

Clionautes (rubrique compte-rendu)

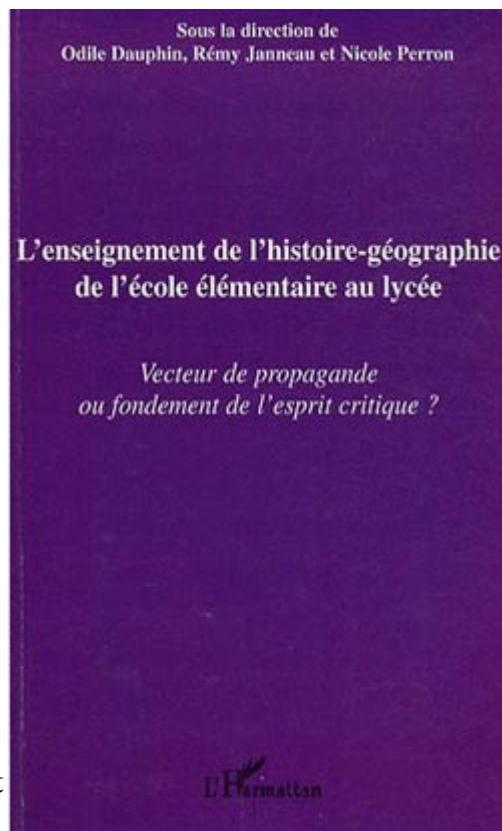
**Odile Dauphin, Rémy Janneau, Nicole Perron (dir),  
L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée, vecteur  
de propagande ou fondement de l'esprit critique ?  
L'Harmattan, 2009**

mercredi 16 septembre 2009, par [Laurence De Cock](#)

**Odile Dauphin, Rémy Janneau, Nicole Perron (dir),**  
*L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école  
élémentaire au lycée, vecteur de propagande ou fondement  
de l'esprit critique ?* L'Harmattan, 2009

Que l'on ne se méprenne pas, la sévérité des critiques qui vont suivre ne tiennent pas à la thématique choisie par l'ouvrage ici présenté. Bien au contraire, toute analyse critique de l'épistémologie actuelle de l'histoire scolaire nous semble bienvenue si elle contribue à nourrir la vigilance et l'intelligence de la pratique enseignante. Cependant, dans leur propension à n'exercer quasiment aucun droit de regard ni sur le fond ni sur la forme, les éditions l'Harmattan se font parfois le relais de grossières maladresses éditoriales. L'exemple qui suit en est une, et de taille. Évacuons d'abord la question formelle. Ce n'est pas pinailler que de prendre plaisir à lire un texte précis, bien écrit, et surtout mis en forme de façon cohérente. Entre les changements inopinés de police typographique, les lourdeurs stylistiques, les répétitions ou franches redites, on est tout de même en droit de s'interroger ici sur le sérieux des auteurs et sur la précipitation dans laquelle a été écrit cet ouvrage. Par ailleurs, les formules à l'emporte-pièce se bousculent : la pédagogie de l'éveil « Entreprise obscurantiste – un des mots favoris des auteurs- qui, de surcroît, avance masquée » (p 33) ou encore « machine à décerveler » (p 41) ; la « novlangue » du décret mettant en place le socle commun des connaissances et des compétences (p 61) ; la « mission d'évangélisation dévolue à l'école publique » (p 79) à propos de l'enseignement du fait religieux. Bref, on l'aura compris, des affirmations dogmatiques relevant davantage de la rhétorique du complot que de l'analyse objective des faits. La mobilisation d'outils basiques des sciences humaines et sociales aurait sans doute évité ces multiples approximations ou contre-vérités véhiculées dans cet ouvrage qui souffre de graves défaillances méthodologiques lui conférant une dimension de pamphlet propagandiste ; ironie du sort si l'on se réfère à son titre.

Reprenons donc la thèse centrale du livre : il s'agit de procéder à une scintigraphie des programmes d'histoire et de géographie du primaire au secondaire, ainsi qu'à une brève évaluation des méthodes didactiques et pédagogiques les plus en vogue aujourd'hui. La conclusion est sans appel : les prescriptions actuelles participent à « formater des citoyens d'autant plus dociles qu'ils ignoreront les tenants et les aboutissants des choix économiques, et les combats menés par leurs aïeux pour arracher aux pouvoirs établis les droits qu'on veut leur retirer aujourd'hui. Ne serait-ce pas « 1984 », l'ordre totalitaire à la Orwell ? » (p 261). Le cheminement est clair : la pédagogie de l'éveil, le socio-constructivisme, ainsi que les programmes et leurs traductions dans les manuels scolaires ont sapé toute autorité professorale et possibilité d'apprentissage de l'esprit critique chez les élèves qui deviennent des petits soldats asservis à la globalisation, aveuglément dévoués au



grand capital et otages de l'obscurantisme religieux. Aboutissement logique puisque les manuels scolaires ne sont que des réceptacles de la pensée dominante, et que la pédagogie sacrifie les contenus aux méthodes. Notons au passage qu'il y a 4 ans, une même analyse des manuels arrivait à la conclusion totalement inverse : les élèves y étant vus comme les jouets d'une propagande altermondialiste et américanophobe [1]. Vraiment, c'est à n'y plus rien comprendre. A moins d'en revenir aux méthodes, et d'avoir cette prudence de base qui consiste à interroger le matériau empirique sur lequel on appuie son analyse.

## **Défaillances méthodologiques de l'ouvrage**

La partie du livre consacrée à l'enseignement secondaire ne repose que sur des analyses de contenu de manuels scolaires. La démarche n'est pas critiquable en soi mais appelle un minimum de précautions. Car, qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? Qui l'écrit ? Qui choisit les documents de référence ? Qui en dicte la politique éditoriale ? On y verrait alors un véritable bricolage, où le récit cède en effet la place à un corpus de documents et d'exercices soumis à la contingence marketing de la séduction et du spectaculaire. Un curieux objet écrit par des acteurs qui n'entretiennent pas tous la même distance aux prescriptions (Universitaires, professeurs du secondaire, IPR, formateurs) et qui donnent à l'ensemble une forme complexe sans cohérence idéologique, un contenu qui oscille entre la soumission la plus béate à l'ordre dominant et la résistance critique. Par ailleurs, toute tentative de circonscrire les enjeux actuels de l'histoire scolaire ne peut faire l'économie d'un questionnement sur les usages de manuels, non seulement par les enseignants, mais aussi par les élèves. A cet égard, la problématique des TICE et de leurs modalités de pénétration dans les pratiques, aurait gagné à être, même brièvement, mentionnée. Le même type de remarque s'impose quant à l'élaboration des prescriptions. Le livre en question réduit les décideurs à un "on" générique. Le chapitre sur la Révolution française est à cet égard tout à fait caricatural. Un exemple au hasard : « veut-on inspirer à nos élèves une sainte horreur de la Révolution (...) Veut-on convaincre les élèves que toute révolution s'apparente à une entreprise terroriste, voire criminelle ? ». Cette anonymisation des décideurs présuppose l'existence d'une autorité surplombante qui dicterait à la nation les principaux contenus à enseigner. Bien. Mais la sociologie existe et fournit quelques outils pour réfléchir à la chaîne de fabrication des prescriptions scolaires, laquelle est beaucoup plus subtile que cela et met en jeu une ronde d'acteurs et un jeu d'aller-retour entre les organisations représentatives de la société civile, les commissions de programme, la direction des programmes, et le ministère. Il eût été sans doute plus intéressant de mettre à jour le rapport de forces et les négociations entre ces différents acteurs. On verrait alors apparaître des variables politiques plus précises en identifiant le maillon dominant de la chaîne (qui varie en fonction des périodes ministérielles). A défaut d'entreprendre ce travail certes laborieux, l'humilité poussait à relativiser quelque peu la radicalité injonctive des propos.

## **Apprentissage de l'histoire et esprit critique**

On aurait apprécié que les auteurs s'interrogent a minima sur la nature particulière de l'histoire scolaire qui n'est pas un simple décalque des savoirs académiques. De par leur finalité civique inhérente à la fonction même de l'espace scolaire, les savoirs scolaires sont spécifiques. On peut certes en regretter la simplification, l'occultation, leur caractère subjectif, relatif parfois etc. Mais, dans le cadre de l'histoire scolaire, il est plus pertinent de s'interroger sur leur agencement, leur mise en forme, la fabrication artificielle de causalités ; tout ce qui donne à voir justement la "politique du passé" à l'oeuvre dans l'écriture spécifique d'un programme. Ainsi, ce que le livre dénonce comme apprentissage fragmentaire de l'histoire est en réalité inhérent à l'essence même de l'histoire scolaire, laquelle n'a jamais eu vocation à l'encyclopédisme, même à l'époque (bénie ?) lavissienne. Du coup, les interrogations sur l'apprentissage de l'esprit critique sont viciées à la base car ne sont pointés que les non-dits, les ravages de la discontinuité chronologique (comme en Seconde) ou les entreprises d'endoctrinement dogmatique. On aimerait comprendre en quoi

l'exhaustivité des contenus aiderait à l'apprentissage d'un esprit critique basé sur autre chose qu'une mémorisation mécanique proche du gavage des oies. De même, il eût été bienvenu de développer davantage la nature de la citoyenneté critique visée par l'enseignement de l'histoire. S'agit-il en effet d'une citoyenneté d'adhésion ou d'une citoyenneté critique ? Cette dernière suppose la prise de conscience, par l'élève, de sa responsabilité politique à venir ; donc de sa légitimité en tant que futur acteur politique. A cet égard, les auteurs ont bien raison de déplorer la quasi disparition de toute histoire économique et sociale et son remplacement par une fausse conceptualisation (comme le totalitarisme) qui dissout les acteurs de l'histoire dans un vaste bain modélisant. On aurait apprécié que cet aspect soit davantage développé. C'est une question de fonds.

## **Haro sur la pédagogie**

Il est de bon ton de fustiger les méthodes dites « actives », et de railler le vocabulaire pontifiant ou abscons des didacticiens ou pédagogues. Ce n'est donc pas très novateur de lire pour la énième fois les effets désastreux des pédagogies de l'éveil (sur lesquels, rappelons le, nous ne disposons d'aucune enquête précise) ; de mai 68 qui a sapé l'autorité des maîtres en mettant les élèves au centre du système et tout le bla bla qui s'ensuit dont se gaussent les pourfendeurs de l'école et de la formation des maîtres. Certes, les sciences de l'éducation paraissent parfois totalement en apesanteur par rapport à la réalité des classes, et ont la propension à vouloir gommer la singularité des contenus, ce qui a pu mener aux pires excès. Néanmoins, un retour à l'histoire de la pédagogie permettrait de politiser autrement la question qu'en s'inscrivant dans le sempiternel débat Républicains/pédagogues dont on ne voit plus guère d'autre enjeux que de faire mousser les plateaux télé. Il est donc navrant de voir quelques collègues s'engouffrer dans cette litanie de poncifs sans prise de distance critique. Mais il est vrai que cela aurait demandé d'étayer la démonstration par des observations de classe, lesquelles auraient sans doute témoigné des tâtonnements quotidiens des enseignants fort éloignés des prises de position dogmatiques sur les méfaits ou bienfaits de la pédagogie. L'urgence me semble plutôt de travailler à théoriser l'articulation des contenus d'enseignement et des méthodes pédagogiques. Car chaque cours est une invention. Par ailleurs, peut-être serait-il temps aussi de laver la pédagogie de la honte qui l'accable. Rappelons tout de même que la pédagogie est née dans la rue. Qu'on le veuille ou non, elle a partie liée à la justice sociale. Les premiers "pédagogues", hommes et femmes des 18 et 19 ème siècles sont allés chercher les enfants privés de scolarisation, et ce n'est pas faire preuve d'angélisme que de le rappeler. La pédagogie est intrinsèquement liée aux mouvements utopistes. L'histoire en est faite, et je ne rentrerais pas dans ses détails ici, mais je m'étonne toujours que cette connexion historique soit si rarement évoquée. A l'heure du démantèlement de l'école publique, il me paraît beaucoup plus important de réinvestir cette finalité première de la pédagogie plutôt que d'en brocarder l'inanité.

On l'aura compris, ce livre se veut une analyse des enjeux politiques de l'enseignement de l'histoire. Mais toute tentative de réflexion de ce qui se joue politiquement dans l'École aujourd'hui ne peut souffrir de l'économie de l'observation des processus d'élaboration des programmes, des manuels, et surtout des pratiques de classes. Sauf à vouloir se positionner dans le champ partisan de l'expertise en lévitation ; ce qui ne risque guère de faire avancer le débat.

**Laurence de Cock**