

À propos d'une pétition rétrograde

Une pétition adressée au parlement cantonal genevois circule actuellement à propos d'un plan d'études romand qui est en cours d'élaboration et devrait entrer en application prochainement. Cette pétition émane d'enseignants d'histoire d'un établissement genevois du Cycle d'orientation (secondaire 1). Son texte intégral est reproduit ci-dessous.

Le plan d'études romand en question pose effectivement des problèmes, notamment pour ce qui concerne la part attribuée à l'enseignement de l'histoire dans le parcours des élèves au cours de leur scolarité obligatoire. Une consultation est encore en cours et plusieurs motifs de préoccupations ont été exprimés.

Nous n'entendons pas commenter ici le sens de cette pétition par rapport à cette consultation, mais seulement celui de son contenu pour l'enseignement de l'histoire.

Tout d'abord, les pétitionnaires font référence dans leurs considérants à l'actuel « *plan d'études d'histoire du Cycle d'orientation (7^e, 8^e 9^e)* »¹. Mais ils le réduisent aux bornes chronologiques et le désignent plus bas comme un « *programme* ». Or, ce plan d'études genevois n'est pas un programme, mais bien un plan d'études, fondé sur quatre principes organisateurs, parmi lesquels les bornes chronologiques ne constituent ni l'essentiel, ni le plus important. Il met en effet en évidence des objectifs d'apprentissage qui permettent aux élèves de mobiliser les questions spécifiques que l'histoire pose aux sociétés. Une telle réduction de ce plan d'études à un programme borné chronologiquement mène de fait les auteurs à le vider de son sens.

La première préoccupation exprimée par leur pétition concerne ce qui est prévu par le plan d'études romand pour la 7^e année, qui devrait porter sur l'Antiquité et le Moyen Âge. Cette opposition relative au découpage chronologique pose des questions fondamentales pour l'enseignement de l'histoire. En effet, comment aborder l'immensité de l'histoire humaine avec les élèves compte tenu d'un temps disponible très limité ? La réflexion didactique essaye de proposer des critères de choix pour la programmation de l'histoire enseignée. C'est aussi dans ce but que des objectifs d'apprentissage sont au cœur du plan d'études actuel. Cette question, qui préoccupe légitimement les enseignants, est toutefois traitée de manière biaisée par la pétition, qui évoque la seule surcharge thématique potentielle de la 7^e année, sans aucune vision d'ensemble ; et qui occulte le problème posé en 9^e année par une histoire des XX^e et XXI^e siècles que les enseignants ne parviennent guère à traiter complètement : à cause de l'importance croissante prise par des thématiques comme la Suisse et la Seconde Guerre mondiale, la destruction des Juifs d'Europe et les génocides du XX^e siècle, les controverses mémorielles, etc. ; mais aussi parce que le temps passe et que le soi-disant « *découpage traditionnel de l'histoire* » invoqué remonte à une époque où l'enseignement de l'histoire s'arrêtait au mieux à la Seconde Guerre mondiale. Ce qui est devenu impensable pour les élèves d'aujourd'hui.

La question du découpage chronologique ne constitue toutefois qu'un appât dans cette pétition, qui revendique surtout que « *le nouveau plan d'études d'histoire assure une connaissance solide des fondements de la culture européenne* ». Cette exigence est basée sur une vision de l'histoire strictement occidentalocentrée, à tel point qu'il n'est explicitement pas dit un mot de l'Islam et de la culture arabe dans les « *éléments culturels fondamentaux* » invoqués dans le texte. Mais quels pourraient donc être les « *outils nécessaires pour appréhender l'altérité* », que les

¹ Soit la fin de la scolarité obligatoire (élèves de 12 à 15 ans).

pétitionnaires mentionnent avec raison sans en tirer la moindre conséquence, si l'histoire enseignée devait se réduire ainsi à une histoire centrée sur la seule pensée occidentale ? En outre, les thématiques dont il est question sont tour à tour contraires aux développements récents de la recherche scientifique (la notion d'« *invasion barbare* », représentation forgée au XIX^e siècle, est obsolète), confuses et ambiguës (les « *fondements de la Suisse* » d'une part, et ses « *mythes fondateurs* » d'autre part, ce n'est assurément pas la même chose), lacunaires (les « *apports des cultures extérieures à l'Europe* », évoqués rapidement en queue de liste, restent occidentalocentrés et occultent l'action et la domination des Européens vis-à-vis d'autres cultures), etc.

La pétition affirme qu'il serait « *plus facile pour un être en pleine connaissance de son passé historique d'appréhender l'altérité* » et que « *l'étude objective de l'histoire du lieu (au sens large) où il vit n'est pas un enfermement, mais un atout pour comprendre et accepter l'autre* ». Ces deux postulats sont absolument sans fondement. En histoire et en sciences sociales, la question de l'altérité ne peut en effet être abordée en séparant le « *nous* » et le « *eux* ». Elle implique au contraire un apprentissage simultané du « *nous* », du « *eux* », dans leurs diversités respectives, et des interactions positives ou négatives qu'ils ont développées ou qu'ils développent.

L'histoire, science du changement et des différences selon Marc Bloch, a d'abord pour fonction de donner à voir la pluralité des sociétés humaines, leur diversité, leurs relations mutuelles, leurs échanges et interactions, qui nous imposent de ne jamais les considérer comme des blocs monolithiques. L'époque d'une histoire identitaire, autoréférencée, essentialiste, inscrite dans la logique perverse du soi-disant choc des civilisations, est aujourd'hui complètement dépassée. Cette vision rétrograde de l'histoire à transmettre est désormais invalidée sur le plan scientifique ; elle n'est pas non plus crédible sur le plan éthique.

Enfin, les pétitionnaires considèrent que si « *l'histoire est davantage une analyse qu'une narration* », il ne faudrait toutefois pas brûler les étapes. Ainsi les élèves auraient-ils « *encore besoin de bases solides, ce ne sont pas des universitaires* ». En réalité, personne n'a jamais remis en question l'intérêt de la narration et du récit dans l'enseignement de l'histoire. Mais la question se pose de savoir dans quelle mesure l'histoire scolaire peut être problématisée afin d'aider les élèves à mieux comprendre le passé et le présent. Ou si elle doit au contraire se réduire à un récit linéaire cumulant des données factuelles, et seulement à cela. En réalité, c'est surtout en analysant des questions et des problèmes qui sont posés au passé que les élèves ont les meilleures chances d'acquérir durablement des repères sur ce passé. En outre, si l'histoire enseignée devait renoncer à permettre aux élèves de se questionner sur le passé, de l'analyser et de reconstruire ainsi les présents du passé, nul doute qu'un constat, issu de certaines enquêtes, aurait encore de beaux jours devant lui : celui qui associe l'histoire à une matière perçue par les élèves comme particulièrement ennuyeuse.

Non, décidément, ce n'est vraiment pas l'histoire scolaire prônée par cette pétition que nous voulons enseigner et apprendre à enseigner !

Charles Heimberg et Valérie Opériol, anciens co-présidents du groupe d'histoire du Cycle d'orientation, chargés d'enseignement en didactique de l'histoire