

Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune

Annie Feyfant

▶ **To cite this version:**

Annie Feyfant. Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune. Dossier de veille de l'IFÉ, 2015, 109, pp.1-28. ensl-01355504

HAL Id: ensl-01355504
https://ens-lyon.hal.science/ensl-01355504

Submitted on 23 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

n° 109
Mars 2016

Sommaire

● **Page 2 :** Construction(s) de l'histoire scolaire ● **Page 12 :** Réception(s) de l'histoire scolaire ● **Page 24 :** Bibliographie

Dossier de veille de l'IFÉ

LES ENJEUX DE LA CONSTRUCTION D'UNE HISTOIRE SCOLAIRE COMMUNE



Par Annie Feyfant

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

En France, l'enseignement de l'histoire se démarque quelque peu de celui assuré dans les autres pays européens ou d'Amérique du Nord. Fortement marquée par les choix institutionnels, là où d'autres systèmes scolaires ne donnent que des préconisations, pour des applications en classe plus ou moins souples, l'histoire est clairement inscrite dans les programmes du secondaire comme enseignement disciplinaire, et comme élément du socle de la découverte du monde, pour le primaire.

Le florilège de qualificatifs associés à l'« histoire à enseigner », conceptuelle, sociale, politique, culturelle, est le reflet des multiples voix qui concourent au débat sur l'enseignement de l'histoire. Devant cette diversité d'approches, de courants, parfois diffus pour le non-spécialiste, il devient difficile de donner une définition de ce qu'est, ce que devrait, ce que pourrait être l'histoire scolaire.

Une certitude néanmoins, si l'histoire se réfère à ce qui est arrivé dans le passé, elle est aussi le témoignage de l'expérience humaine, dans le temps et dans l'espace, elle est mobilisée pour essayer de comprendre le présent et envisager ce que pourrait être l'avenir, comme moyen de ne pas refaire « les erreurs du passé » et former des citoyens responsables. Cependant, comprendre l'histoire et construire son enseignement suppose « *d'établir des connexions entre un nombre quasi illimité de faits déconnectés et de relier les évènements historiques à leur contexte* » (Yilmaz, 2008).

En France, parmi les voix qui s'élèvent pour donner un avis, une préconisation, émettre une protestation sur l'enseignement de l'histoire, on peut discerner des « camps », des alliances qui se font et se défont. Citons par exemple le collectif « Aggiornamento histoire-géographie » et son blog du même nom, l'Association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG), ou encore, pour avoir marqué l'historiographie du XX^{e} siècle, l'École des annales. D'autres collectifs se forment au gré des réformes de l'enseignement d'histoire-géographie ou des lois mémorielles. Les plus récentes de ces lois sont au nombre de quatre : la loi Gayssot tendant à réprimer le racisme, l'antisémitisme et la xéno - phobie (1990) ; la loi sur la reconnaissance du génocide arménien (2001) ; la loi Taubira relative à la reconnaissance de la traite et

de l'esclavage (2001) ; la loi Mekachera portant reconnaissance de la contribution nationale en faveur des rapatriés d'Afrique du Nord et d'Indochine (évocation d'une colonisation positive, 2005). Les arrière-pensées des mouvements de contestation sont diverses mais, en général, ceux-ci réclament la séparation de l'histoire et des lois, dénoncent l'ingérence politique dans l'enseignement de l'histoire, comme par exemple la pétition « Liberté pour l'Histoire»,ou la création du Comité de vigilance face aux usages publics de l'Histoire (CVUH), en 2005.

Ce ne sont pas là les seuls débats sur l'enseignement de l'histoire, souvent amplifiés par les médias qui aiment à titrer : « Ce que nos enfants n'apprennent plus au collège » ou encore « On n'apprend plus l'histoire à nos enfants ! » lancé en 1979 par Alain Decaux, « *figure médiatique très connue de la vulgarisation des savoirs historiques* » (Falaize, 2015) ●. Quel est l'objet de ces débats récurrents ? C'est le roman national et ses figures emblématiques qui seraient, au gré des réformes, polémiques et réflexions, délaissés, restaurés, trahis, opposés ou opposables au « pédagogisme » ou au « didactisme », mais dont la mise en avant témoigne du saisissement régulier de l'histoire scolaire par le politique.

Cette problématique n'est absolument pas « franco-française » par ailleurs : au-delà de nos frontières, l'enseignement de l'histoire fait en effet également débat, le plus souvent à l'occasion d'une réforme des contenus d'enseignement, comme en Grande-Bretagne lors de la mise en place du *National Curriculum* (1987-1991) ou aux Pays-Bas avec le *Canon of Dutch History* en 2006. Les avis sont partagés, ici ou là, sur un enseignement de l'histoire axé sur la transmission des réalisations et du patrimoine culturel de la nation, focus qui, pour certains, doit tenir compte de l'apport des minorités ethniques. Woodhead, ancien inspecteur des écoles anglaises, a plaidé pour le caractère immuable du « canon » national ; d'autres revendiquent une culture historique qui reflète une société devenue plus complexe. Le Conseil de l'Europe et l'association Euroclio prônent, en 1999, une approche pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire (Ferro,1999) : « *Pour comprendre l'histoire de cette discipline, il ne faut donc négliger ni les attentes de la société à l'égard de celle-ci et de l'éducation en général, ni le caractère politique de l'histoire scolaire que les producteurs n'assument pas toujours* » (Legris, 2010).

Envisager l'enseignement de l'histoire des seuls points de vue de l'historien, du philosophe, du sociologue, etc., ce serait oublier les destinataires et, finalement, les acteurs qui vivent et font vivre cet enseignement de l'histoire, à savoir les élèves et les transmetteurs ou médiateurs des savoirs historiques que sont les enseignants.

Ce dossier tente donc de répondre aux questions suivantes : comment et pourquoi l'histoire scolaire a-t-elle été fabriquée ? Comment l'histoire est-elle réceptionnée par les élèves, quelles en sont les représentations dans l'espace de la classe ? Comment faire passer les élèves d'une histoire construite à une vision critique de l'histoire ?

● Toutes les références bibliographiques citées dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre bibliographie collaborative.

CONSTRUCTION(S) DE L'HISTOIRE SCOLAIRE

Pour débuter une revue de littérature relative à la fabrique scolaire de l'histoire ●, il peut être utile de citer quelques réflexions de chercheurs français, en didactique de l'histoire, en science politique, en sociologie. « *Pour répondre au projet politique et civique unificateur défini par la République, l'histoire et la géographie transmettent aux générations futures une conception partagée du territoire, de la mémoire collective, du pouvoir* » (Audigier, 1995). Ainsi, « *les programmes véhiculent une vision du passé dont certains contenus sont sélectionnés en fonction d'enjeux du présent* » (Legris, 2010). Certains historiens s'appuient sur la thèse d'Halbwachs « *selon laquelle le passé est non pas "conservé", mais reconstruit à partir du présent dans des cadres sociaux contemporains au sein desquels s'inscrivent et prennent forme les mémoires individuelles et collectives* » (Lantheaume, 2016). Ces trois réflexions

● L'expression s'inspire du titre de l'ouvrage collectif dirigé par De Cock et Picard (2009).

se situent dans une échelle de temps relativement long (au sens du présent, mais non pas de l'histoire) et ont été choisies pour illustrer l'évolution des approches de l'histoire scolaire, sans vouloir cantonner leurs auteurs dans un camp ou un autre, dans une vision ou une autre, leurs propos actuels pouvant très bien s'accorder sur le sens de l'histoire scolaire.

Pour Heimberg, et le regard qu'il peut avoir sur l'histoire scolaire en Suisse, l'apprentissage de l'histoire est tiraillé entre volonté de pacifier l'espace public et construction d'une dimension critique. La validation de la dimension critique de l'apprentissage de l'histoire suppose une mise à distance et la production d'une intelligibilité du passé et du présent (Heimberg, 2014), question qui fait largement écho à la situation actuelle, en France.

Pour Laville, dans les pays occidentaux, la fin de la Seconde Guerre mondiale voit la victoire de la démocratie, dont le principe est indiscuté, mais dont le bon fonctionnement nécessite la participation des citoyens, l'idée étant de passer du citoyen-sujet au citoyen-participant. « *Désormais, à la pédagogie du récit fondateur, on préfère une pédagogie de la pensée historique, […] l'estimant appropriée à l'apprentissage des capacités intellectuelles et affectives nécessaires à l'exercice autonome et compétent de ses responsabilités citoyennes* » (selon les programmes officiels d'histoire, voir Laville, 2002).

Des capacités ou compétences entrent en jeu, afin de construire des savoirs en histoire (cerner un problème, analyser des données, les interpréter, etc.) qui s'appuient sur des « concepts analytiques ». L'histoire à l'école servirait donc un savoir social, développé par « *les pouvoirs de l'inculcation scolaire des bonnes pensées* » (Moniot, 2001). De plus, les programmes deviennent l'instrument d'une politique mémorielle, c'est-à-dire l'« *ensemble des interventions des acteurs publics visant à produire et à imposer une mémoire publique officielle à la société à la faveur du monopole d'instruments d'action publique* » (Michel, 2010, cité par Legris, 2010).

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN FRANCE

Dans sa thèse soutenue en 2014, Legris retrace quelques-unes des discussions observées entre universitaires, enseignants du second degré et inspecteurs généraux, autour d'une potentielle et/ou avérée réforme des programmes. « *Il ressort de ces observations que les programmes ne sont pas de pures "transpositions didactiques"* », de même qu'ils ne sont pas produits en « cogestion » entre hauts fonctionnaires, inspecteurs et enseignants. Leur écriture est « *soumise à des contraintes politiques émanant du gouvernement ou du Parlement* » (Legris, 2010).

L'idée que les programmes sont des instruments d'une politique publique est fortement partagée, en France comme ailleurs et, de ce fait, qu'ils peuvent être des analyseurs du changement. Ils sont en quelque sorte le reflet de l'évolution du rôle de l'État et d'autres entités territoriales dont l'Europe, les organisations internationales. Cette évolution marque à la fois les contenus d'enseignement et les ressources pour enseigner.

Le modèle issu de la Troisième République

Au XVIII[e] siècle, l'histoire est un recueil d'exemples à suivre et de fautes à ne pas renouveler. À la Révolution, l'histoire scolaire prend une dimension civique, on passe alors de l'instruction du sujet à celle du citoyen. L'histoire devient discipline scolaire avec François Guizot (ministre de l'Instruction publique entre 1832 et 1837) et des programmes qui définissent ce qui doit être appris en classe, véritables « *instruments d'action publique chargés de fabriquer un lien entre l'État, identifié à la nation, et les citoyens* » (Legris, 2010). Sous la Troisième République, l'histoire devient modèle de promotion d'une forme de citoyenneté, « l'individualisme républicain ».

On assiste à une institutionnalisation renforcée, et un recours à l'expertise d'historiens universitaires. Parmi les acteurs (universitaires proches des gouvernants) qui prennent des mesures pour y remé-

dier, on compte Ernest Lavisse, Gabriel Monod ou encore Charles Seignobos.

Pour Audigier (1995), les finalités de ce modèle sont d'ordre patrimonial et civique (enseignement des faits et des résultats), intellectuel et critique (étude de documents, reconnaissance d'un discours construit d'un certain point de vue), mais aussi pratique (à mettre en œuvre dans la vie sociale et professionnelle). Le récit historique se doit d'être à la fois une explication et une représentation partagée.

Les contenus sont guidés par l'identité nationale et républicaine et par la mission universelle au nom de la raison et des droits de l'homme. La chronologie permet de montrer l'ancienneté de la France et la continuité de son histoire. En 1890, Lavisse définit trois étapes de l'histoire de l'humanité (civilisations antiques à vocation universelle ; période de conflits, d'éclatement et jeu des intérêts singuliers ; phase d'universalité fondée sur la raison), « dans une conception progressiste de l'histoire » justifiant le respect de la continuité historique, c'est-à-dire chronologique. Néanmoins, l'exhaustivité n'étant pas possible (dans les temps impartis), il convient de faire un choix. Or, « *tout choix est sous le régime du soupçon, soupçon idéologique, soupçon politique* » et « *toute réforme bouscule le fragile équilibre auquel semblent parvenus les rédacteurs des textes officiels* » (Audigier, 1995).

L'écriture des programmes

« *Le développement de cette politique des contenus accompagne celui d'une politique d'exo-éducation* ● *lié au développement de l'État-nation* » (Legris, 2010), tendant vers un niveau standardisé (normalisé) des savoirs et des compétences. Dans une approche socio-historique ●, Legris considère les programmes d'histoire « *comme des instruments réglementaires et législatifs de l'action gouvernementale en matière d'éducation* », qui « *contribuent à une culture scolaire qui dote les élèves d'un corps commun de catégories de pensée, d'une mémoire collective chargée de les socialiser* » (Legris, 2010). Les programmes d'histoire sont porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social ●.

Les enseignants du secondaire peuvent faire partie du circuit de production des programmes, si tant est qu'ils soient membres d'un syndicat enseignant ou d'une association de spécialistes. Ils peuvent alors témoigner du curriculum réel et des observations faites par les inspecteurs dans les classes. Mais « *une grande partie des* curricula *restent des "boites noires"* », les enseignants opérant des choix parmi les ressources et sous-thématiques qui leur sont proposées.

En 1977, les programmes d'histoire intègrent une part d'histoire sociale, que Langlois et Seignobos avait envisagée, dès le début du siècle, comme « *un instrument de culture sociale, permettant de renforcer la démocratie et de familiariser les élèves aux changements* » (Langlois & Seignobos, cités par Legris, 2010). On a changé de paradigme, passant du paradigme pédagogique-positiviste (croisant production de savoir et intentions politiques) au paradigme constructiviste critique, faisant référence à une citoyenneté renouvelée, à une démocratie du consensus et de l'argumentation (Tutiaux-Guillon, 2008). Dans les contenus, on passe « *d'une citoyenneté stato-centrée nourrie d'un individualisme républicain à une citoyenneté ouverte qui multiplie les appartenances* » (Legris, 2010). Les citoyens, individus responsables du devenir de la communauté à laquelle ils adhèrent (façon Troisième République), sont multiples. Le récit historique a donc intégré cette citoyenneté diverse, notamment depuis les programmes de 1982 : depuis cette date, les programmes de terminale et de troisième évoquent les victimes de la Shoah ; en 2000, ils intègrent le rôle des femmes dans l'histoire ; en 2002, l'enseignement de la Shoah est introduit dans les programmes de CM2 ; en 2008, une thématique est consacrée aux immigrés. « *L'origine des élèves devient une variable structurante dans certaines politiques éducatives* » (Legris, 2010).

La chronologie avant tout

La périodisation a été longtemps pensée en fonction de l'histoire politique nationale. Sous la Troisième République, « *les civilisations extra-européennes n'étaient*

● On passe d'une endo-formation (au sein de la communauté familiale, locale, religieuse) à une exo-éducation, éducation qui recourt à des compétences extérieures à la communauté (Gellner, 1989).

● Cf. Noiriel Gérard (2006). *Introduction à la socio-historique.* Paris : La Découverte.

● Comme en Italie plus tardivement, on observe, jusqu'en 1914, une « guerre des manuels » provoquée par deux lectures du passé, une proposée par les républicains laïcs et l'autre par les représentants de l'enseignement privé religieux.

envisagées qu'au travers du prisme européen, au moment de la colonisation » (Legris, 2010). Par ailleurs, la narration est la démarche la plus usitée, en tant que récit des événements « vrais » et pour pallier la difficulté à penser la pluralité des temporalités à enseigner. Les repères chronologiques constituent des points d'entrée pour aborder des problématiques comme la guerre, les évolutions sociales ou politiques, etc.

Pour Falaize (2014), l'enseignement de l'histoire au primaire, au service du roman national et de la construction de l'identité nationale, a été bousculé par des actualités, ce qu'il appelle des « périodes de désenchantement » (Loubes, 2001). C'est d'abord la Première Guerre mondiale, qui remet en cause le récit de l'histoire, puis la deuxième guerre mondiale, « *car le choc a été tel qu'on se demande ce qu'il faut dire aux enfants* ». C'est enfin l'allongement de la scolarité (réforme Berthoin, en 1959) qui ajoute les années de collège pour couvrir l'histoire nationale.

Plus prosaïquement, les conceptions de l'organisation de l'enseignement de l'histoire se situent dans un continuum chronologique jusque dans les années 1970, complété par des thématiques avec la réforme Haby. Pour Legris, les « historiens experts », s'exprimant lors d'un colloque en 1984, restent attachés à la chronologie, alors qu'elle est de plus en plus écartée des programmes. Les programmes de 2008 seraient le résultat d'une lutte d'experts, et s'en trouvent ainsi alourdis, par une multiplication des contenus (Legris, 2010). Pour pallier cet « encombrement », des choix sont laissés aux enseignants quant aux moments historiques traités, ou par des regroupements d'exemples, en seconde mais aussi au collège. Quid de l'enseignement de l'histoire au primaire ? Les recherches sont relativement rares comparativement à celles portant sur le secondaire, ce qui fait dire à Falaize : « *Tout se passe comme si l'histoire à l'école primaire était reléguée, comme champ d'étude moins légitime que le secondaire, à une place minorée dans le domaine de l'histoire de l'éducation* » (Falaize, 2014).

Le débat actuel autour des programmes d'histoire

En France, les projets de programmes d'histoire de 2016 pour l'enseignement obligatoire ont soulevé moult débats, essentiellement lors de la première mouture, publiée en avril 2015. Du roman national à l'enseignement des religions en passant par le siècle des Lumières, d'une approche chronologique ou thématique, les contenus ont été décortiqués, analysés, vilipendés ou validés.

Quelles sont les questions qui ont été posées en amont de ce projet et quelles sont celles qui ont été débattues ensuite ? Des experts ont été sollicités lors de la phase d'élaboration du projet de programmes, autour de questions portant essentiellement sur l'insertion des programmes d'histoire dans la réalisation et la mise en œuvre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et sur l'évaluation des connaissances et les liens avec les autres disciplines.

Une autre question posée aux experts est susceptible d'apporter des éléments à un état de l'art sur la fabrique scolaire de l'histoire et les savoirs communs, à savoir : quels sont les principaux résultats de la recherche dans le champ disciplinaire, les débats qui le traversent, la position des experts sur ces débats et leurs conséquences sur les choix à faire pour les programmes ? Certains experts n'ont pas répondu à cette question, sauf à pointer des objets précis, d'ordre didactique : organisation des chapitres du programmes, ouverture à d'autres démarches que la pédagogie inductive, entrée par les concepts ou thèmes plutôt que par des chapitres ou la chronologie.

Di Martino (2014) évoque la nécessaire « *disparition de l'Histoire-bataille, "pleine de bruits et de fureur"* » ; un enseignement de « *l'Histoire comme une science pour penser et non pour savoir réciter* » (ce qui n'exclut pas la mémorisation de contenus) en évitant que le « *découpage en "tranches de temps" [viennent] contredire cet idéal et [entretiennent] l'idée de l'inéluctabilité des événements. L'esprit critique, la no-*

tion de point de vue... pourraient devenir de vrais objets d'apprentissage pour les élèves (et non d'enseignement pour les professeurs) ». Mais surtout, elle appelle de ses vœux « *la prise de conscience pour les professeurs qu'enseigner l'Histoire […] c'est apprendre à penser, penser le Temps, penser les sociétés humaines, penser l'humanité* ».

Vu de l'extérieur, l'enseignement de l'histoire en France est fortement marqué par l'éducation à la citoyenneté, et même la citoyenneté politique. Grever *et al*. (2011), dans une étude comparative entre la France, la Grande-Bretagne et les Pays-Bas, jugent prudente l'introduction des questions vives dans le curriculum (elles citent la guerre d'Algérie, le génocide juif) et affirment même que parce que parler des questions controversées en classe n'est pas autorisé, les professeurs d'histoire ont tendance à éviter les débats avec les élèves, allant jusqu'à évoquer une réification de l'histoire, basée sur une histoire officielle et non comme une discipline susceptible d'investiguer le passé. Propos quelque peu contredits par l'affirmation (antérieure) de Laville, pour qui la tradition de « l'histoire-mémoire nationale » en France reste forte, mais sa consolidation dans les années 1990 serait moins justifiée par le développement de l'esprit critique des élèves que par la volonté de diffuser « la même mémoire nationale pour tous » (Laville, 2002).

ET AILLEURS, QUELLE FABRIQUE DE L'HISTOIRE SCOLAIRE ?

Certaines recherches mettent en avant l'absence d'une approche globalisante de l'histoire. Elles observent peu ou pas de vision à l'échelle du monde et relativement peu de vision européenne, dans la plupart des systèmes éducatifs européens, et ce malgré les préconisations institutionnelles. L'Europe n'est en tout cas pas envisagée sous l'angle d'une histoire partagée, dans le cadre de perspectives mondiales. Le partage s'est même focalisé sur l'histoire nationale, dans le but avoué de plus de cohésion sociale. Pour Grever *et al*. (2011), cette « *construction de la nation à travers la transmission des mythes collectifs* » appauvrit le potentiel critique et « *déconnecte l'enseignement de l'histoire de la discipline scientifique de l'histoire* ». Cette référence aux mythes laisse des traces dans les représentations des élèves quant à l'histoire de leur pays (voir deuxième partie). Létourneau utilise le terme de « mythistoire » : « *fiction réaliste, […] système d'explication et […] message mobilisateur qui rencontrent une demande de sens, si ce n'est un désir de croyance, chez ses destinataires* » (Létourneau, 2016).

Par ailleurs, les recherches comparatives soulignent la particularité française d'un enseignement obligatoire de l'histoire, tout au long de la scolarité jusqu'au lycée, là où, dans d'autres pays, cet enseignement s'arrête à l'âge de 14 ou 15 ans (Pays-Bas, Angleterre, etc.). Elles soulignent également le contrôle traditionnel de l'État français sur l'enseignement de l'histoire, suivi plus tardivement par les ministères hollandais et anglais par exemple, toujours pour des motifs de cohésion nationale.

L'exemple italien : une question de pouvoirs

En Italie, jusqu'en 1962, l'histoire enseignée au primaire était essentiellement anecdotique, basée sur des portraits de personnages connus du passé. « *C'était seulement au collège que l'on apprenait la première "véritable" histoire, conçue comme une narration de type scientifique (même si elle était très synthétique, construite sur le modèle de la généalogie traditionnelle de la nation)* » (Brusa & Larché, 2013). À partir des nouveaux programmes, en 1963, l'histoire scolaire est donc revisitée, et diverse, selon les manuels en usage, qu'ils soient influencés par des universitaires (historiens de l'Antiquité par exemple), des enseignants ou une tradition pédagogique catholique. Les enseignants avaient la lourde tâche de raconter l'histoire de manière compréhensible, face à des élèves issus de familles peu familiarisées avec l'écrit.

L'usage d'un livre d'histoire apparait à partir du collège, complété par des documents historiographiques, au niveau du lycée. « *Il s'agissait de la phase du cursus dans laquelle l'histoire pouvait finalement être "interprétée" et être – même si cela s'accompagnait d'innombrables polémiques – une "histoire partisane"* » (Brusa & Larché, 2013). À la fin des années 1960, enseignants et chercheurs ont coopéré pour trouver des réponses pédagogiques sur l'enseignement de l'histoire, l'usage et l'offre éditoriale des manuels. Les textes perdent leurs caractéristiques rhétoriques, les héros disparaissent (d'autant plus que leurs actions héroïques entrent en contradiction avec une Europe confraternelle). À la fin des années 1970, la réforme des programmes de collège fait passer de « l'histoire des batailles et des traités de paix » à l'histoire du développement.

L'exemple allemand : des compétences réflexives plutôt que des connaissances

L'enseignement de l'histoire, **en Allemagne**, est marqué par l'organisation du système scolaire, à la fois du fait de la filiarisation des études secondaires (entre *Hauptschule-Realschule* et *Gymnasium* ●), avec des volumes horaires et une validation extrêmement différents, mais aussi du fait des contenus, qui dépendent en grande partie des choix opérés par les *Länder*.

Pour un descriptif de la structuration de l'enseignement secondaire en Allemagne, on se reportera à l'une des annexes du *Dossier de veille de l'IFÉ* de Laure Endrizzi (2013).

Dans le secondaire inférieur, l'histoire politique de l'Allemagne au XX^e^ siècle constitue une base commune. « *Cette place éminente occupée partout par l'histoire politique allemande du XX^e^ siècle s'explique avant tout par la place centrale que tiennent dans cette histoire les crimes du nazisme et la Seconde Guerre mondiale* », représentant « les mythes fondateurs négatifs » de l'Allemagne d'aujourd'hui (Bendick & François, 2013). Pour les périodes antérieures, les contenus sont structurés chronologiquement mais les thèmes ou focus retenus divergent d'un *Land* à l'autre (au gré de l'influence ou non de l'Empire romain, par exemple).

Dans l'enseignement secondaire supérieur (où l'histoire est une matière à option), les préconisations portent plus sur l'acquisition de compétences plutôt que de connaissances : « *La réflexion sur la chronologie aussi bien que la mise en perspective historique passent à l'arrière-plan* » (Bendick & François, 2013). À part le *Land* de Bavière, qui structure l'enseignement par grandes périodes historiques, les autres *Länder* combinent des modules de base et des modules au choix. Bendick et Étienne donnent comme exemple le programme de première, en *Gymnasium*, qui a pour thème général « Crises, mutations et révolutions ». Dans le module de base, les élèves doivent se familiariser avec les différents modèles interprétatifs de mutations historiques (*« le matérialisme historique ou la théorie de la modernisation de l'historien Hans Ulrich Wehler »*). Ils choisissent ensuite deux modules parmi huit thématiques portant sur des périodes de crise (république romaine ; Moyen-Âge ; révolution américaine et naissance d'un État moderne ; Révolution française ; révolution russe de 1917 ; l'économie mondiale en crise ; crise et mutations dans l'Europe de l'Est à la fin du XX^e^ siècle; la chute du mur de Berlin et le « tournant » en RDA en 1989).

Au niveau fédéral, la Conférence permanente des ministres de l'Éducation (KMK, *Kultusministerkonferenz*) se limite à assurer une homogénéité de niveau, prenant la forme de standards d'exigence pour les épreuves de l'*Abitur*, diplôme de certification de fin de secondaire. Ces exigences tiennent à l'aptitude des élèves à interpréter et évaluer de manière aussi autonome que possible un événement ou un thème historique. Ce faisant, cet objectif donne une place centrale à « *des notions telles que le "rapport au présent" (Gegenwartsbezug) ou l'"orientation d'action" (Handlungsorientierung)* ». Dans cette approche, les tâches à accomplir se font en commun et l'enseignant est plus un coordonnateur qu'un transmetteur de savoirs.

Pour illustrer les pratiques pédagogiques françaises (à partir du manuel d'histoire franco-allemand), Bendick et François donnent l'exemple de questionnement des élèves tels que : « Quelles sont les orientations décisives pour le XIXe siècle adoptées lors du congrès de Vienne ? », « En quoi la monarchie constitutionnelle prépare-t-elle l'instauration progressive d'un régime parlementaire en France ? ». Côté allemand, cette pratique est controversée parce que n'offrant aux élèves qu'un *« espace de solution clos sur lui-même », « faisant obstacle au développement de l'autonomie de jugement des élèves et à leur capacité réflexive* ». Les enseignants allemands apprennent donc à ne pas proposer des exercices sur le mode interrogatif (qui, quoi, comment, pourquoi), mais « *commençant tous par une incitation du type "analysez", "expliquez", "évaluez", "examinez", "prenez position", etc.* » (Bendick & François, 2013).

L'exemple des fondamentaux suisses, néerlandais et québécois

En Suisse, les contenus d'enseignement ne sont pas encore totalement calés et uniformisés selon les cantons. Le « Plan d'étude romand » (PER) s'applique en Suisse romande dans un certain nombre de cantons, le *Lehrplan 21* a été adopté en 2014 et est en cours d'application dans les cantons alémaniques, tandis que la mise en œuvre du *Piano di studio* se fait progressivement depuis la rentrée 2015, dans le Tessin. On retrouve, dans les visées prioritaires du programme d'histoire, énoncées dans le PER, les problématiques portant sur la relation homme-temps (se situer dans son contexte temporel, identifier la manière dont les hommes ont organisé leur vie collective à travers le temps ici et ailleurs, analyser l'organisation collective des sociétés dans le temps) et une méthodologie incitant l'élève à s'interroger sur ces problématiques.

Aux Pays-Bas, où l'enseignement de l'histoire était moins institutionnalisé qu'en France et où le point de vue critique par rapport à l'histoire semblait être de mise, le mouvement général vers une recherche de cohésion sociale a conduit le gouvernement néerlandais à légiférer sur la construction d'un « canon » national de la culture et de l'histoire des Pays-Bas. Il n'existe pas d'équivalent de nos programmes mais des *core objectives* portant sur les différentes matières. Pour l'enseignement de l'histoire, le *Canon of Dutch History*, qui décline une cinquantaine de thèmes (grandes époques de l'histoire ou personnages marquants), a été intégré au curriculum scolaire en 2008.

Au Québec, les débats entre « conservatistes » et réformistes sont à l'ordre du jour lorsque Létourneau dresse, en 2008, un état des lieux des enjeux de la réforme curriculaire au Québec (Létourneau, 2008). Les programmes de 2007 visent, comme ailleurs, à plus de cohésion sociale, dans un monde pluraliste, dans un Québec en pleine mutation démographique (immigration plus forte) et sociologique. Les jeunes et les néo-québécois sont peu motivés par « les anciennes histoires » et en tous cas pas par les « mythistoires », jusque-là très présentes dans l'imaginaire québécois.

UNE INTERROGATION COMMUNE SUR LA PLACE ET LE RÔLE DU ROMAN NATIONAL

On a vu que l'histoire scolaire a été marquée par son statut d'instrument de politique publique. Tous les travaux de recherches, en Europe et outre-Atlantique, relatifs à la place de l'histoire dans les curriculums, s'interrogent sur la place du « roman national » dans la construction de l'histoire scolaire.

L'usage public de l'histoire

L'usage de l'histoire dans le discours politique est plus ou moins fort selon les périodes, selon les personnages politiques qui l'utilisent. **Aux États-Unis**, par exemple, « *il est souvent fait référence à des actions et à des discours des pères fondateurs, de précédents présidents ou à des figures marquantes de l'histoire comme Rosa Parks ou Martin Luther King* » (De Cock *et al*., 2008). Les actes de repentance peuvent être des moments forts (ou des silences tout aussi significatifs) de la diplomatie internationale : relations Chine-Japon, France-Algérie, Italie-Lybie, etc. **En France**, les lieux de mémoire sont utilisés pour faire passer des messages aux citoyens (comme pour les présidents François Mitterrand au Panthéon ou à la roche de Solutré ou Nicolas Sarkozy à la cascade du bois de Boulogne ou au Mont Valérien). De même, chacun s'empare des « grands hommes » qui ont marqué l'histoire, certaines figures de l'histoire pouvant servir de référence aussi bien aux politiques de gauche ou de droite, comme Jean Moulin par exemple (De Cock *et al*., 2008).

En Suisse, le roman national est le résultat d'une construction datant essentiellement du XIX^e^ siècle, puisant « *dans les mythes fondateurs de quoi nourrir une image particulière de la Suisse, utile dans des présents successifs*, *l'histoire nationale, associée à des narrations cantonales fortement investies, occupe […] une place significative dans les contenus scolaires* » (Heimberg, 2015). Comme ailleurs, la seconde moitié du XX^e^ siècle, la massification de l'enseignement secondaire et les mutations sociales, culturelles et économiques, les mises en doute de la probité suisse au cours de son histoire soulèvent de nombreuses interrogations sur cette histoire mythique, avec pour résultat, chez certains, de revendiquer une nouvelle manière de voir le roman national, avec l'objectif de retrouver les racines du bien qui caractériseraient la Suisse, en qualifiant certains mythes comme vraisemblables, (Heimberg, 2015). Comment expliquer la nécessité de construire une « mémoire collective » ?

Mémoire, mémoire collective et conscience historique

Pour Nora, l'empire et l'emprise de la mémoire s'affirment au tournant des années 1970-1980. « *En 1978, Pierre Nora voyait la mémoire comme une "expression vague et ambiguë" ; depuis, c'est par les termes mémoire, patrimoine, identité qu'il a caractérisé la conscience historique, autre concept récemment arrivé dans notre champ de préoccupation* » (Laville, 2002). En effet, dans les années 1980, on constate « *que les programmes d'histoire [sont] davantage poreux aux demandes mémorielles, davantage perméables à de multiples injonctions sociales et politiques* » (Legris, 2010). Ce phénomène n'est aucunement singulier puisque les travaux de recherches européens ou nord-américains nous montrent un même mouvement sociétal.

Devant l'émergence du concept de mémoire dans les médias, à la fin des années 1990, Laville a réalisé une recherche dans une base de données, sur les titres d'articles de quotidiens francophones canadiens, pour déterminer l'occurrence du mot mémoire (en référence à l'histoire) dans ces titres. Entre 1980 et 1989, le mot apparaît dans 230 titres ; entre 1990 et 1999, le mot apparaît plus de 1 000 fois. Pour la seule année 2000, il apparaît 313 fois contre 74 pour l'année 1990 (Laville, 2002).

Les programmes d'histoire (ou traces de curriculum, hors de nos frontières) sont un instrument d'une politique mémorielle, que Michel définit comme l'« *ensemble des interventions des acteurs publics visant à produire et à imposer une mémoire publique officielle à la société à la faveur du monopole d'instruments d'action publique* » (Michel, cité par Legris, 2010). En fait, l'apparition et la valorisation des concepts de mémoire et de conscience historique vont de pair avec la fin des grands récits historiques, « *à vocation nationalisante dans les années 1970* » et l'émergence de mémoires particulières, multiples, qui ne pouvaient faire partie d'un discours « rassembleur » (Laville, 2002, d'après Dosse, 1998), mais étaient

valorisées institutionnellement ou du fait de « groupes porteurs de mémoire » (Lantheaume, 2015).

Pour d'autres, les dernières décennies du XX^{e} siècle et la crise économique des années 1970 voient la dissolution de philosophies porteuses de grands projets sociaux (marxisme ou théorie libérale), la mondialisation renforçant la fin des idéologies, voire la « *fin de l'histoire* ». Face à l'incertitude sur l'avenir, l'homme se replie sur le présent, lequel « *demande à être justifié, valorisé, préservé en l'état* » (Laville, 2002). Ce mouvement d'érosion des grands récits peut être le signe d'une volonté de s'affranchir des « schémas préconstruits » (ce qui rejoint l'approche de Dosse), et conduit à la fabrication de multiples mémoires, particulières et collectives.

> « *Toute l'évolution du monde contemporain - son éclatement, sa mondialisation, sa précipitation, sa démocratisation – tend à fabriquer d'avantage de mémoires collectives, à multiplier les groupes sociaux qui s'autonomisent par la préservation ou la récupération de leur propre passé, à compenser le déracinement historique du social et l'angoisse de l'avenir par la valorisation d'un passé qui jusque-là n'était pas vécu comme tel* » (Nora, 1978).

Pour illustrer cette atomisation des sociétés, Laville prend l'exemple du brassage de population, à Toronto, dont les conséquences font « *que les membres des communautés constituantes, pour s'y retrouver dans le présent et asseoir leurs identités collectives spécifiques, empruntent à divers passés les éléments mémoriels dont elles ont besoin* » (Laville, 2002). La mémoire se retrouve ainsi dans les discours identitaires, sous couvert de défense du patrimoine, de commémorations, de repentances. On retrouve déjà ce même type de constat chez Nora, en 1993, lorsqu'il observe ces « *monuments, […] institutions, […] symboles, […] pratiques sociales, etc., dont le caractère essentiel serait de composer le patrimoine typique de la nation française (ou d'être perçu comme tel)* » (Nora, 1993, cité par Laville, 2002). Ainsi la repentance marquerait la rencontre de l'histoire avec le politique, la mémoire, et pour Laville, une « *morale civile envahissante, souvent, sous sa forme du "politiquement correct"* » (Laville, 2002). Des chercheurs hors de nos frontières remarquent qu'en France le « devoir de mémoire » est encadré par des lois dont l'une « *fait obligation aux manuels d'accorder "une place conséquente" à la traite négrière et à l'esclavage* », par exemple.

L'histoire allemande (le nazisme, l'occupation, la séparation en deux territoires, etc.) a longtemps rendu l'idée d'un récit national partagé comme discutable. Actuellement, Carrier situe la difficulté d'une telle construction dans la quasi-substitution du projet européen à celui de roman national allemand et dans l'existence d'un doute, toujours présent chez les historiens et les journalistes, quant au « *statut même du récit comme support de transmission du savoir historique et de construction du vivre-ensemble* » (Carrier, 2016).

La mémoire dans l'enseignement de l'histoire

Si le contrôle de la mémoire collective a permis d'occulter certains événements historiques, d'autres motivations ont conduit à d'autres usages de la mémoire collective, au service d'un ordre nouveau ou pour préserver l'ordre en place. Ce fut le cas dans les républiques populaires après la chute du communisme ou en Afrique du Sud après la fin de l'apartheid. Dans les jours qui ont suivis la réintégration de Hong-Kong dans le giron chinois, « *l'Assemblée populaire de Chine avertissait que les manuels devraient être refaits conformément à l'histoire officielle* » (Laville, 2002). Dans certains pays, les consignes descendantes imposent

un programme national (en Angleterre, sous le gouvernement Thatcher), s'opposent à l'introduction de faits d'histoire sociale (États-Unis, dans les années 1990) et interdisent tout propos risquant d'amoindrir l'image du pays (au Japon, en 2001).

L'affaire du manuel *Tsukuru-kai* au Japon (en 2001)
Dans les premières décennies du XXe siècle, la publication des manuels scolaires était entièrement contrôlée par l'État. La Loi sur l'éducation scolaire de 1948 institue un modèle moins directif mais qui demande à chaque concepteur de manuel de soumettre son manuscrit à une commission d'homologation des matériaux d'enseignement. En 2001, la Société pour la rédaction de nouveaux manuels d'histoire publie le manuel *Tsukuru-kai* qui fit l'objet (ainsi que d'autres manuels) d'une protestation officielle du gouvernement chinois, notamment pour le traitement très superficiel du Massacre de Nankin, lors de la prise de la ville par les Japonais ou encore l'incident du Pont Marco-Polo (Pékin) qui provoqua la seconde guerre sino-japonaise en 1937 (minimisation du nombre de morts, des exactions ayant accompagné les évènements liés aux guerres sino-japonaises).

En Italie, où les contenus de l'enseignement de l'histoire ont fluctué au gré des changements gouvernementaux et des influences éditoriales ou universitaires, il est arrivé que l'écriture de l'histoire et la commémoration de certains « épisodes douloureux » n'aient pas fait l'unanimité. Ainsi, en 2013, un recteur d'université a-t-il annulé une conférence sur les « massacres de Foibe » ● sous le prétexte qu'il y a un temps pour la pitié et un pour la science (Brusa & Larché, 2013).

● Épisodes de la Seconde Guerre mondiale, impliquant l'Italie, la Croatie et la Slovénie, au cours duquel 5 à 10 000 personnes italophones ont été assassinées et ensevelies dans des fosses, dans le Nord-Est de l'Italie, par les armées occupantes de Tito.

Le récit historique

Pour certains, l'historien et le récit historique ont perdu leur place du fait du passage d'une « *pédagogie d'un récit constitué qu'il ne s'agissait que de faire connaître* » à une « *pédagogie de l'apprentissage de la pensée historique* ». Ils regrettent l'abandon des « manuels-récits » pour des manuels, outils d'apprentissage, dont « *la préparation est confiée à des pédagogues de l'histoire* » (Laville, 2002).

Plusieurs courants de pensée (souvent initiés par des littéraires) viendraient conforter cet affaiblissement comme le « tournant linguistique » selon lequel la réalité ne pourrait plus être pensée comme une réalité objective mais serait constituée dans et par le langage, selon l'analyse qu'a pu en faire Chartier dans les années 1990. Ainsi, les faits historiques et les représentations, aussi réalistes et scientifiques qu'ils puissent paraître, ne seraient en réalité qu'issus de mécanismes discursifs. Le récit historique est une retranscription du passé, qui reconstruit les faits à partir de traces. Pour Ricœur, la narration historique n'est pas pour autant « déliée du réel », qui permet de décrire, expliquer et comprendre. Explication et récit sont deux éléments de l'intrigue historique, forme de récit qui faciliterait l'enseignement de la discipline « *tout en préparant de la sorte son éventuelle implication dans le champ de la critique et de la transformation de la société* » (Ricoeur, 1991 ; Petitjean, 2007). Autre courant déstabilisateur, le courant postmoderniste qui verrait l'histoire comme une forme de « *fiction-making operation* » dans laquelle le discours historique ne serait rien d'autre qu'une stratégie pour expliquer des évènements passés - donc plus perceptibles - qui ne peuvent être représentés par rien d'autre que par l'imagination (White, cité par Laville, 2002).

« *Quel poids, alors, accorder désormais aux principes d'objectivité, de vérité, aux règles de méthode, de démonstration et de vérification auxquelles l'historien était attaché ?* » (Laville, 2002).

Cela se traduirait, pour Nora, par une « toute autre histoire » par laquelle on ne s'attacherait pas aux « *événements pour eux-mêmes, mais [à] leur construction dans le temps, [à] l'effacement et la résurgence de leurs significations ; non le passé tel qu'il s'est passé mais ses réemplois successifs, ses usages et ses mésusages* » (Nora, 1993). Ainsi une pratique de l'histoire par laquelle le passé est invoqué et utilisé « pour justifier des constructions identitaires » pourrait être mise en regard des propos de Bloch : « *constater la tromperie ne suffit point. Il faut encore en découvrir les motifs* » ou encore « *à force de vénérer le passé, on était naturellement conduit à l'inventer* » (Bloch, 1942, cité par Heimberg, 2015).

Pour Garnier, « le récit reprend du service à l'école » car il implique son auteur (en l'occurrence l'élève) et l'amène à se situer par rapport aux faits historiques qu'il évoque, donnant ainsi sa vision de l'histoire. Pour autant le fera-t-il avec tout l'esprit critique que l'on souhaite ? Il n'est pas sûr que l'influence du discours de l'enseignant ●, le contrat didactique lui en laissent l'autonomie (Garnier, 2016).

RÉCEPTION(S) DE L'HISTOIRE SCOLAIRE

La littérature de recherche, francophone et anglophone, est riche de débats sur la fabrique de l'histoire à enseigner, tant quant aux contenus d'enseignement qu'à la pédagogie à mettre en œuvre. Pour autant les travaux sur la réception par les acteurs « en classe » sont plus difficiles à restituer. Une première approche consiste à trouver des éléments relatifs à l'évaluation des apprentissages des élèves en histoire, c'est-à-dire les résultats scolaires dans cette discipline. Cela permet de dresser un état des lieux et de décliner les compétences attendues, telles que proposées par la Direction de l'évaluation et de la prospective et de la performance (DEPP), en France. Plus ancrée dans le champ de la recherche, une deuxième approche revient à étudier comment les élèves réceptionnent l'histoire qui leur est enseignée (leurs représentations, leurs connaissances, la manière de les exprimer). Les travaux de recherche sont plutôt qualitatifs, portant parfois sur des corpus restreints, et en cours de réalisation. Une troisième approche, moins documentée par la recherche, consiste à analyser les représentations des enseignants et leur pratiques.

LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES

Les évaluations en France

Le dispositif d'évaluation CEDRE (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur un échantillon) établit régulièrement un bilan des acquis des élèves en fin de collège. Pour l'histoire-géographie, ce bilan a été effectué en 2006 et en 2012. Les données collectées montrent un déclin des performances des élèves en fin de collège de l'ordre de 11 % en score moyen, en six ans (alors qu'elles restent stables pour les élèves en fin de primaire). Le pourcentage d'élèves figurant dans les deux groupes les plus faibles passe de 15 % à 21 % (Garcia & Krop, 2013). Cette baisse de performance est d'autant plus marquée que les élèves fréquentent un établissement défavorisé. Sur les six groupes de référence, le taux de réussite à l'ensemble des items est inférieur à 50 % pour les quatre groupes les plus faibles.

● On verra que pour les élèves le cours (et donc la parole de l'enseignant) est la principale source des savoirs historiques.

Pour cerner les acquis des élèves et conformément aux finalités intellectuelles de la discipline, trois domaines de compétences, savoirs et savoir-faire ont été retenus, avec leurs composantes internes (Garcia & Krop, 2013) :

Identifier (lire et identifier, reconnaître et nommer) décliné en trois composantes :
- localiser, énumérer, contextualiser : situer dans le temps et dans l'espace, lister les éléments d'un espace, d'une période, replacer un événement, un fait dans son contexte, etc. Cela mobilise des connaissances précisément mémorisées ;
- décrire : nommer par le vocabulaire spécialisé plus ou moins élaboré ;
- sélectionner une ou des informations implicites ou explicites dans des documents.

Traiter l'information (organiser) relative à une situation, décliné en trois composantes :
- classer, hiérarchiser ;
- mettre en relation, comparer des informations, des données en croisant différents langages ;
- établir des liens.

Interpréter une situation (donner du sens), décliné en trois composantes :
- généraliser : dégager une idée, donner un titre, donner un nom à un critère, résumer, proposer une synthèse ;
- argumenter : expliquer un événement, un fait, justifier une affirmation, illustrer avec des exemples, distinguer une information d'une opinion, critiquer une information, un document ;
- réaliser : utiliser le matériel documentaire et ses techniques, reformuler des informations en utilisant différents langages (rédaction, construction de cartes, de schémas, de croquis, de légendes...).

Au primaire, les élèves en grande difficulté (2,6 %) ont, outre des connaissances réduites, portant sur des sujets très souvent abordés, des difficultés dans le traitement des informations. Ils utilisent surtout des compétences de mémorisation et d'identification d'images connues. L'évaluation de la discipline s'établissant à partir de questions et documents plus ou moins complexes, les élèves qui ont un déficit de maîtrise de la langue (lecture-écriture) s'en trouvent pénalisés (15 % des élèves en 2012). Les problèmes de compréhension à l'écrit, le déficit de connaissances et les difficultés à traiter et exploiter des textes simples s'accentuent au cours des années collège, et c'est 3,9 % des élèves qui se retrouvent en grande difficulté à la fin du collège.

L'évaluation des apprentissages, ailleurs

La littérature anglo-saxonne notamment produite par des auteurs américains est, en matière d'évaluation des apprentissages en histoire, surtout préoccupée par les modalités d'évaluation et la validité des interprétations que l'on peut en faire. Le problème posé par ces recherches tient à la nature même des contenus d'enseignement : amplification du rôle de la mémoire collective, concepts de reconnaissance, de réparation, de commémoration, autant d'éléments qui ont transformé les curriculums et le champ de l'évaluation. Ercikan et Seixas, par exemple, y voient trois développements de l'évaluation en histoire. Le premier est un glissement général vers une évaluation de la pensée complexe, puisqu'on demande aux élèves non seulement l'acquisition de connaissances

mais aussi des compétences d'investigation, de résolution de problème et d'analyse critique. Mais, ce que ces auteurs soulignent également, c'est la transformation plus globale de l'évaluation avec les évaluations internationales, dont les résultats ont incité certains pays, dont les États-Unis, a modifié le contenu de leur socle commun (Ercikan & Seixas, 2015). Ainsi, le *Common Core State Standards Initiative* de 2012 intègre des éléments de littératie en histoire et études sociales. La troisième évolution tient à la conception même d'une évaluation basée sur les trois composantes : cognition, observation, interprétation.

Aux États-Unis, le *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) a mesuré les connaissances des élèves du grade 8 (équivalent de la 4e) sur l'histoire de l'Amérique. Le NAEP définit la répartition des items du test pour chaque thème et période abordés. On ne constate globalement pas ou peu de changements dans les performances des élèves depuis 1994, première année du test national. Au vu de leurs résultats, les élèves sont répartis en quatre groupes, « avancés », « compétents », « connaissances de base », « en-deçà du niveau de base». En 2014, 18 % des élèves figurent dans les deux premiers groupes et 29 % figurent dans le groupe le plus faible.

COMMENT LES ÉLÈVES VOIENT L'HISTOIRE QUI LEUR EST ENSEIGNÉE

Avec l'enseignement de l'histoire, on attend beaucoup des élèves, qu'ils apprennent des faits, qu'ils sachent les mettre en contexte, qu'ils appréhendent le temps et l'espace et, pour les plus âgés, qu'ils adoptent une attitude critique vis-à-vis des évènements historiques. On attend d'eux qu'ils acquièrent le sens de l'histoire, une conscience historique, etc. Or, « *les critères de vérité des élèves semblent assez éloignés de ceux des historiens et […] les jugements personnels et les relectures du passé à l'aune de préoccupations contemporaines sont plus visibles, plus naïvement exprimées* » (Lantheaume, 2015).

Les élèves vont-ils acquérir au fil de leur scolarité ce sentiment d'appartenance à un « commun », hérité ou redéfini, que l'on attend d'eux ? Le processus d'appropriation de l'histoire passe par un processus de traduction, qui tient à la fois du curriculum proposé et d'une hybridation des formes de récits, entre récit historique et récit issu de la culture juvénile (Lantheaume, 2015).

Depuis le début du XIXe siècle, l'enseignement de l'histoire et ses contenus a trouvé sa justification dans une fonction de socialisation politique qui intègre ainsi « *la grammaire politique de la République parlementaire et le vocabulaire de la société moderne* » (Seignobos, 1934, cité par Lantheaume, 2016). Cette socialisation politique parfois poussée à un paroxysme guerrier, notamment après la guerre de 1870 ou la Première Guerre mondiale, critiquée par l'École des annales dès les années 1930, a laissé la place depuis les années 1980 à une histoire plus économique et géopolitique, mais dont la réception par les élèves reste discutable, au vu des récits faits par les élèves lors d'une enquête réalisée dans différents pays et retracée dans un ouvrage dirigé par Lantheaume et Létourneau (2016).

L'évaluation des élèves portant sur l'histoire du monde, initialement prévue en 2012, a été reportée en 2018.

En France, le livre de lecture *Le tour de France par deux enfants* (Bruno, 1877) en est un bon exemple.

Intérêt pour l'histoire

En France, au primaire, lors des évaluations CEDRE, en 2012, plus de huit élèves sur dix déclarent se sentir bien pendant les cours d'histoire-géographie et aimer participer en classe ; ils aiment apprendre leur leçon et sept sur dix aiment faire des recherches (Garcia & Pastor, 2013). La DEPP a par ailleurs administré un questionnaire adressé aux élèves portant « *sur leur perception de l'histoire-géographie, sur leur travail personnel et sur leurs pratiques culturelles en rapport avec ces disciplines scolaires* » (Garcia & Krop, 2013). En 2012, 21 % des élèves de collège considèrent que l'histoire et la géographie sont peu importantes, voire pas du tout (+4 %), alors que 39 % des élèves les considèrent comme importantes ou très importantes. Ils consacrent moins de temps à leur travail personnel pour ces matières (moins de 15 minutes par semaine pour 25 % des élèves). La DEPP établit une relation

entre le désintérêt pour l'histoire et les pratiques culturelles : aucune lecture de livres ou revues sur ces sujets, de moins en moins d'élèves (15 %) regardent des émissions en lien avec l'histoire ou la géographie. Enfin, « *en 2006 comme en 2012, près de 70 % n'utilisent jamais ou que rarement Internet pour chercher des informations dans ces domaines de connaissance* » (Garcia & Krop, 2013), alors que les élèves du primaire mentionnent volontiers l'usage de la télévision puis d'internet dans leurs sources d'information en histoire-géographie (Garcia & Pastor, 2013). Pour quelques lycéens interrogés par De Cock (2013), l'histoire reste encore une matière du « par cœur » et, comparée à la philosophie, ne nécessiterait pas une grande réflexion (ne serait-ce que par manque de temps) mais permettrait d'apprendre « des choses vraies ». Tout en admettant la possibilité d'interprétations divergentes, les lycéens considèrent qu'*in fine*, il ne reste qu'une seule bonne réponse, un seul fait. Ce côté négatif de dates et de faits à apprendre par cœur est déjà signalé par Audigier en 1995. L'histoire apparaît par ailleurs aux élèves comme une suite de chapitres sans logique apparente. Comme nombre d'autres chercheurs, Audigier souligne le caractère téléologique ● de la vision de l'histoire que peuvent avoir les élèves.

Téléologique : qui constitue un rapport à la finalité. De ce point de vue, l'histoire est considérée comme un processus gouverné par une finalité immanente, alors que les historiens d'aujourd'hui préconisent de rompre avec le récit téléologique, en acceptant que, dans le passé, rien n'est jamais joué d'avance.

En Grande-Bretagne, plusieurs enquêtes ont été réalisées auprès d'élèves de collèges ou de lycées pour connaître leur intérêt pour cet enseignement, spécifiquement auprès d'élèves issus de minorités culturelles ou ethniques. Si 40 % des élèves de collèges déclarent vouloir continuer à étudier l'histoire au lycée, ce sont essentiellement des élèves « blancs » ● qui s'avèrent les plus intéressés (34 % des déclarants). Les plus jeunes (12-13 ans) sont aussi les plus enthousiastes. Il faut noter que le nombre d'élèves qui considèrent que l'enseignement de l'histoire est utile a augmenté depuis 50 ans, si l'on se réfère à trois études similaires, réalisées en 1967, 1984 et 2005, avec respectivement 29 %, 53 % et 69 % d'opinions favorables (Haydn & Harris, 2010). Certains justifient cet intérêt par l'acquisition de certaines compétences, en rédaction par exemple. Sur les contenus, ils privilégient l'histoire locale, ou des thématiques telles que l'esclavage, l'Armada espagnole, la révolution industrielle. Les collégiens plus grands (13-14 ans) y ajoutent la Shoah et les guerres mondiales. Ce qui les marque le plus, ce sont des évènements qui touchent à des problématiques familiales (un grand-père qui a fait la guerre) ou communautaires (l'esclavage), ou encore un sentiment d'appartenance à un grand empire (révolution industrielle, par exemple). Les élèves originaires du sous-continent indien suggèrent un approfondissement de l'histoire de l'Inde et des relations entre le Royaume-Uni et l'Inde (Harris & Reynolds, 2014).

Les élèves, dans cette enquête, ont été répartis entre noirs, blancs et élèves d'origine asiatique.

Aux États-Unis, 55 % des élèves testés par le NAEP (soit plus de 11 000 élèves) disent trouver intéressant le cours d'histoire, 57 % le jugent facile, et 70 % placent l'histoire (et les *social studies*) parmi leurs matières favorites (US History assessment, 2014).

Ce que les élèves retiennent de l'histoire de leur pays

Deux enquêtes auprès d'élèves québécois d'une part, d'élèves français, allemands, catalans ou suisses d'autre part, ont été réalisées dans les quinze dernières années. Un ouvrage à paraître et plusieurs articles font part des résultats de ces enquêtes (Lantheaume *et al.*, 2015, 2016 ; Létourneau & Moisan, 2004). L'enquête européenne a été réalisée en 2011-2012 auprès de plus de 6 600 élèves de 11 à 19 ans (CM2-6e, seconde, post-bac) en France, Allemagne, Catalogne et à Genève. « *Au fond, la question qui nous intéressait était de savoir s'il existait une "fabrication du commun par le bas", c'est-à-dire par les élèves eux-mêmes* » (Lantheaume, 2016). Dans ces enquêtes multirégionales, les élèves ont été questionnés sur les principales sources de leurs savoirs historiques : 52 % des élèves indiquent le cours comme principale source, notamment les élèves de seconde. Les autres apports sont plus diffus, avec une référence plus forte à la famille.

À la lecture des analyses des récits faits par les élèves, en réponse à la question « Racontez l'histoire de votre pays » (Allemagne, Catalogne, Suisse), on note le tropisme de certains personnages de l'histoire (Hitler en Allemagne ; Louis XIV, Napoléon, Charlemagne, Louis XVI, en France, par exemple). Carrier (2016) explique qu'**en Allemagne**, Hitler est présenté par les élèves comme la cause première de la guerre et des crimes commis sous le régime du national-socialisme, qu'il représente en quelque sorte une « métonymie de la cause ». De plus, dans le cas des récits produits par ces élèves, l'histoire individuelle se substitue à l'histoire de l'Allemagne.

En France, les élèves citent également (même si les occurrences sont beaucoup plus faibles que les « grands personnages »), des savants, des scientifiques ou des intellectuels (Pasteur, Victor Hugo, Voltaire, etc.). De Cock et Falaize expliquent cette présence par le poids de la patrimonialisation de l'histoire scolaire et l'influence de l'histoire des arts depuis 2008. L'analyse des principales figures de l'histoire citées, que ce soit des individus (Louis XIV), des collectifs (le peuple, les Français), des représentants du pouvoir (les rois, les capétiens), ou liées aux guerres (De Gaulle, Hitler) et les modes de récits des élèves « *témoignent à la fois de la pesanteur des représentations sociales, mais aussi d'actualisations et d'appropriations spécifiques du rôle des protagonistes dans l'histoire. Les schèmes interprétatifs qui attribuent des responsabilités directes aux grands personnages ou quasi-personnages restent les plus fréquents* » (De Cock & Falaize, 2016).

À la lecture des récits d'élèves, l'histoire scolaire actuelle, supposée moins politique et guerrière, ne laisse pour autant pas que des traces de politique ou d'épisodes guerriers (par les personnages évoqués, notamment) : « *Les récits des élèves révèlent une vision de l'histoire nationale dans laquelle le politique est essentiellement associé au pouvoir, à la domination, aux mouvements de révoltes et à une démocratie plutôt réduite à l'acte de voter qui en serait l'aboutissement heureux* » (Lantheaume, 2016).

En France, les élèves ne rechignent pas à l'usage du « je » et à s'impliquer dans le récit ; **au Québec**, histoire et identité sont plus fortement liées (avec l'usage du « nous »). **En Allemagne**, quel que soit le milieu socioculturel dans lequel vivent les élèves, les récits sont souvent construits sur le mode descriptif, affirmatif. « *Ils sont rarement ponctués de trace de subjectivité narrative* », le narrateur se détachant du récit (Carrier, 2016). Pour Carrier, ce retrait des élèves allemands par rapport à leur vision de l'histoire pourrait s'expliquer par une méfiance voire un refus de l'héritage historique.

La conscience historique des élèves est étroitement dépendante de la forme du récit historique, de la relation entre les auteurs, les personnages, le « devenir historique », éléments qui diffèrent d'un pays à l'autre. En Allemagne, cela se traduit par une « *valorisation pédagogique d'une approche analytique et factuelle* » des documents, une restriction du récit dans les manuels, une « *convention historiographique positiviste encore maintenue par les professeurs d'histoire* » (Carrier, 2016).

En Suisse, dans le canton de Genève, l'histoire de la Confédération et l'autonomie cantonale en matière d'enseignement, relativement importante jusqu'en 2011, voire en 2015, donne une image fragmentée de l'histoire nationale. Heimberg *et al.* citent quelques rares contenus qui peuvent faire consensus en la matière et qui tiennent à quelques mythes fondateurs (Guillaume Tell, le pacte de Grütli ●). Les élèves évoquent des récits plus « cantonaux » ou très anecdotiques, sans réelle vision de continuité historique, comme l'agrégation progressive des cantons, par exemple. Dans 60 % des 240 récits collectés, les élèves interrogés ● mentionnent, parmi les faits marquants de l'histoire suisse, l'épisode de l'Escalade, au cours duquel les Genevois ont résisté aux Savoyards qui escaladaient les murs de la cité (vers 1600) et qui est célébré par une fête populaire. Viennent ensuite l'image touristique de la Suisse (20 %), Guillaume Tell (14 %), la Croix-Rouge (10 %) qui, pour Heimberg *et al.* (2016), tiennent des images d'Épinal, « *sans connexion avec*

● Le serment de Grütli, censé se dérouler en 1307, consacre un accord entre communautés et est considéré comme un acte fondateur de la Confédération suisse depuis le XIX[e] siècle.

● Ces élèves sont répartis de la manière suivante : 86 élèves de début du secondaire, 154 lycéens (équivalent de la seconde) et 25 étudiants en première année universitaire.

une histoire européenne ou mondiale », alors que la constitution de l'État fédéral en 1848 n'est évoquée que par une minorité d'élèves. Si la neutralité suisse est exprimée dans les récits d'élèves, elle s'accompagne d'explications réduisant l'importance des guerres, notamment de la première guerre mondiale et ses conséquences (dissension entre francophones et germanophones, grève générale de 1918, attitudes des élites suisses vis-à-vis du national-socialisme, etc.). Pour les chercheurs suisses, la prégnance des représentations mythiques tiendrait à la doxa qui s'exerce dans la société genevoise, pour une affirmation identitaire d'une ville relativement excentrée dans le paysage national, une mise en avant de héros ou de faits synonymes d'indépendance et de résistance à l'étranger. Ils s'interrogent sur l'absence de sens des élèves envers l'histoire qui leur est enseignée et sur le possible évitement dans leurs récits des moments de rupture et de tensions dans l'histoire de la Suisse.

Proches des constats genevois, les résultats **québécois** (récits d'élèves de 3e et de seconde) montrent l'importance des épisodes ayant construit l'identité du Québec. Moins peuplés de rois que l'histoire française ou britannique, les récits d'élèves font essentiellement référence à Jacques Cartier ou à Christophe Colomb. Tout comme les rapports entre la Savoie et Genève ont marqué les esprits en Suisse, les rapports de force entre Français et Anglais et la colonisation sont largement mentionnés au Québec●.

Cet épisode de la colonisation aurait marqué les esprits québécois au point que Létourneau évoque, dans un autre écrit, les « mythistoires de losers à propos du roman historial » des Québécois (Létourneau, 2006).

On pourrait également égrener les résultats d'une recherche similaire avec des élèves de Barcelone (fin de primaire et début du secondaire supérieur), qui se réfèrent, dans leurs représentations de l'histoire de l'**Espagne**, à des épisodes de l'histoire dans lesquels la Catalogne a joué un rôle (en tant que victime ou vecteur de progrès, pour lutter ou s'affranchir). Ce que l'on peut retenir de cette enquête, ce sont les sources de connaissances indiquées par les élèves. Tout comme pour les élèves français, les cours sont la principale source d'information (54 %), suivis par la famille (13 %) ou les manuels (8 %). Internet, les visites de musée, les documentaires et le cinéma n'apparaissent en premier rang que pour 3 à 4 % des élèves. Pour autant, les informations données en classe ne ressortent pas dans les récits, leurs savoirs faisant plutôt appel à une « *mémoire collective, au sens commun, aux mythologies populaires* » (González-Monfort *et al.*, 2016).

L'histoire et l'identité nationale face à la diversité culturelle des élèves

La réception de l'histoire et des idées d'identité nationale ou de roman national s'ancre dans des origines et pratiques culturelles très diverses. En 2000, en Grande-Bretagne, 35 % des élèves se disent fiers d'être Anglais alors qu'en France, ils sont 57 % à être fiers d'être Français.

Une enquête réalisée en 2006 auprès de 442 jeunes Anglais et Néerlandais, entre 14 et 18 ans, montre qu'ils s'intéressent plus à l'Antiquité et à l'après-seconde guerre mondiale. Comme le soulignent les auteurs, il est assez paradoxal de noter que la première période est surtout traitée au primaire et que la seconde est peu traitée. Ces préférences sont par ailleurs partagées par tous les élèves, quelle que soit leur origine (autochtones ou migrants, voir Grever *et al.*, 2008, 2011).

Dans la même enquête, Grever *et al.* ont interrogé les jeunes sur leur représentation de l'histoire, notamment par rapport à leur propre vie. Plus de 85 % des jeunes déclarent qu'il est important d'avoir des connaissances sur l'histoire (contrairement au résultat d'une enquête similaire, effectuée en 1987, dans laquelle les jeunes Anglais disaient trouver l'histoire inintéressante ou inutile). Le deuxième item par ordre d'importance fait référence à l'histoire nationale. La fierté de la famille (« *Overall I take pride in the history of my family* ») est plus marquée pour les jeunes allochtones que pour les autochtones. Pour les uns et les autres les pages sombres du passé national doivent faire partie de l'enseignement de l'histoire. Il leur permet de mieux comprendre la

société britannique (61 % et 73 %) ou la société néerlandaise (46 % et 51 %). Dans le cas de la Grande-Bretagne, ces réponses peuvent s'expliquer par l'emphase mise par les concepteurs des curriculums sur l'histoire de la Grande-Bretagne, du monde, de l'Europe dans le *National Curriculum*. Quand on leur demande quel cadre de l'histoire les intéresse, aux Pays-Bas, les jeunes autochtones citent en premier l'histoire nationale devant l'histoire de la famille et l'histoire mondiale ; les jeunes originaires d'un pays hors d'Europe citent « l'histoire de ma religion » devant « l'histoire du village, de la ville ou de la région où je suis né(e) », « l'histoire de ma famille » ou « l'histoire du monde ». En Angleterre, les jeunes autochtones citent l'histoire mondiale, l'histoire de la Grande-Bretagne et l'histoire de l'Angleterre ; les jeunes migrants citent l'histoire de leur famille, l'histoire mondiale et l'histoire de la Grande-Bretagne (Grever *et al.*, 2008, 2011).

À titre d'illustration, il est intéressant de noter qu'en Angleterre, dans des écoles multiculturelles, il ressort des enquêtes qu'il n'existe apparemment pas de schéma de lecture uniforme de l'histoire, selon les origines des élèves. On trouve des élèves pour qui les connaissances acquises à la maison ou au sein d'une communauté religieuse sont acceptées sans discussion et prévalent sur celles qui sont enseignées à l'école (on peut parler de méfiance envers l'enseignant). Inversement, d'autres élèves déclarent être indifférents à l'histoire de la famille ou de la communauté ou encore que l'histoire, quelle qu'elle soit, n'a pas fait l'objet de débat à la maison (Hawkey & Prior, 2011). Cette discontinuité dans la compréhension de l'histoire, dans les concepts, les faits, les dates même, de la part des élèves allochtones, est également signalée par des chercheurs espagnols et se traduit par une difficulté à lire, expliquer, raconter les liens entre l'histoire sociale et leur histoire individuelle (Gonzales *et al.*, 2007).

COMMENT LES ENSEIGNANTS VOIENT LEUR DISCIPLINE ET SON ENSEIGNEMENT

En 2007, lors d'un séminaire d'histoire-géographie organisé par l'ESEN (École supérieure de l'éducation nationale), Régnier rendait compte d'une étude sur les pratiques d'enseignement d'histoire-géographie en France. Conscients d'enseigner une discipline aux exigences élevées (93 % des enseignants interrogés la voient comme devant « *donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir* »), les enseignants assignent comme objectifs à l'histoire de faire comprendre le présent à partir du passé (81 %) et d'exercer l'esprit critique (75 %, voir Régnier, 2007). Dans les autres pays ou régions évoqués (Angleterre, Catalogne, Pays-Bas, Suisse, États-Unis, Québec), la majorité des enseignants considèrent que l'histoire permet d'aider les élèves à comprendre les évènements actuels et le contexte culturel dans lequel ils vivent, mais également leur permet d'acquérir des compétences d'analyse et d'étude.

La tension entre les préconisations institutionnelles et les représentations des élèves, qui ne correspondent pas aux attendus, posent question aux enseignants. Les didacticiens de l'histoire s'interrogent sur les articulations entre les apprentissages disciplinaires et les apprentissages sociaux et politiques, ainsi que sur les définitions de ces apprentissages, leur légitimation et leur évaluation.

Selon De Groot-Reuvekamp *et al*. (2014), de nombreux enseignants anglais, novices ou experts, considèrent qu'au primaire, les contenus d'enseignement restent épisodiques et ne sont pas vecteurs du développement de la compréhension du temps historique : les élèves retiennent certaines périodes de l'histoire sans faire de lien avec ce qui s'est passé avant, après, entre deux. Par ailleurs, l'acquisition de connaissances n'est pas citée au premier rang des objectifs de l'enseignement de l'histoire (par exemple en primaire au Québec, voir Rousson, 2014). Autant dire que les questionnements sont

multiples, pas forcément convergents et laissent certains enseignants quelque peu démunis.

Les pratiques d'enseignement

En France, dans le secondaire, la démarche privilégiée par les enseignants est l'analyse de documents (91 %), ce que confirment les trois quarts des élèves. Elle est à fois appréciée par les élèves (77 %) et jugée chronophage par les enseignants. Cette activité consiste le plus souvent dans l'utilisation de 4 à 6 documents issus du manuel (85 %), photocopiés (souvent 53 %) ou élaborés par l'enseignant (49 %). Ces documents sont de type patrimonial (57 %), informatif ou scientifique (40 %). Leur usage est essentiellement centré sur l'analyse de documents (voire de sélection d'information) ou de formation à l'esprit critique (plus de 70 %), mais très peu comme recherche de la preuve (4 %) ou illustration d'un propos (13 %). Pour le primaire, Falaize indique combien l'enseignement repose sur un véritable bricolage de la part des enseignants à partir des savoirs acquis durant leur formation initiale, par découverte, lecture, et de ce qu'ils pensent pouvoir faire des prescriptions ou des théories (Falaize, 2014).

Aux États-Unis, les évaluations du NAEP ont interrogé les élèves du *grade 8* (4e) sur leurs modalités d'apprentissage de l'histoire et des études sociales. Pour 80 % des élèves, les activités prennent la forme de discussions à partir de documents. Pour 64 % d'entre eux l'apprentissage de l'histoire se fait sous forme écrite, de réponses à des questions courtes, ou par la lecture du manuel. Le travail par projets, sur des documents originaux, la recherche en bibliothèque ou sur Internet ne concernent, pour chacune des pratiques, que moins de 25 % des élèves.

Dans l'enseignement primaire, l'histoire n'est pas une discipline à part entière. **En France**, elle fait partie de la « culture humaniste » que doivent acquérir les élèves. **En Angleterre**, les enseignants proposent des activités pour appréhender le temps et l'espace, au quotidien : comment vivaient les gens, comment s'habillaient-ils, que mangeaient-ils (visites de musée, jeux de rôles, théâtre, journaux de bord, utilisation d'images et de documents). Ils utilisent des ressources très variées qu'ils développent eux-mêmes. **Aux Pays-Bas**, les enseignants s'appuient le plus souvent sur les manuels scolaires (activités de lecture et écriture, questionnement) et utilisent les outils numériques (tableau interactif, vidéo). Certains de ces enseignants sont plus circonspects que les enseignants anglais quant à l'efficacité des activités créatives, comme les projets, sur l'apprentissage du temps (De Groot-Reuvekamp *et al*., 2014).

La parole est à l'enseignant

À côté de l'analyse de documents, la séance d'histoire est occupée par le discours de l'enseignant (on écoute « *le professeur, raconter, décrire, expliquer* », voir Régnier, 2007). L'élève est dépendant de l'écrit de l'enseignant : il recopie ce que l'enseignant écrit au tableau (53 % des enseignants) ou écrit sous la dictée de celui-ci (pratique de 40 % des enseignants). « *Neuf professeurs sur dix disent mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de documents et un peu moins d'un quart (22 %) disent mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de situations problèmes* » (Régnier, 2007). Pour autant, 70 % des enseignants jugent difficile ou très difficile de mettre les élèves en situation d'écrire, ce qui conduit plus de la moitié d'entre eux à ne pas faire construire un résumé individuel ou collectif aux élèves ni à utiliser la prise de notes. Parallèlement, la prise de parole des élèves est très peu favorisée, durant moins de cinq minutes par cours en moyenne, dans le cadre d'une interrogation en début de séance ou ponctuellement pendant la leçon.

Les effets des pratiques sur les apprentissages en histoire

Del Favero *et al.* (2007) ont étudié l'effet de deux enseignements par résolution de problèmes, l'un demandant un travail d'investigation individuel, l'autre se déroulant sous forme de discussions en classe, dans des collèges **italiens**. Partant de l'hypothèse selon laquelle le débat peut

avoir des effets positifs sur les stratégies d'apprentissage, l'estime de soi et la motivation, en est-il de même pour l'apprentissage de l'histoire ? Les discussions en groupe améliorent la compréhension des méthodes d'investigation en histoire, mais l'apprentissage de contenus spécifiques (évènements particuliers, comme la première guerre mondiale, par exemple) se fait aussi bien en groupe qu'individuellement. Par contre, l'intérêt des élèves pour les différents sujets étudiés est plus marqué pendant et après les discussions de groupe que lors d'un travail d'investigation personnel (Del Favero *et al*, 2007).

La représentation de la discipline

Place de l'enseignement

Les enseignants d'histoire-géographie, essentiellement diplômés en histoire, ont une préférence pour l'enseignement de l'histoire (59 %) plutôt que pour celui de la géographie (5 %) ou de l'éducation civique (2 %), même si 33 % n'expriment pas de préférence. 39 % d'entre eux supposent que les élèves préfèrent les cours d'histoire (Régnier, 2007).

Une des principales interrogations des enseignants, notamment au primaire, est de savoir à partir de quel âge les élèves sont capables de comprendre le sens de l'histoire, du temps historique. En Angleterre et aux Pays-Bas, les éléments de compréhension du temps historique sont apportés dès la maternelle, même si certains enseignants estiment que les élèves sont plus aptes à comprendre à partir de 7, voire 9 ans (De Groot-Reuvekamp *et al*., 2014). Pour autant, peu de recherches apportent la preuve que la compréhension du temps historique soit dépendante de l'âge ou de la maturité

La prise en main des programmes

En France, l'Inspection générale a publié en 2013 un bilan de la mise en œuvre des programmes de 2008 pour l'enseignement primaire. Pour l'enseignement de l'histoire, il est fait mention d'une surreprésentation de la Préhistoire et du Moyen-Âge et d'un déficit de traitement pour la période moderne. Le récit est peu utilisé et l'utilisation de documents présentés sur un plan scientifique reste une difficulté pour les enseignants quant à leur choix, à leur pertinence scientifique et pédagogique et à leur bonne utilisation par les élèves (Claus *et al*., 2013).

L'analyse de l'enquête réalisée en 2007 par la DEPP montre que 57 % des enseignants souhaitaient l'ajout aux programmes d'éléments sur l'histoire de l'Europe, le renforcement de l'histoire nationale, la mise en place des évènements douloureux et une continuité avec le primaire (Régnier, 2007). À ces ajouts revendiqués s'opposent les tensions auxquelles doivent faire face les enseignants : entre les préconisations de socialisation politique (plutôt de l'ordre de l'instruction-éducation civique) passant par des notions d'appartenance, de patrimoine, de bien commun (un savoir commun) ●, et la formation au sens critique, à partir de documents et informations hétérogènes apportant des savoirs éclatés, « *les enseignants […] doivent trouver des compromis efficaces entre exigences scientifiques, injonctions institutionnelles paradoxales et hétérogénéité des attentes sociales, pour faire tenir les situations d'enseignement-apprentissage* » (Lantheaume, 2014).

● Voir aussi Éthier *et al*. (2008).

Pour Heimberg, les dilemmes pédagogiques rencontrés par les enseignants tiennent sans doute au fait que les tensions entre histoire à enseigner, volonté de pacification des débats autour de l'histoire et transmission de connaissances ne constituent pas des oppositions frontales : « *La construction par les élèves de connaissances culturelles et de points de repères chronologiques, tant qu'elle n'est pas une fin en soi, s'intègre tout à fait dans les démarches cognitives mises en place par un enseignement fondé sur une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire* » (Heimberg, 2014).

Lors de la consultation nationale, dédiée à la préparation des programmes de primaire en 2002, les synthèses départementales font ressortir des inquiétudes quant aux contenus qui, s'ils remportent l'adhésion des enseignants en théorie, interrogent sur le niveau de conceptualisation attendu : comment faire passer

en classe ces contenus ? Ces interrogations rejoignent celles évoquées plus haut sur la compatibilité entre maturité des élèves et programme, certaines notions étant considérées comme du ressort du collège et non du primaire (Falaize, 2016).

Le rôle de l'enseignement

Chez de jeunes enseignants, les pratiques observées montrent une forte tendance à utiliser une source historique comme illustration du propos de l'enseignant, conférant à cette source un caractère d'authenticité, non discuté et, qui plus est, juxtaposant des informations et empêchant toute velléité de comparaison. Cet usage est expliqué par la nécessité supposée (ce que Heimberg appelle la tyrannie de la doxa) de transmettre un ensemble de connaissances solides qui servent de « bases ». Ces pratiques privilégient des visions surplombantes éloignées des acteurs. Heimberg donne ainsi comme exemple l'histoire des religions, qui présente de manière descriptive « *les éléments structurants des grandes religions, de leurs dogmes et de leurs institutions* », sans que soient abordés les acteurs, les peuples et leurs pratiques religieuses réelles (Heimberg, 2014).

Sur ces conceptions sur le temps et la mimésis, sur les liens entre récit et histoire, voir Paul Ricoeur (1983).

Il existe bien des exercices de comparaison, mais qui donnent rarement lieu à une explicitation qui permette de reconstruire « les présents du passé », c'est-à-dire de comprendre les situations passées, le contexte de l'époque. Les exercices se traduisent par ailleurs plus en exercices de compréhension de texte, de travail sur les chronologies, que comme moyen d'envisager des conceptions plurielles de l'histoire, et de développer un esprit critique chez les élèves.

Dans ces exercices de travail sur documents, les images sont également sources de paradoxe et de difficultés pour les enseignants. Faut-il montrer des images qui peuvent choquer pour « éveiller les consciences » au risque d'entretenir les préjugés ? De même, le visionnage de films en classe pose question quant à la complexité de lecture, la nécessité de contextualiser, avec le risque que ces films ne soient utilisés qu'à titre illustratif.

Il est difficile, en la matière, de fournir des recettes toutes prêtes pour aider les futurs enseignants à aborder certaines thématiques délicates de l'histoire.

Enseigner le rapport au temps au primaire

De Groot *et al.* (2014), lors de leurs travaux sur la compréhension du temps historique par des élèves de primaire, ont noté des emplois terminologiques différents : temps, temps historique, conscience historique, compréhension historique, chronologie, compréhension chronologique. Or, il est nécessaire de croiser ces notions avec la nature duale du temps : le temps objectivement mesurable et le temps subjectif lié à l'expérience en termes de temporalité, de durée, d'intensité ●. Pour les auteurs, l'enseignement et l'apprentissage de la conscience historique ou de la compréhension du temps historique doit combiner le temps objectif (c'est-à-dire la compréhension de la chronologie) et le temps subjectif de la compréhension de l'expérience du temps : ces notions posent la question de savoir si la frise chronologique doit être un prérequis ou non dans cet apprentissage et si les élèves sont aptes à comprendre le temps historique avant un certain âge.

En Angleterre, l'approche du temps historique englobe également la compréhension des évènements des personnages et des changements, avec une analyse comparative des faits, des causes et effets des changements, entre les différentes périodes et dans différentes sociétés. **En France**, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture décline les capacités, connaissances et attitudes liées à une culture humaniste, dans laquelle s'insère l'enseignement de l'histoire. Outre l'acquisition d'une culture commune, « *commencer à repérer quelques évènements dans un temps long, prendre conscience de réalités ou d'évènements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare vise à une première approche de la chronologie* » par les élèves du cycle 2 (6-9 ans) qui « *poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace* » (pro-

jet de programmes pour les cycles 2, 3 et 4, 2015). Or, comme en Angleterre, aux Pays-Bas et ailleurs, les enseignants français évoquent la difficulté des élèves du primaire, notamment les plus jeunes qui abordent la construction du temps à partir du temps court vers un temps plus éloigné (leur naissance, celle de leurs parents et grands-parents) mais ont des difficultés à situer la Préhistoire ou l'Antiquité ●.

En Angleterre, dans le *National Curriculum*, en ce qui concerne le temps historique, deux exigences sont clairement exprimées : la compréhension de la chronologie, la connaissance et la compréhension des évènements, des gens, des changements dans le passé. Dans les documents d'accompagnement au curriculum, des indications sont par ailleurs données quant à l'importance de l'interprétation (les représentations du passé) ou encore de l'investigation (travail sur la preuve) permettant aux élèves d'acquérir le sens d'une période de l'histoire (Byrom, 2014 ; De Groot-Reuvekamp *et al.*, 2014). Les enseignants anglais choisissent d'enseigner l'histoire comme une matière à part entière ou bien la considèrent d'un point de vue transdisciplinaire, avec la géographie. La plupart juge peu pertinent de suivre un ordre chronologique, adaptant les périodes à l'âge et à l'intérêt des élèves. Au début de l'enseignement primaire (équivalant à la période CP-CM1), les enseignants **néerlandais** n'enseignent pas l'histoire comme une matière particulière. Dans les niveaux suivants, ils suivent la progression chronologique proposée par les manuels scolaires, la jugeant plus facile pour faire des allers-retours entre présent et passé (De Groot-Reuvekamp *et al.*, 2014). La plupart des enseignants anglais et néerlandais ne demandent pas à leurs élèves du primaire d'apprendre par cœur les grandes dates de l'histoire. Ils semblent par ailleurs regretter que l'enseignement de l'histoire ne soit pas fait de manière plus explicite, de manière chronologique, avec une utilisation systématique d'une frise du temps, et des évaluations régulières, vision qui n'est pas forcément partagée par tous les historiens, mais qui faisait partie des préconisations inscrites dans différents travaux publiés dès la fin des années 1990.

L'APPRENTISSAGE DE L'ESPRIT CRITIQUE EN HISTOIRE

Avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, l'apprentissage de l'esprit critique est omniprésent dans les programmes scolaires français. Fortement lié à l'éducation civique (ou à l'éducation à la citoyenneté), mais mobilisé dans toutes les disciplines, il devient le sésame pour peaufiner le futur citoyen.

La vision critique de l'histoire n'est pas neuve. En 1762, un procureur général du parlement de Bretagne tient les propos suivants : « *L'important serait de donner aux jeunes gens des principes et des règles pour lire l'histoire avec fruit, [...] pour distinguer les faits prouvés de ceux qui ne le sont pas et afin qu'ils ne deviennent pas les dupes de l'ignorance, de la prévention et de la superstition [...]* » (Caradeuc de La Carolais, cité par Legris, 2010).

Qu'est-ce qu'une attitude critique ?

On constate un décalage entre préconisations et réalité des tâches demandées et évaluées. De Cock (2013) prend comme exemples les nouvelles épreuves d'étude critique de documents des baccalauréats ES (sciences économiques et sociales) et L (littéraire), qui demandent une autonomie et une « intensité intellectuelle » auxquelles la forme scolaire et les pratiques traditionnelles d'enseignement ne préparent pas (De Cock, 2013). Heimberg (2012) évoque également cette contradiction entre « *intentions critiques et les doxas tyranniques […] (finalités identitaires, mémorisation et restitution mécaniques)* », qui non seulement ne facilite pas l'apprentissage de l'esprit critique mais peut y faire barrière, notamment pour les élèves *« entretenant un rapport*

● On trouvera des éléments descriptifs de cette situation, dans le compte-rendu d'une enquête dirigée par Marc Loison, en 2006, dans l'académie de Lille (Falaize, 2016).

complexe à l'école et aux savoirs transmis, notamment dans le cadre d'une culture de l'écrit » (De Cock, 2013).

Au-delà de l'acquisition d'une compétence sociale, transversale, les rapports entre histoire et esprit critique sont au cœur des interrogations des historiens. Question de méthode et de posture, comme l'explique De Cock puisque, que ce soit d'un point de vue positiviste ou critique, l'histoire doit être interrogée, soit par vérification des faits, soit par vérification des documents, des récits, soit par une mise en doute des faits ou des documents, pour « discerner le vrai, le faux et le vraisemblable » selon Bloch (1950, cité par De Cock, 2013).

L'évocation, dans l'enseignement de l'histoire-géographie, d'une posture critique vis-à-vis des documents est mentionnée dès les années 1950 et s'égrène au fil des instructions ministérielles : aiguiser l'esprit critique des élèves, sens critique, aptitude à critiquer, attitude critique, etc. Selon la lecture que fait Heimberg de *L'éducation morale,* Durkheim prône, pour les sciences expérimentales, l'observation plutôt que la restitution des résultats, il préconise un enseignement de l'histoire directif, « *ressortant de la trame des faits* » et consistant à « *insérer l'enfant dans un groupe social de référence* » (Durkheim, 1934, cité par Heimberg, 2012).

Quelle peut être la posture de l'enseignant dans son accompagnement de l'apprentissage de l'esprit critique ? Il s'agit d'aider les élèves à critiquer et mettre en doute à partir de documents ou exposition de faits, pour en dégager des enjeux réutilisables pour comprendre le présent ou pour expérimenter et ainsi légitimer le caractère « *en construction* » d'un savoir scolaire (De Cock, 2013).

Être critique ou ne pas (pouvoir) l'être ?

Plusieurs écrits mentionnent les modalités de mise au travail des élèves et notamment de formulation des consignes. Des formulations telles que « racontez », « expliquez » induisent une mise en récit de l'histoire par lequel les élèves peuvent chercher à donner une véracité aux évènements relatés, à communiquer un savoir, mais pas à le produire par une approche critique des faits. Les élèves ne s'impliquent pas dans le récit (usage du « on » plutôt que du « je », voir l'enquête de l'Institut français de l'Éducation et de l'université Lumière-Lyon 2, Lantheaume, 2016). Au Québec, Létourneau et Caritey (2008) constatent que les élèves de 4e et 5e secondaire (nos 3e et 2de) sont plus « politisés », en ce sens qu'ils utilisent beaucoup le « nous » dans leurs récits, s'identifiant au « sujet collectif ».

Dans les enquêtes relatives à l'histoire nationale vue par les élèves, les chercheurs notent que les récits des élèves sont loin d'être littéraires. Outre le fait que ces récits prennent le plus souvent la forme de listes, d'énumérations, sans trop de connecteurs chronologiques, on observe une difficulté à évaluer ou interpréter les faits mentionnés, par exemple pour 85 % des textes catalans (González-Monfort *et al*., 2016).

De Cock relie un rapport laborieux à l'écrit à la situation sociale des élèves en difficulté considérant, à partir de Bourdieu, Passeron (1970) ou encore Willis (2011) que les élèves « *développent des résistances aux savoirs reproducteurs d'inégalités* ». De ce fait, élèves et enseignants développent un modèle d'enseignement-apprentissage de l'histoire sur des savoirs et compétences a minima, renforcé par le sentiment de nombreux élèves d'être illégitimes à critiquer (De Cock, 2013).

Contrairement à la réception de l'histoire par les élèves et les enseignants, la problématique de la construction de l'histoire scolaire est très présente dans les travaux de recherches internationaux. Le rôle d'instrument des politiques publiques attribuée à l'histoire scolaire, que nous avons évoqué à plusieurs reprises, est également une évidence et tente d'expliquer cette construction depuis plus d'un siècle. Les travaux sur les effets de cette construction, du point de vue des élèves mais aussi des enseignants, restent encore relativement

ponctuels, de même que les problématiques liées aux minorités et aux jeunes « issus de la diversité ». Il reste au cœur des débats les interrogations des enseignants, confrontés à la difficulté de traiter des questions socialement vives et celles des élèves pour qui le roman national ne fait pas sens, et la nécessité de faire acquérir aux futurs citoyens une conscience historique et critique leur permettant de comprendre l'histoire des civilisations, pour appréhender le présent et leur futur.

Préconisations de Audigier (1995), sur la construction de l'histoire scolaire :
- *« reconstruire un projet scolaire qui affirme clairement sa vocation civique et ses valeurs, qui intègre une pensée sur la forme scolaire et ce que celle-ci construit du fond ;*
- *reconnaître la pluralité des mémoires et des conceptions du monde, la pluralité des discours scientifiques et, dans un même mouvement, soumettre cette pluralité aux valeurs de vérité et aux valeurs qui fondent la vie collective ;*
- *travailler la question du sens en ne cherchant pas les réponses du côté de l'unique ou du simple mais en acceptant de mettre en question les idées de cohérence, en reconnaissant les multiples échelles et manières dont ces cohérences sont à construire, en acceptant les conflits de sens et les conflits de valeurs et en enseignant à les vivre. »*

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier François (1995). Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, n° 15, p. 61-89.
- Bendick Rainer & François Étienne (2013). Allemagne : fédéralisme et compétences. *Le Débat*, n° 175, p. 141-150.
- Bruno G. (1877). *Le Tour de France par deux enfants : livre de lecture courante, avec plus de 200 gravures instructives pour les leçons de choses cours moyen. Devoir et patrie*. Paris : Belin Frères.
- Brusa Antonio & Gérald Larché (2013). Italie : les déchirures du présent. *Le Débat*, n° 175, p. 151-162.
- Byrom Jamie (2014). *Progression in history under the 2014 National Curriculum*. Exeter : The Historical Association.
- Canada (1995). *Loi sur le ministère du Patrimoine canadien*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Carrier Peter (2016). L'Allemagne : un récit sans narrateur. In Françoise Lantheaume & Jocelyn Létourneau (dir.). *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves. Approche comparative : France, Catalogne, Suisse, Allemagne* [à paraître]. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 29-36.
- Claus Philippe (dir.) (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; Inspection générale de l'Éducation nationale.
- De Cock Laurence (2011). À propos de la difficile intrusion des vies anonymes dans "la vulgate scolaire" en France. Article de blog *Aggiornamento histoire-géographie*. En ligne : https://aggiornamento.hypotheses.org/429

- De Cock Laurence (2013). “Qui suis-je donc pour critiquer” ? Quelques pistes de réflexion sur “l’esprit critique” à l’École en général et dans l’enseignement de l’histoire en particulier. Communication présentée au colloque de l’AREF, Montpellier.
- De Cock Laurence (2013). L’enseignement de l’histoire : programmes et enjeux. Article de blog *Démocratisation-scolaire.fr.* En ligne : http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article177
- De Cock Laurence & Falaize Benoit (2016). Les acteurs de l’histoire : présence, absences et fonctions. In Françoise Lantheaume & Jocelyn Létourneau (dir.). *Le récit du commun : l’histoire nationale racontée par les élèves. Approche comparative : France, Catalogne, Suisse, Allemagne* [à paraître]. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 44-58.
- De Cock Laurence, Madeline Fanny, Offenstadt Nicolas & Wahnich Sophie (2008). *Comment Nicolas Sarkozy écrit l’histoire de France*. Paris : Agone.
- De Groot-Reuvekamp Marjan *et al.* (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 46, n° 4, p. 487-514.
- Del Favero Laura *et al.* (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways? *Learning and Instruction*, vol. 17, n° 6, p. 635-657.
- Di Martino Annie (2014). *Un programme d’Histoire pour apprendre à penser et non à réciter. Contribution aux travaux des groupes d’élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*. Paris : Ministère de l’Éducation nationale.
- Dosse François (1998). Entre histoire et mémoire : une histoire sociale de la mémoire. *Raison présente*, n° 128, p. 5-23.
- Endrizzi Laure (2013). *Les lycées, à la croisée de tous les parcours*. Dossier de veille de l’IFÉ, n° 88, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Ercikan Kadriye & Seixas Peter (2015). *New directions in assessing historical thinking*. New-York : Routledge.
- Éthier Marc-André, Lantheaume Françoise & Lefrançois David (2008). L’enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire: tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 65-85.
- Falaize Benoit (2014). *L’évolution de l’enseignement de l’histoire à l’école élémentaire de la Libération à nos jours (1945-2014): débats et pratiques pédagogiques*. Thèse de doctorat, histoire, université de Cergy-Pontoise.
- Falaize Benoit (2015). *Enseigner l’histoire à l’école: Donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd’hui*. Paris : Retz.
- Falaize Benoit (2016). *L’histoire à l’école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ferro Marc (dir.) (1999). *Pour une perspective pluraliste et tolérante de l’enseignement de l’histoire : diversité des sources et didactiques nouvelles*. Bruxelles : Conseil de l’Europe.
- Furet François (1995). *Le passé d’une illusion : essai sur l’idée communiste au 20e siècle*. Paris : Laffont.
- Garcia Émilie & Pastor Jean-Marc (2013). CEDRE 2012 histoire-géographie et éducation civique en fin d’école primaire : grande stabilité des acquis depuis six ans. *Note d’information*, n° 13-10.
- Garcia Émilie & Krop Jérôme (2013). CEDRE 2012 histoire-géographie et éducation civique : baisse des acquis des élèves de fin de collège depuis six ans. *Note d’information*, n° 13-11.
- Garnier Bruno (2016). L’histoire nationale : comment la racontent-ils ? In Françoise Lantheaume & Jocelyn Létourneau (dir.). *Le récit du commun : l’histoire nationale racontée par les élèves. Approche comparative : France, Catalogne, Suisse, Allemagne* [à paraître]. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 16-28.
- Gellner Ernest (1989). *Nations et nationalisme*. Paris : Payot.

- González Neus, Henríquez Rodrigo & Pagès Blanch Joan (2007). Le développement de compétences de pensée historique chez des élèves immigrants au moyen de l'histoire de la Catalogne. Communication présentée au colloque « Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation », Valenciennes.

- González-Monfort Neus, Santisteban Fernández Antoni, Pagès Blanch Joan & Sant Edda (2016). Les récits historiques des élèves de l'enseignement primaire et secondaire en Catalogne. In Françoise Lantheaume & Jocelyn Létourneau (dir.). *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves. Approche comparative : France, Catalogne, Suisse, Allemagne* [à paraître]. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 149 -157.

- Grever Maria, Haydn Terry & Ribbens Kees (2008). Identity and school history: The perspective of young people from the Netherlands and England. *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, n° 1, p. 76-94.

- Grever Maria, Pelzer Ben & Haydn Terry (2011). High school students' views on history. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, n° 2, p. 207-229.

- Harris Richard & Reynolds Rosemary (2014). The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 46, n° 4, p. 464-486.

- Haydn Terry & Harris Richard (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 42, n° 2, p. 241-261.

- Hawkey Kate & Prior Jayne (2011). History, memory cultures and meaning in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, n° 2, p. 231-247.

- Heimberg Charles (2012). Bousculer la nation ? La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie. Article de blog *Aggiornamento histoire-géographie*. En ligne : https://aggiornamento.hypotheses.org/887

- Heimberg Charles (2014). Des apprentissages d'histoire balancés entre pacification et mise à distance. In Caroline Leininger, Angelina Ogier & Sylvain Genevois (dir.). *Actes du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Lyon : INRP.

- Heimberg Charles (2015). L'histoire scolaire édifiante de la Suisse : Une construction complexe entre mythes, clichés et prétendue vraisemblance. In Olivier Loubes & Benoit Falaize (dir.). *L'école et la nation : Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010*. Lyon : ENS Éditions, p. 45-53.

- Heimberg Charles, Operiol Valérie & Panagiotounakos Alexia (2016). Le cas genevois : dimension locale, dimension mythique. In Françoise Lantheaume & Jocelyn Létourneau (dir.). *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves. Approche comparative : France, Catalogne, Suisse, Allemagne* [à paraître]. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 139 -148.

- Lantheaume Françoise (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : Accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Éducation et sociétés*, n° 12, p. 125-142.

- Lantheaume Françoise (2014). Politique et pratiques dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté. In Caroline Leininger, Angelina Ogier & Sylvain Genevois (dir.). *Actes du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Lyon : INRP.

- Lantheaume Françoise (2015). Le récit de l'histoire de France par la jeunesse scolarisée : références communes, ruptures culturelles. *À l'école de Clio*, dossier n° 1.

- Lantheaume Françoise & Fontanieu Valérie (2016). L'enquête : questions de méthode. In Françoise Lantheaume & Jocelyn Létourneau (dir.). *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves. Approche comparative : France, Catalogne, Suisse, Allemagne* [à paraître]. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 8-15.

- Lantheaume Françoise & Létourneau Jocelyn (dir.) (2016). *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves. Approche comparative : France, Catalogne, Suisse, Allemagne* [à paraître]. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

- Laville Christian (2002). Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire ? *Encounters on Education*, n° 3, p. 5-25.

- Legris Patricia (2010). *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative.* Thèse de doctorat, science politique, université Panthéon-Sorbonne-Paris 1.
- Legris Patricia (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Létourneau Jocelyn (2006). Mythistoires de *losers* : introduction au roman historial des Québécois d'héritage canadien-français. *Histoire sociale/Social History*, vol. 39, n° 77, p. 157-180.
- Létourneau Jocelyn (2008). Transmettre la culture comme mémoire et identité : au cœur du débat sur l'éducation historique des jeunes québécois. *Revue française de pédagogie*, n° 165, p. 43-54.
- Létourneau Jocelyn (2016). Conclusion. In Françoise Lantheaume & Jocelyn Létourneau (dir.). *Le récit du commun : l'histoire nationale racontée par les élèves. Approche comparative : France, Catalogne, Suisse, Allemagne* [à paraître]. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 158-168.
- Létourneau Jocelyn & Caritey Christophe (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire : L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 62, n° 1, p. 69-93.
- Létourneau Jocelyn & Moisan Sabrina (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *Canadian Historical Review*, vol. 85, n° 2, p. 325-356.
- Loison Marc (dir.) (2006). *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*. Lille : IUFM de Lille.
- Loubes Olivier (2001). *L'école et la Patrie. Histoire d'un désenchantement (1914-1940)*. Paris : Belin.
- Michel Johann (2010). *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*. Paris : PUF.
- Moniot Henri (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. In André Terrisse (dir.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir.* Bruxelles : De Boeck.
- Noiriel Gérard (2006). *Introduction à la socio-historique*. Paris : La Découverte.
- Nora Pierre (1978). Mémoire collective. In Jacques Le Goff (dir.). *La Nouvelle histoire*. Paris : Retz, p. 398-400.
- Nora Pierre (dir.) (1984-1993). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard, 7 vols.
- Petitjean Johann (2007). Raconte-moi une histoire. Enjeux et perspectives (critiques) du narrativisme. *Tracés*, n° 13, p. 185-200.
- Régnier Catherine (2007). Regards sur les pratiques d'enseignement en histoire-géographie, éducation civique au collège. Communication au séminaire « Les acquis des élèves et pratiques d'enseignement à l'école primaire, au collège et au lycée », Poitiers.
- Ricoeur Paul (1991). *Temps et récit, tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Paris : Éd. du Seuil.
- Rousson Vincent (2014). La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement : étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. Thèse, sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Seignobos Charles (2014). *La méthode historique appliquée aux sciences sociales* [1901]. Lyon : ENS Éditions.
- Tutiaux-Guillon Nicole (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In François Audigier & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 17-146.
- Yilmaz Kaya (2008). A vision of history teaching and learning: Thoughts on history education in secondary schools. *The High School Journal*, vol. 92, n° 2, p. 37-46.



Pour citer ce dossier :

Feyfant Annie (2016). *Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 109, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=109&lang=fr

Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :

- Gaussel Marie (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr
- Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=107&lang=fr
- Endrizzi Laure, Sibut Florence (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 106, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr

Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :

http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774