d'un questionnement spécifique ou la dévolution aux élèves de leurs apprentissages et de la construction de leurs positionnements, en relation avec les données scientifiques disponibles, est susceptible de contribuer à donner davantage de sens aux pratiques effectives qui découlent des intentions mémorielles les plus louables.

Les enjeux de mémoire qui traversent la société contemporaine, reliés à des enjeux historiographiques visibles ou sous-jacents, se posent toujours à partir du présent. Les manifestations de la mémoire ne sont pas de même nature si elles sont le fait d'une autorité ou d'un pouvoir, ou si elles proviennent de milieux subalternes ou de groupes de victimes en quête de reconnaissance. En outre il arrive que leur mise en visibilité intervienne après un long silence, ce qui doit nous rappeler que d'autres mémoires enfouies mériteraient peut-être d'être prises en considération.

En termes de connaissances, il est important de prendre conscience du fait que l'expression d'une mémoire dans l'espace public ne va pas toujours de soi, qu'elle n'est jamais stabilisée, qu'elle est en constante évolution et se reconfigure sans cesse, les mémoires ayant aussi une histoire. Ainsi, comme l'expression mémorielle, sauf quand elle est ritualisée, rigidifiée et vidée de son sens, exprime par définition des préoccupations du présent, c'est aussi la question de l'oubli et de ses conséquences qui se pose face à la disparition des derniers témoins.

Quant au travail de mémoire dans le contexte scolaire, s'il importe qu'il relève largement d'un travail d'histoire, y compris sur l'histoire des mémoires et de leur évolution, il y a encore lieu d'en interroger la réception potentielle par les élèves en fonction de la pluralité de leurs identités. La possibilité de cette réception n'est pas gagnée d'avance, notamment parce que les mémoires demeurent divisées et ne sont pas soumises, comme l'histoire, à l'horizon de la construction d'une narration commune. De ce point de vue, un véritable travail de mémoire se confronte nécessairement à la complexité du monde, et en tout cas à celle du monde des élèves.

Émancipation par les savoirs, libre arbitre et conscience sociale

Pour conclure, nous pouvons réaffirmer ici, avec Antonio Gramsci, la nécessité d'une école unitaire qui ne soit pas utilitaire et qui ne soit pas non plus méprisante à l'égard du « folklore » ou du « sens commun ». L'accès de tous les élèves à des savoirs substantiels, et savoureux, n'implique pas pour autant de ne pas faire dialoguer les savoirs savants et les savoirs populaires qui sont à prendre au sérieux (Frandji, 2015). C'est là une perspective qui a son importance pour l'histoire, pour son rapport aux mémoires et à tout ce qui ne provient pas du seul cadre académique.

Nous avons mis en évidence la possibilité et l'importance d'une émancipation par les savoirs permettant notamment, en histoire, de *défataliser* le passé et le présent. La nécessité apparaît aussi d'une

autonomisation des élèves qui rende non seulement plus efficaces leurs apprentissages, mais qui leur permette également de se construire par eux-mêmes un point de vue sur le monde qui soit raisonné et aussi critique qu'ils ou elles le souhaitent. Cela s'impose d'autant plus que les pratiques prescriptives demeurent très présentes alors qu'elles mènent à des impasses bien loin de leurs bonnes intentions éventuelles. L'horizon de savoirs engagés dans le domaine de la didactique de l'histoire suggère donc une posture critique qui soit relative à la fois aux contenus de ces savoirs et aux modalités du développement cognitif et de la maturation sociale des élèves pour éviter que la responsabilité leur en échappe au bout du compte.

La perspective d'un engagement progressiste dans le champ de la didactique de l'histoire se nourrit de la conception révolutionnaire de la diffusion des savoirs de l'Encyclopédie par leur élémentation. Elle est sensible à l'importance que les élèves construisent de vrais savoirs scientifiques en passant par le mode d'organisation disciplinaire des savoirs. Mais elle implique aussi une réflexion sur l'autonomisation de ces élèves par l'application d'un principe de dévolution leur permettant de développer eux-mêmes une forme de créativité autour de leurs apprentissages. Les prescriptions et la morale sont à éviter alors qu'il y a lieu d'imaginer des modalités de travail et de réflexion qui mettent à jour l'intérêt d'une responsabilité sociale et la nécessité de défendre des droits. Ce qui donne pour conclure : des savoirs pour décrypter et comprendre, et une marge de manœuvre pour se situer soi-même dans le monde ; un regard historien qui interagit avec les mémoires ; un recours aux données scientifiques qui dialogue avec une histoire populaire attentive aux sans-histoire comme aux rapports de domination ; la nécessaire intelligence d'une construction créatrice par les élèves d'une intelligibilité du passé et du présent ; une sorte de synthèse entre Gramsci et Ferrer.

Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bloch, M. (2006). *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*. Paris : Gallimard [Quarto].
- Brusa, A. (2004). Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge. *Le cartable de Clio*, 4, 119-129.
- Buttier, J.-C. (2018). James Guillaume et l'historiographie de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française dans le contexte du centenaire de 1889. *Lumières, L'innovation pédagogique des Lumières*, 32, 113-130.

- Condorcet, N. de (1847). Sur l'instruction publique (1791-1792). In *Œuvres complètes*. Paris : Firmin-Didot Frères, t. 7.
- De Cock, L. (2015). L'histoire scolaire, une matière indisciplinée. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 1, 179-189.
- Diogène (1994), La responsabilité sociale de l'historien, 168.
- Frاندji, D. (2015). Rapport pédagogique et école unitaire dans la conceptualisation gramscienne du pouvoir. *Actuel Marx*, 57, 43-61.
- Gensburger, S., Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Paris : Les Presses de SciencesPo.
- Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier d'historien aujourd'hui. (Trad. M. Rueff). *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, L'étrangement : retour sur un thème de Carlo Ginzburg, hors-série.
- Gramsci, A. (2014). (Trad. J. Bramat, G. Moget, A. Monjo, F. Ricci, A. Tosel). *Textes choisis*. Paris : Le temps des cerises [1^{ère} édition (1983). Paris : Éditions sociales.
- Heimberg, C. (2000). L'expérience de l'École Ferrer : déboires pratiques et modernité pédagogique. *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16, 27-42.
- Heimberg, C. (2016). Reconstruire à l'école, autant que possible, l'authenticité d'un passé rendu intelligible. *Questions vives. Recherches en éducation*, Questions à la didactique de l'histoire, 26, 13-24.
- Heimberg, C. (2018). Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoirs savoureux en histoire. *Lumières*, L'innovation pédagogique des Lumières, 32, 171-184.
- Heimberg, C., De Sousa, M., Fink, N., Opériol, V. & Panagiotounakos, A. (2013), L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éds.). *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Éds.) (2006) (Trad. C. Vivier). *L'invention de la tradition*. Paris : Amsterdam. [Éd. originale (1983). *The invention of tradition*. Cambridge : Cambridge University Press].
- Koselleck, R. (1990) (Trad. J. Hoock, M.-C. Hoock). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Éditions de l'ÉHÉSS. [Éd. originale (1979), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp, 1979].
- Mazeau, G. (2020). *Histoire*. Paris : Anamosa.
- Prost, A. (1996). Histoire, vérités, méthodes : Des structures argumentatives de l'histoire. *Le Débat*, 92 (5), 127-140.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Dévolution. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Éds.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 61-64). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 118.
- Vidal-Naquet, P. (1987). *Les assassins de la mémoire. Un « Eichmann de papier et autres essais sur le révisionnisme*. Paris : La Découverte.
- Wagnon, S. (2018). *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*. Lyon : Atelier de création libertaire [qui comprend Ferrer, F. *L'école moderne* (Trad. V. Bouzas González). [Éd. originale (1912), *La Escuela moderna*. Barcelone : Casa Editorial Maucci].