

## Pédagogies de l'histoire

*History Teaching Methods*

*Pädagogische Ansätze zum Geschichtsunterricht*

*Pedagogías de la historia*

**Annie Bruter**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1244>

DOI : [10.4000/histoire-education.1244](https://doi.org/10.4000/histoire-education.1244)

ISSN : 2102-5452

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2007

Pagination : 5-23

ISBN : 978-2-7342-1095-5

ISSN : 0221-6280

### Référence électronique

Annie Bruter, « Pédagogies de l'histoire », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 114 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1244> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1244>

---

## PÉDAGOGIES DE L'HISTOIRE

par Annie BRUTER

L'une des originalités du système scolaire français est la place qu'y tient l'histoire, enseignée depuis l'école élémentaire jusqu'au baccalauréat, où elle fait l'objet d'une épreuve d'examen : dans de nombreux pays, son enseignement n'est obligatoire qu'au niveau de l'école moyenne, l'histoire devenant matière à option dans les études ultérieures. Cette particularité française est profondément enracinée, à en juger par la vague de protestations qui s'est élevée contre l'affaiblissement de l'enseignement historique au début des années 1980 (1) et par le vote récent de deux lois « mémorielles » prescrivant la prise en charge par l'enseignement de faits du passé à faire connaître aux jeunes générations (2). Même si la disposition en ce sens de la seconde de ces deux lois a finalement été rapportée (3), son inscription dans le texte de la loi tel qu'il a été voté témoigne des espérances mises en France dans la connaissance de l'histoire, et par conséquent dans son enseignement, pour forger les conceptions des futurs citoyens.

---

(1) Sur cet épisode, voir Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, chap. 10 : « Ils ne font plus d'histoire ! », pp. 213-235.

(2) « Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent » : art. 2 de la loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, *Journal officiel de la République française*, n° 119, 23 mai 2001, sur le site : [www.admi.net/jo](http://www.admi.net/jo) ; « Les programmes scolaires reconnaissent [...] le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit » : art. 4 de la loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, *Journal officiel...*, n° 46, 24 février 2005, même site.

(3) Le passage de la loi du 24 février 2005 cité ci-dessus a été invalidé par le Conseil constitutionnel par la décision n° 2006 - 203 L du 31 janvier 2006 : voir le site [www.conseil-constitutionnel.fr/](http://www.conseil-constitutionnel.fr/).

Ce prix accordé à l'histoire – au moins par certains secteurs de la société – se manifeste par la grande attention portée à ses programmes, alors que ses méthodes n'ont pas fait l'objet d'un semblable investissement. Tout se passe alors comme s'il n'y avait et s'il ne pouvait y avoir qu'une seule manière de l'enseigner, comme si cette discipline scolaire était elle-même sans histoire hors celle de ses contenus. L'ambition du présent numéro est de montrer qu'il n'en est rien.

## I. L'APPROCHE PAR LES CONTENUS ET SES LIMITES

L'enseignement de l'histoire est porteur d'enjeux qui, plus que ceux d'autres matières, ressortissent directement à la sphère du politique. Aussi est-il régulièrement convoqué sous les feux de la rampe quand les combats qui se déroulent dans cette sphère touchent à la vision du passé : l'histoire enseignée est alors appelée à élargir ou rectifier ses contenus, en prenant en charge la mémoire des groupes qui s'estiment insuffisamment et/ou faussement représentés dans le récit collectif de l'histoire nationale. C'est dire que ce récit constitue, pour les groupes en question, une instance de légitimation dont ils attendent la reconnaissance de leurs hauts faits – ou celle de leurs souffrances : on sait que l'époque actuelle est celle de la « concurrence des victimes » (1).

Instance de légitimation, l'enseignement de l'histoire l'est aussi pour les historiens préoccupés de l'utilité sociale de leurs travaux, qui peuvent trouver en lui un débouché pour le résultat de leurs recherches. On connaît le rôle d'universitaires tels qu'Ernest Lavissee ou Charles Seignobos dans l'organisation des études historiques au début de la III<sup>e</sup> République ; on sait aussi qu'ils furent auteurs de manuels scolaires (2). Ce rôle des universitaires, après avoir subi une éclipse, s'affirme de nouveau depuis les années 1980, plusieurs

---

(1) Expression qui a fourni son titre à un ouvrage de Jean-Michel Chaumont, *La Concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 1<sup>re</sup> éd. 1997, 2<sup>e</sup> éd. 2002.

(2) Le rôle de Lavissee a été mis en lumière il y a plus de quarante ans par Pierre Nora, dans « Ernest Lavissee : son rôle dans la formation du sentiment national », *Revue historique*, juillet-sept. 1962, repris sous le titre « Lavissee, instituteur national. Le "Petit Lavissee", évangile de la République » in Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire. I. La République*, Paris, Gallimard, 1997, coll. « Quarto », pp. 239-275 (1<sup>re</sup> éd. 1984). Sur Seignobos, voir Antoine Prost, « Seignobos revisité », *XX<sup>e</sup> siècle*, n° 43, juillet-sept. 1994, pp. 100-118. Sur les manuels de ce dernier, quelques indications dans Alice Gérard, « Origines et caractéristiques du Malet-Isaac », in Jules Isaac, *Actes du colloque de Rennes, 1977*, Paris, Hachette, 1979, pp. 52-59.

d'entre eux dirigeant des collections de manuels d'histoire pour le secondaire ou se voyant confier la présidence de groupes de travail chargés d'élaborer de nouveaux programmes (1). L'inscription dans ces programmes des résultats de la recherche vaut, là encore, reconnaissance de leur validité. Ainsi, la mission de l'enseignement historique apparaît comme celle de diffuser la vision légitime du passé.

Cette mission explique l'attention constante portée à ses contenus depuis plus de deux siècles : si le recours à la loi pour en dicter le contenu est un phénomène récent – et d'ailleurs inconstitutionnel (2) –, cet enseignement n'a jamais cessé d'être objet de vigilance. Sous la Révolution, ce n'est pas n'importe quelle histoire, mais « l'histoire philosophique des peuples » qui fut mise au programme des écoles centrales, où elle fut réservée – mais cette prescription fut souvent tournée – aux élèves âgés de plus de seize ans (3). Après le Premier Empire, qui le conçut comme un instrument de légitimation de la dynastie nouvelle en même temps que comme élément constitutif de l'enseignement des humanités (4), l'enseignement historique resta jusqu'en 1848 prudemment cantonné aux périodes antérieures à la Révolution française (5), ce qui n'empêcha pas les polémiques à son sujet, notamment à propos des ouvrages du jésuite Loriguet (6). Le Second Empire le surveilla de près, la III<sup>e</sup> République connut des

---

(1) Sur ces groupes de travail, voir Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France... op. cit.*, pp. 240-243.

(2) Cf. la note 3, p. 5.

(3) Voir Marcel Guy, « L'enseignement de l'histoire dans les écoles centrales (an IV-an XII) », *Annales historiques de la Révolution française*, janv.-mars 1981, n° 243, pp. 89-122.

(4) Annie Bruter, « L'enseignement de l'histoire dans les lycées napoléoniens », in Jacques-Olivier Boudon (dir.), *Napoléon et les lycées*, s.l., Nouveau Monde Éditions/Fondation Napoléon, 2004, pp. 99-114.

(5) On peut consulter les programmes de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle dans l'ouvrage de Philippe Marchand, *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels*. T. 1 : 1795-1914, Paris, INRP, 2000.

(6) Ses manuels d'histoire de France, qui en donnaient une version inspirée par les idées de la contre-Révolution, représentaient le symbole de ce qu'il fallait combattre pour les universitaires du XIX<sup>e</sup> siècle. Ils donnèrent lieu, en 1844, à un incident à la Chambre des pairs lors duquel ils furent accusés de contenir une allégation injurieuse sur Napoléon, qui ne s'y trouvait d'ailleurs pas. Alphonse Aulard a consacré à cet incident un article, fort partisan : « Le Père Loriguet. Sa personnalité. Sa fameuse phrase sur Napoléon », dans *Études et leçons sur la Révolution française*, 9, Paris, F. Alcan, 1924, pp. 104-133.

guerres de manuels à l'école élémentaire, et la persécution des protestants est restée un sujet sensible jusqu'au cœur du XX<sup>e</sup> siècle (1). Ainsi, si les polémiques « mémorielles » d'aujourd'hui sont nouvelles par leur contenu, elles s'inscrivent dans une tradition ancienne.

On comprend donc pourquoi les débats publics sur l'enseignement de l'histoire se sont focalisés avant tout sur ses programmes – souvent appréhendés, d'ailleurs, à travers les manuels qui en sont le véhicule le plus aisément accessible. Cette focalisation a trouvé un prolongement dans le champ scientifique, où bien des études sur cette matière scolaire, quand elles ne se consacrent pas aux finalités politiques de l'enseignement de l'histoire ou à ses programmes, portent sur le contenu des manuels. Or, si l'étude de contenu des manuels d'histoire du passé, ou même des cahiers d'élèves, quand elle est menée avec rigueur, a un intérêt historiographique incontestable, il s'en faut de beaucoup qu'elle constitue un véritable savoir sur la façon dont l'histoire était enseignée, et encore moins sur la façon dont elle était apprise. C'est que, trop souvent, elle repose sur deux présupposés erronés : le premier est que ces ouvrages donnent un accès direct aux connaissances acquises par les élèves qui les utilisaient, le second que les conceptions d'aujourd'hui sur les besoins et les goûts de la jeunesse en matière d'histoire ont une validité intemporelle.

Il est clair, par exemple, pour ce qui est du second point, que les enseignements scolaires se déroulent aujourd'hui dans un environnement très différent de celui où ils se sont constitués à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il ne peut être question ici d'examiner en détail les changements d'ordre économique, politique, social, culturel, qui ont transformé le milieu où se déroulent ces enseignements et leur public (2). Sans même parler des modifications qu'apportent nécessairement les évolutions politiques aux finalités de l'enseignement de l'histoire, on notera simplement que la prolifération des médias en tout genre a modifié en profondeur les conditions de réception des enseignements, désormais fortement concurrencés en tant que vecteurs d'information. Il n'est donc pas sûr que la déclaration de Charles-Olivier

---

(1) Philippe Joutard, *La Légende des Camisards. Une sensibilité au passé*, Paris, Gallimard, 1977.

(2) Pour des éléments sur ces transformations, voir Antoine Prost, *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, 2<sup>e</sup> éd. Paris, Seuil, 1997, coll. « Points » (1<sup>re</sup> éd. 1992).

Carbonell selon laquelle « [c]'est à l'école que le futur adulte [...] reçoit de la société l'empreinte la plus prégnante » (1), pour autant qu'elle ait été justifiée autrefois, le soit toujours aujourd'hui. Maurice Crubellier notait dès 1985 que « l'école n'est pas la source de tout le savoir ni même, aujourd'hui, de la majeure partie du savoir » (2).

D'autre part, l'idée que les manuels permettraient un accès direct à la culture historique donnée par l'enseignement de l'histoire est sous-jacente à bien des analyses de leur contenu, sous-tendant notamment l'entreprise de révision des manuels d'histoire entamée après la Première Guerre mondiale, et poursuivie après la Seconde, pour en gommer les aspects belliqueux (3). Mais cette idée fait fi de ce que la didactique, et aussi l'histoire de la lecture, ont apporté à la panoplie de l'historien de l'éducation. La seconde a mis en évidence l'écart entre le mode de lecture supposé par le texte lui-même (« tout auteur, tout écrit impose, en effet, un ordre, une posture, une attitude de lecture ») et les pratiques effectives de ses lecteurs, dont chacun, « à partir de ses propres références, individuelles ou sociales, historiques ou existentielles, donne un sens, plus ou moins singulier, plus ou moins partagé, aux textes qu'il s'approprie » (4). Le « texte » de l'histoire enseignée n'a aucune raison d'échapper à cet écart. Précisément, la didactique établit une distinction entre le savoir « à enseigner », celui des programmes et des manuels qui interprètent ceux-ci, le savoir « enseigné », celui qui est diffusé par les professeurs dans leurs

---

(1) Charles-Olivier Carbonell, « La Révolution enseignée », in Michel Vovelle (dir.), *L'Image de la Révolution française. Rapports présentés lors du Congrès mondial pour le Bicentenaire de la Révolution, Sorbonne, Paris, 6-12 juillet 1989*, Paris, Oxford, New York, Pékin, Francfort, Sydney, Tokyo, Pergamon Press, 1990, vol. IV, p. 2397.

(2) Maurice Crubellier, « Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise », *Histoire de l'éducation*, n° 26, mai 1985, p. 47.

(3) Voir Rainer Riemenschneider, « La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective », in Henri Moniot (textes réunis et présentés par), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, pp. 127-140; Maria Cristina Giuntella, « Enseignement de l'histoire et révision des manuels scolaires dans l'entre-deux-guerres », in Marie-Christine Baquès, Annie Bruter, Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 161-189.

(4) Roger Chartier, « Préface », in Roger Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, 1993 (1<sup>re</sup> éd. Rivages, 1985), pp. 8-9.

classes, et celui que les élèves acquièrent effectivement. Elle formalise ainsi, à des fins d'analyse, une constatation de bon sens, déjà énoncée au colloque sur l'histoire et son enseignement tenu à Montpellier en 1984: « Nous constatons tous les jours que les élèves savent des choses qui ne leur ont pas été enseignées, et qu'ils ne savent pas d'autres choses qu'on s'est pourtant attaché à leur apprendre » (1).

Si les manuels d'histoire ne sont donc pas la source transparente à laquelle il suffit de puiser pour savoir quelles connaissances historiques les élèves d'une époque donnée ont apprises et surtout retenues, on peut se demander pourquoi ils retiennent tant l'attention. À cette question on peut proposer deux réponses. La première tient aux conditions mêmes de la recherche historique. Les manuels d'histoire sont une source abondante et apparemment facile d'accès, du moins si on ne cherche pas à établir rigoureusement la durée de vie des éditions et de leurs variantes et à s'interroger sur le rapport des ouvrages étudiés à l'enseignement effectivement donné: conservés en grand nombre dans les bibliothèques (même si les collections y sont rarement complètes), ils ont, de plus, longtemps offert un récit continu des événements qui semblait ne requérir aucun protocole particulier de déchiffrement; quant à leur iconographie, c'est généralement son contenu qui fait l'objet de l'analyse, laquelle fait rarement appel aux données de l'histoire de l'art ou de l'édition. Les études de contenu ainsi menées ont leur prix, puisqu'elles font connaître la vision du passé que les concepteurs de programmes ou les auteurs de manuels entendaient transmettre aux élèves. L'erreur serait de croire qu'elles vont au-delà.

Un second facteur explicatif pourrait résider dans la mission de diffuser la version légitime de l'histoire dont on a vu qu'elle est celle de son enseignement. Ce serait, aux yeux de certains, l'existence même du récit collectif de la nation qui semblerait en jeu si on mettait en doute la possibilité de transmettre ce récit aux jeunes générations. La croyance dans sa transmission dans le cadre scolaire apparaît alors comme le postulat nécessaire à son fonctionnement comme instance légitimante: « Les services qu'on attend de l'enseignement de l'histoire et qu'on estime qu'il ne rend pas, on ne se soucie guère de savoir

---

(1) « Rapport des commissions sur les finalités de l'enseignement de l'histoire », in *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984*, Montpellier, CNDP, 1984, p. 137.

s'il peut effectivement les rendre », notait déjà Maurice Crubellier il y a plus de vingt ans (1). On pourrait même faire un pas de plus et soupçonner que la vérification de ce postulat risquerait de mettre à bas l'édifice tout entier en révélant les failles de son fonctionnement. On s'expliquerait ainsi la méfiance de certains vis-à-vis de la didactique de l'histoire, voire la franche hostilité parfois manifestée à son égard.

## II. DES APPROCHES NOUVELLES

Les limites de l'approche par les contenus commencent à se faire jour sous l'effet de plusieurs mouvements conjugués, dans l'institution scolaire et dans la recherche.

Il y a d'abord eu l'émergence de la didactique, pour laquelle la question des acquis des élèves est une question centrale. Même si les historiens se sont montrés moins réceptifs à ce type de réflexion que leurs collègues d'autres disciplines (notamment scientifiques), l'enseignement de l'histoire a fait l'objet de diverses recherches à l'unité de didactique de l'Institut national de recherche pédagogique (2), tandis que l'enseignement de la didactique de l'histoire trouvait un ancrage à l'UER de didactique des disciplines de l'université Paris VII (3). Dès 1981, était organisé sous l'égide de cette UER un colloque sur les manuels d'histoire posant la question de ce qui, de ces manuels, avait été véritablement appris, et surtout retenu, par les élèves (4). Les données pour répondre à cette question étaient alors pratiquement inexistantes, à l'exception de quelques sondages de presse sur les personnalités historiques préférées des Français (5). C'est à la suite de la

---

(1) Maurice Crubellier, « Enseigner l'histoire... », art. cit., p. 42.

(2) Voir Nicole Allieu-Mary, François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon, « Vingt-cinq ans de recherches en didactique de l'histoire à l'INRP : quel bilan pour quelles perspectives ? », *Historiens & Géographes*, n° 394, mai 2006, dossier « Didactique de l'histoire, I », pp. 195-209 (ce dossier a fait l'objet d'un tiré à part rassemblant les deux parties du dossier, parues dans les numéros 394 et 396 de la revue, sans changement de pagination).

(3) On trouvera un bref historique des conditions et des modalités d'apparition de la didactique de l'histoire dans Henri Moniot, « La didactique, qu'est-ce que c'est ? », *ibid.*, pp. 191-193.

(4) Henri Moniot (textes réunis et présentés par), *Enseigner l'histoire...*, *op.cit.*

(5) Jean Lecuir, « Manuels scolaires et mémoire historique, réflexions autour d'un sondage », *ibid.*, pp. 217-235.

campagne contre l'affaiblissement de l'enseignement de l'histoire du début des années 1980 (1) que fut effectuée, en 1983, une évaluation officielle des connaissances historiques des élèves pour le rapport sur l'état de l'enseignement dans cette matière dont le ministre Alain Savary avait chargé le professeur René Girault : 2617 élèves, de sixième ou de seconde, furent soumis à des questionnaires dont la teneur et les résultats furent publiés en annexe au rapport lui-même (2). Cette enquête officielle ne s'est pas renouvelée, mais d'autres investigations ont été menées à l'INRP par la suite. Ainsi, si la culture de l'évaluation qui s'est implantée dans l'administration de l'Éducation nationale n'a pas l'enseignement de l'histoire pour objet prioritaire, celui-ci n'y a pas totalement échappé.

Parallèlement, dans la communauté savante, on a assisté à un retour sur la genèse des sciences humaines et sociales. La sociologie, la psychologie, l'anthropologie ont fait et continuent à faire l'objet d'études sur leur mode de constitution. L'histoire n'a pas échappé à ce mouvement, d'autant plus que l'expansion de son questionnaire et l'éclatement de ses références théoriques l'ont privée de paradigme unificateur, la plongeant dans une « crise » (3). Divers travaux ont revisité le passé de la discipline, dans une optique qui n'est plus celle du progrès inéluctable de la science mais celle d'une interrogation sur ses procédures de travail et ses modalités sociales, politiques, institutionnelles d'existence (4). Ils apportent de nouveaux aliments à la réflexion sur son enseignement, en questionnant la nature du lien entre ce dernier et la discipline savante dont il se réclame : c'est ainsi qu'Antoine Prost a proposé une explication des caractères de l'œuvre de Charles Seignobos par la priorité que celui-ci « n'a cessé d'accorder à l'enseignement sur la recherche » (5), tandis que l'entreprise des « lieux de mémoire », en avançant la thèse d'une « symbiose à tous les niveaux, scientifique et pédagogique, théorique et pratique » entre

---

(1) Voir la note 1, p. 5.

(2) René Girault, *L'Histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, CNDP, 1983.

(3) Gérard Noiriel, *Sur la « crise » de l'histoire*, Paris, Belin, 1996. Voir aussi Jean Boutier et Dominique Julia (dir.), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'Histoire*, Paris, Éditions Autrement, 1995.

(4) Gérard Noiriel, *Sur la « crise »...*, *op. cit.*, où on trouvera dans les notes les principales références bibliographiques.

(5) Antoine Prost, « Seignobos revisité », art. cit., p. 117.

histoire, mémoire et nation sous la III<sup>e</sup> République (1), a posé le problème des liens qu'elles entretiennent.

La réforme de la formation professionnelle des enseignants a également été un facteur d'évolution dans une certaine mesure, les candidats au Certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré (CAPES) devant depuis 1993 subir une épreuve, dite « épreuve orale sur dossier », à finalité double puisque celle-ci est définie à la fois comme disciplinaire et comme pédagogique. En histoire, ces candidats doivent disposer de connaissances sur l'épistémologie de la discipline, et aussi sur ses programmes et instructions officielles, et les exposer en commentant un dossier documentaire pouvant contenir des extraits de ces programmes ou instructions « passés ou actuels » (2) : les connaissances exigées doivent donc avoir une certaine épaisseur historique. L'instauration de cette épreuve a très vite entraîné la parution d'ouvrages destinés à sa préparation, où l'on trouve notamment l'analyse des programmes de l'enseignement de l'histoire depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle (3). On peut situer dans cette lignée la parution d'un manuel universitaire proposant une histoire de l'enseignement historique en France de l'Ancien Régime à nos jours, dont la majeure partie est consacrée à la période ouverte par le « moment Lavisse » (4). Principalement axé sur l'évolution des programmes, il étudie leur mode d'élaboration tout en s'efforçant d'intégrer les résultats de recherches menées sur d'autres composantes de la discipline.

Enfin, l'histoire des disciplines scolaires a fourni un nouveau cadre conceptuel aux recherches sur l'enseignement de l'histoire. Ses fondements ont été posés par André Chervel dans un article où il lui fixait pour tâches de décrire la genèse et la fonction des disciplines, et surtout d'en étudier le fonctionnement, c'est-à-dire d'en décrire précisément les composantes, qui ne se limitent pas à leurs contenus

---

(1) Pierre Nora, « Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux », in Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, op. cit., t. 1, p. 27.

(2) « Note de commentaires relative à la nature des épreuves du concours externe du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) », section « Histoire et géographie », *BOEN*, n° spécial 5, 21 octobre 1993, p. 27.

(3) Le premier paru a été celui de Jean Leduc, Jacqueline Le Pellec, Violette Marcos Alvarez, *Construire l'histoire*, Paris/Toulouse, Bertrand-Lacoste/CRDP, 1994.

(4) Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'Enseignement de l'histoire en France...*, op. cit.

programmatisques mais englobent aussi la batterie d'exercices, les procédures d'incitation à l'étude et les outils d'évaluation qu'elles utilisent; l'histoire des disciplines scolaires a aussi pour tâche de prendre la mesure de l'acculturation scolaire des élèves ainsi réalisée (1). Elle ne dédaigne donc nullement la question des contenus enseignés, mais la pose dans le cadre plus vaste des finalités qui les régissent et des procédures qui permettent leur appropriation par les élèves.

Un tel programme de recherche implique l'élargissement des types de sources utilisées et l'établissement de méthodes pour leur exploitation. Ni les programmes, ni les instructions pédagogiques officielles – en dépit de leur mode d'écriture bien particulier qui recourt à l'indicatif, mode du réel, pour décrire ce qu'ils souhaitent voir se produire dans les classes –, ni les manuels – qui, certes, sont porteurs de certaines conceptions didactiques, explicites ou implicites, mais celles-ci ne s'imposent pas nécessairement à leurs usagers – ne permettent d'appréhender les pratiques de classe ou les acquis des élèves. En ce qui concerne ces derniers, seuls leurs propres travaux donnent accès à ce qu'ils ont effectivement appris. Encore faut-il élaborer une méthode pour l'exploitation de ces travaux, tant la lecture d'un cahier ou d'une copie d'élève peut se révéler décevante, ou même mener à des conclusions erronées, si on ignore le contexte et les codes, largement implicites, qui ont présidé à sa venue à l'existence – particulièrement en histoire, où le principal ou même l'unique exercice demandé aux élèves a longtemps été la restitution du contenu de la leçon. Ainsi, l'étude d'un lot de copies d'histoire issues des épreuves du certificat d'études primaires dans le département de la Somme pendant les années 1920 a nécessité la reconstitution des modalités de passage et de correction de l'épreuve, ainsi que celle des conditions et des contenus de l'enseignement de l'histoire dispensé par les instituteurs dont les élèves étaient présentés à l'examen (2). Les conclusions de Brigitte Dancel, auteur de cette étude, portent un coup au mythe d'un « âge d'or » (3) de l'enseignement de l'histoire à

---

(1) André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, pp. 59-119; repris dans André Chervel, *La Culture scolaire*, Paris, Belin, 1998, pp. 9-56.

(2) Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III<sup>e</sup> République*, Paris, PUF, 1996.

(3) L'expression revient plusieurs fois dans les actes du colloque sur l'enseignement de l'histoire tenu à l'initiative du ministère de l'Éducation nationale en 1984 à Montpellier: *Colloque national sur l'histoire et son enseignement...*, op. cit.

l'école primaire sous la III<sup>e</sup> République, en montrant le faible nombre des copies témoignant de connaissances solides et le peu d'étendue de ces connaissances. Un autre aspect intéressant de ces conclusions est la différence qu'elles établissent entre l'enseignement historique dispensé aux filles, moins belliqueux, plus affectif, et celui qu'ont reçu les garçons dans les écoles de la Somme.

Quant aux pratiques de classe, leur reconstitution, tout en nécessitant bien entendu la connaissance des programmes et instructions, requiert de croiser des sources diverses, dossiers des professeurs, rapports administratifs et pédagogiques, cahiers et témoignages d'élèves, comme l'a fait Évelyne Hery dans la seconde partie de sa thèse sur les « leçons » d'histoire au lycée (1), qui éclaire plusieurs causes de la prégnance de l'enseignement magistral dans cette discipline pendant l'entre-deux-guerres : le prix accordé aux performances oratoires par l'inspection générale et l'administration des lycées, la défiance à l'égard de la « pédagogie », considérée comme relevant du primaire, chez des professeurs désireux de maintenir un sentiment d'appartenance à un enseignement d'élite, la sclérose des jurys d'agrégation après la Première Guerre mondiale.

De telles recherches font apparaître la complexité de l'institution qu'est l'enseignement historique, trop souvent considérée du seul point de vue de son pilotage par les programmes, en mettant au jour le rôle de ses acteurs de terrain, instituteurs et professeurs, et aussi de son encadrement, formé par les administrateurs et les inspecteurs. La liste des questions à poser au passé de l'enseignement de l'histoire n'est pas close pour autant. On présentera ici les articles de ce numéro qui défrichent de nouvelles pistes d'exploration.

### **III. DES PISTES À EXPLORER**

La vision couramment admise de l'histoire de l'enseignement historique présente celui-ci à la fois comme l'effet naturel du progrès des connaissances et comme déterminé par des facteurs purement politiques. La question de son origine a même constitué un terrain d'affrontement au début de la III<sup>e</sup> République, l'enseignement public d'un côté,

---

(1) Publiée sous le titre *Un Siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée en lycée de 1870 à 1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999.

les congrégations enseignantes de l'autre revendiquant tous l'honneur d'avoir été les premiers à l'introduire dans leur plan d'études (1). Cette question n'est plus soulevée aujourd'hui, le consensus s'étant établi sur l'idée que la présence de l'histoire dans le curriculum est une conquête républicaine en même temps que le résultat de la constitution de l'histoire en science: Paul Gerbod faisait implicitement de l'enseignement de l'histoire un produit de la Révolution française quand il le faisait débiter dans les écoles centrales créées par celle-ci (2), et François Furet situait le moment où l'histoire est devenue « une matière enseignable de plein droit » à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, moment où elle est devenue scientifique (3) – et qui se trouve coïncider avec l'établissement définitif de la République en France.

Ces points de vue se heurtent à la chronologie des faits, qui montre que l'enseignement de l'histoire commençait à s'esquisser dès avant la Révolution dans divers établissements, privés ou publics (4), que tous les régimes post-révolutionnaires ont œuvré à sa mise en place dans le secondaire, Empire et Restauration compris (5), et que l'enseignement de l'histoire de France est devenu obligatoire à l'école primaire en 1867, sous le Second Empire. La constitution de l'histoire en discipline scolaire n'apparaît donc pas comme le simple résultat d'une décision politique mais comme un processus bien plus lent et plus complexe, où le pouvoir politique joue certes son rôle: c'est pourquoi le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP a entrepris la publication des textes officiels qui le régissent depuis la Révolution (6). Mais

---

(1) Annie Bruter, *L'Histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997, pp. 15-30.

(2) *Colloque national sur l'histoire...*, *op. cit.*

(3) François Furet, « La naissance de l'histoire », *H-Histoire*, n° 1, mars 1979, repris dans François Furet, *L'Atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982, coll. « Champs », pp. 101-127.

(4) On trouvera des exemples d'enseignement de l'histoire dans des établissements privés dans Annie Bruter, « Les abrégés d'histoire d'Ancien Régime en France (XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles) », in Jean-Louis Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2005.

(5) Annie Bruter, « L'enseignement de l'histoire dans les lycées napoléoniens », art. cit.; *id.*, « Les créations successives de l'enseignement de l'histoire au cours du premier XIX<sup>e</sup> siècle », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, pp. 177-197.

(6) Philippe Marchand, *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire...*, *op. cit.*; Annie Bruter, *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire depuis la Révolution. Textes officiels*. T. 1: 1793-1914, sous presse.

le poids du pouvoir dans l'établissement et l'évolution de l'enseignement historique ne doit pas conduire à fermer les yeux sur les autres facteurs, culturels, économiques, techniques, ou proprement scolaires, qui influent sur la discipline, et sur la complexité de leur interaction. On commencera par poser la question de l'environnement culturel de l'enseignement de l'histoire à travers deux articles portant respectivement sur son rapport à la littérature pour la jeunesse et son rapport à la religion, avant de revenir sur les manuels, étudiés du point de vue de leur utilisation et de leur production.

### 1. L'histoire comme lecture récréative

Le problème de l'environnement culturel de l'institution scolaire est à la fois bien connu, puisqu'il est avéré que les élèves issus de milieux socio-culturels favorisés réussissent mieux que les autres, et insuffisamment exploré, puisqu'on en sait peu sur les mécanismes de cette réussite, qui, au surplus, varient d'une matière à l'autre : on a tout lieu de soupçonner qu'ils ne sont pas les mêmes en histoire, matière qui interpelle les élèves dans leur identité (1), que dans d'autres disciplines. Le problème des « déterminants extra-scolaires de socialisation » s'y pose avec une particulière acuité du fait de ses finalités civiques. Rainer Riemenschneider avait soulevé ce problème il y a plus de vingt-cinq ans, en citant notamment l'opinion de Henri Brunschwig selon laquelle « ce n'est pas à l'école qu'on enseigne l'histoire ; c'est bien plutôt *avant* l'âge scolaire et *en dehors* de l'école que la conscience historique se forme, et cela bien davantage par des impressions émotives que par la lecture de manuels » (2). R. Riemenschneider avançait pour sa part l'hypothèse que « les manuels ont un effet certain lorsqu'ils sont en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer pour donner vie à l'abstraction des textes lorsque le vécu du quotidien et le message du manuel baignent dans le même univers de normes affectives et cognitives » : il voyait leur effet comme un effet de « renforcement » de dispositions créées en dehors de l'école (3) – ce qui ne l'empêchait

---

(1) Cf. Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997, pp. 55-59.

(2) Cité par Rainer Riemenschneider, « La confrontation internationale des manuels... », art. cit., p. 130.

(3) *Ibid.*, p. 132.

d'ailleurs pas de continuer à militer pour la production de manuels qui soient des outils de compréhension mutuelle entre les peuples.

Une telle hypothèse invite à explorer, entre autres choses, les supports des messages adressés à l'enfance et la jeunesse pour voir si leur contenu est en cohérence avec l'enseignement dispensé dans l'institution scolaire. C'est ce que fait ici Isabelle Havelange en interrogeant la littérature pour la jeunesse à ses débuts, à partir d'un corpus d'ouvrages d'histoire pour l'un et l'autre sexe parus entre 1750 et 1830. La présence de l'histoire dans cette littérature, qui diffuse à un public élargi les procédés récréatifs d'instruction d'abord mis au point dans la sphère de l'éducation princière et aristocratique, témoigne de l'appétence pour cette matière dans la société, en même temps qu'elle la renforce. Il est significatif qu'elle coïncide avec l'institutionnalisation progressive de l'histoire comme matière d'enseignement dans la même période. Situait avec autant de précision que possible les auteurs des ouvrages qu'elle étudie, Isabelle Havelange met en lumière la place non négligeable qu'y tiennent les femmes, qui trouvent dans ce domaine mineur de la littérature un débouché pour leurs talents et parfois un gagne-pain, et dont certaines livrent par philanthropie les ouvrages pédagogiques écrits pour leurs enfants à l'impression à destination des enfants du peuple. Par ailleurs, à côté des ouvrages à vocation moralisante qui proposent à chaque sexe des modèles spécifiques à imiter, apparaissent des livres d'histoire destinés aussi bien aux filles qu'aux garçons, en même temps que se dessine à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle un curriculum sans latin – dont la coupure révolutionnaire et la réaction qui s'ensuivra briseront l'essor pour longtemps. On ne peut que souhaiter que ce type d'étude se poursuive en s'approfondissant, et s'étende à d'autres périodes et d'autres supports de la connaissance historique, pour mieux éclairer les formes de fréquentation de l'histoire qui coexistent avec l'enseignement scolaire.

## **2. Une discipline « laïque »**

L'existence des disciplines scolaires est aujourd'hui si bien établie qu'on ne songe pas spontanément à s'interroger sur les conditions qui ont permis leur venue à l'existence en tant que champs autonomes. Ainsi, la plupart des travaux sur l'histoire de l'enseignement historique se situent spontanément dans le cadre de la discipline

sans se demander si ce cadre était bien le même qu'aujourd'hui. Il a cependant été possible de montrer, lors d'une recherche sur l'histoire enseignée au XVII<sup>e</sup> siècle, que l'enseignement des humanités dans les collèges de l'époque relevait d'autres finalités et ressortissait à d'autres conceptions pédagogiques et épistémologiques que de nos jours. On a ainsi été amené à le définir comme « non-disciplinaire », non parce que les connaissances que nous rangeons aujourd'hui sous les étiquettes d'histoire, de géographie, de sciences naturelles, etc., en auraient été absentes, mais parce qu'elles étaient enseignées non en tant que telles mais au fur et à mesure de l'explication des textes anciens qui constituaient le programme des études, cette pédagogie étant elle-même liée à une organisation d'ensemble des études qui mettait l'étape de l'apprentissage des langues (anciennes) au départ de l'accès à la connaissance, et plus largement à une épistémologie qui, plaçant la révélation divine au fondement de tout savoir, voyait l'accès à celui-ci comme déchiffrement du texte révélé (1). La constitution de l'histoire en « discipline » doit donc être replacée au sein du processus plus vaste au cours duquel cet ensemble de conceptions s'est désagrégé pour laisser place à une vision « laïque » du savoir.

La place de l'histoire enseignée dans ce processus de laïcisation n'a jamais été mise en lumière, l'enseignement de l'histoire sainte n'étant jamais pris en compte dans la vision que proposent les historiens du passé de leur discipline: le seul travail existant sur cette matière, en dehors de celui qui a été mené dans le cadre d'une étude sur l'instruction religieuse (2), est un article de Maurice Crubellier resté peu connu (3). Un article du présent numéro en propose une première approche à partir de l'examen des textes officiels régissant l'enseignement primaire au XIX<sup>e</sup> siècle, d'un premier repérage de la production de manuels pour cette matière, et de la lecture de journaux et ouvrages pédagogiques de l'époque. Il montre que l'entreprise d'acculturation historique des Français a débuté avant l'époque habituellement retenue comme celle de l'introduction de l'histoire dans le curriculum primaire, l'histoire sainte ayant dès 1833 joué un rôle

---

(1) Annie Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle...*, *op. cit.*

(2) Pierre Zind, *L'Enseignement religieux dans l'instruction primaire publique en France de 1850 à 1873*, Lyon, Centre d'histoire du catholicisme, 1971, chap. IV: « L'Histoire sainte à l'école primaire », pp. 87-95.

(3) Maurice Crubellier, « De l'histoire sainte à l'histoire de France », *Les Cahiers aubois d'histoire de l'éducation*, n° spécial 10-a: *Colloque 1986. Les manuels scolaires*, 1988, pp. 89-104.

important dans l'examen du brevet de capacité, rôle qui ne fit qu'augmenter sous le Second Empire avant d'être battu en brèche avec l'arrivée des républicains au pouvoir. Parallèlement, l'augmentation du nombre de manuels pour son enseignement s'inscrit dans la montée générale de la production imprimée au XIX<sup>e</sup> siècle. On est ainsi amené à se demander si on n'assiste pas, plutôt qu'à une création *ex nihilo* de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire au XIX<sup>e</sup> siècle, à la progressive scolarisation d'un rapport au passé jusque-là entretenu par la liturgie, avec toutes les modifications de forme et de contenu que cela implique, la patrie ayant finalement remplacé la chrétienté comme collectivité de référence. L'histoire sainte aurait alors été le lieu de cette transformation, plus tard effacée de la mémoire par sa disparition des écoles à la suite des mesures de laïcisation de 1882 – ce qui expliquerait en partie la croyance tenace que l'érection de l'histoire de France en matière obligatoire de l'enseignement primaire est le fait de la III<sup>e</sup> République, alors qu'elle remonte au Second Empire.

### 3. Encore les manuels : utilisation et production

Si l'analyse de leur contenu ne suffit pas à éclairer sur ce qui est réellement enseigné dans les classes, les manuels d'histoire peuvent faire l'objet d'un autre type d'étude. C'est ce que montrent les articles d'Angéline Ogier et de Marie-Christine Baquès, le premier sur l'utilisation du manuel à l'école primaire de 1870 à 1970, le second sur l'évolution des manuels de lycée depuis les années 1960 jusqu'à nos jours.

Le travail d'Angéline Ogier met en lumière le rôle de ces acteurs de terrain que sont les inspecteurs primaires. À partir de la fin des années 1870, les instructions officielles prescrivent aux instituteurs d'enseigner l'histoire par la « leçon orale » – que nous appellerions la leçon magistrale – pour lutter contre l'habitude de beaucoup de maîtres de donner la leçon d'histoire à apprendre après l'avoir simplement fait lire sans l'expliquer, voire sans l'avoir fait lire du tout. S'appuyant non seulement sur les manuels d'histoire de l'époque, mais aussi sur les archives de deux départements de l'académie de Lyon, notamment sur les rapports d'inspection qui y sont conservés (comme l'avait déjà fait Delphine Mercier pour étudier l'enseigne-

ment de l'histoire et de l'instruction civique en Seine-et-Oise) (1), Angéline Ogier montre que les inspecteurs primaires, connaissant les limites des compétences de leur personnel, indiquent à celui-ci comment respecter la consigne officielle de faire la leçon oralement tout en s'appuyant sur les manuels d'un nouveau type qui s'élaborent dans les années 1880. Prolongeant l'étude jusqu'après la Seconde Guerre mondiale, elle montre aussi que ces conseils pédagogiques se perpétuent tels quels, à peu de chose près, jusqu'à l'introduction des « activités d'éveil » à l'école. Elle fait ainsi apparaître les principaux ressorts de la pédagogie de l'histoire pratiquée sous la III<sup>e</sup> République : le plaisir du récit, qui doit capter l'attention des élèves, et sa clarté, qui doit leur permettre de le restituer. Son article fournit des éléments pour une réflexion sur le rapport des moyens mis en œuvre aux objectifs de la discipline et aux dispositions des élèves.

Plus près de nous, Marie-Christine Baquès se penche sur la rapide mutation des manuels de lycée intervenue au cours du dernier demi-siècle. Partant des modifications de leur forme, elle montre comment s'est imposé le modèle, repris de celui des manuels pour le collège, de la leçon contenue dans une double page juxtaposant un texte d'auteur et des documents, parmi lesquels de nombreux documents iconographiques. Elle remonte ensuite aux acteurs de ces transformations que sont les éditeurs et les auteurs, sans oublier les responsables des instructions officielles, et met en lumière le poids accru de l'édition et des contraintes que celle-ci impose aux auteurs, avant de tenter une appréciation des réactions des utilisateurs de ces ouvrages, élèves et surtout enseignants, par l'étude des évolutions qu'ils ont plus ou moins vite acceptées, ou nettement refusées. À travers ce parcours d'un demi-siècle de production des manuels de lycée se dessine une évolution de fond non perceptible à la lecture des instructions officielles ou par l'analyse du contenu des ouvrages : le passage du travail de l'enseignant d'un stade qu'on pourrait dire artisanal, où, dans le cadre du programme, il composait lui-même le récit historique qu'il faisait aux élèves, à un stade plus industriel où il a à sa disposition un matériel pédagogique plus élaboré, mais qui lui impose un récit structuré d'avance en fonction de critères dont tous ne sont pas

---

(1) Delphine Mercier, *L'inspection primaire, l'enseignement de l'histoire, de l'instruction morale et civique (1880-1914)*, thèse sous la direction de Françoise Mayeur, université Paris IV, 2002.

d'ordre scientifique ou didactique. Certes, la ressource depuis longtemps offerte au professeur d'histoire de fournir lui-même à ses élèves la documentation qu'il estime pertinente si elle ne figure pas dans le manuel est aujourd'hui facilitée par l'extension des possibilités de reproduction que donne la photocopie, mais la qualité de sa formation et l'importance de sa charge de travail jouent un rôle déterminant dans l'usage qu'il fait ou non de ces possibilités. Les évolutions à venir dans la définition de ses tâches peuvent donc avoir un impact direct sur son mode d'utilisation du manuel selon qu'elles lui permettront ou non d'élaborer sa propre stratégie face à cet instrument de travail.

Enfin, l'article d'Emmanuel Droit sur le manuel franco-allemand d'histoire récemment paru synthétise les diverses approches qu'on peut avoir de ce type d'ouvrage en faisant intervenir l'action des politiques aussi bien que les aspirations de la société civile, le rôle des auteurs aussi bien que celui des éditeurs et des enseignants, les courants récents de la recherche aussi bien que les traditions didactiques propres à chacun des deux pays. Si l'absence de recul temporel ne permet pas de savoir quelle sera la portée de l'ouvrage à long terme, sa venue au jour marque indubitablement une date importante dans le processus déjà ancien de collaboration internationale au sujet des manuels d'histoire, dont Emmanuel Droit rappelle brièvement les principaux jalons.

\*

\* \*

Les articles réunis dans ce numéro se veulent autant d'exemples de nouvelles directions de recherche mais n'ont nullement la prétention de les avoir épuisées, ni de faire le tour de celles qui s'offrent aujourd'hui à l'histoire de l'enseignement historique. On en indiquera ici certaines, sans souci d'exhaustivité.

L'actualité en suggère quelques-unes. C'est ainsi que la question des effets de la colonisation se traduit notamment par des travaux sur la façon dont les manuels d'histoire de diverses époques ont traité le sujet. Nécessaires, ces travaux ne suffisent pourtant pas. Tout d'abord, il serait utile de replacer le message véhiculé par ces ouvrages dans le cadre culturel et scientifique de l'époque, à l'aide des travaux mentionnés plus haut sur l'histoire des sciences humaines : si les manuels

d'histoire ont indubitablement joué un rôle dans la diffusion de la vision dépréciative des « races inférieures », ils reprenaient des données considérées à l'époque comme scientifiques. Bien plus nécessaire encore serait l'étude de l'enseignement de l'histoire effectivement dispensé dans les colonies, trop souvent réduit au « Nos ancêtres les Gaulois » récité par les élèves africains ou indochinois. La dernière génération à avoir reçu cet enseignement arrive aujourd'hui en fin de carrière : il n'est que temps d'organiser la collecte des témoignages.

Plus fondamentalement, au-delà de la définition de ce que doit être l'identité collective proposée aux jeunes générations, la question du rôle de l'enseignement de l'histoire dans la formation de cette identité demeure. À l'heure où l'ensemble d'une classe d'âge reçoit un enseignement identique pendant une grande partie de sa scolarité et où se pose le problème de la façon dont le reçoivent ses différentes composantes, l'histoire de l'enseignement historique a sa contribution à apporter, par l'étude des diverses méthodes qu'il a élaborées à l'adresse de ses différents publics et des facteurs de leur succès – ou de leur échec.

Annie BRUTER  
Service d'histoire de l'éducation,  
INRP/ENS