

# **Construire une conscience historique en contexte postcolonial**

Pratiques de classe  
au Cameroun et en Suisse

**Sosthène Meboma**





**Construire  
une conscience  
historique  
en contexte  
postcolonial**



# **Construire une conscience historique en contexte postcolonial**

Pratiques de classe  
au Cameroun et en Suisse

**Sosthène Meboma**



L'édition de cet ouvrage a reçu le soutien du Fonds national suisse  
de la recherche scientifique.

Direction générale : Lucas Giossi  
Directions éditoriale et commerciale : Sylvain Collette et May Yang  
Direction de la communication : Manon Reber  
Chargé de liaison éditoriale : Romain Bionda  
Responsable de production : Christophe Borlat  
Éditorial : Alice Micheau-Thiébaud et Jean Rime  
Graphisme : Kim Nanette  
Comptabilité : Daniela Castan

Première édition, 2026  
Épistémé, Lausanne  
Épistémé est une maison d'édition de la fondation  
des Presses polytechniques et universitaires romandes  
ISBN 978-2-88915-712-9, version imprimée  
ISBN 978-2-88323-2325-0, version ebook (pdf), [doi.org/10.55430/8065ACSSM](https://doi.org/10.55430/8065ACSSM)

Imprimé en France



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige,  
si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original,  
sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

À la mémoire de Roger Ntouala Zal,  
parti trop tôt, mais toujours présent  
dans mes pas, mes choix, mes silences.



# Sommaire

<b>Remerciements</b>	9
<b>Préface – Conscience historique, savoirs émancipateurs: trouver du sens à apprendre de l’histoire</b>	11
<b>Avant-propos</b>	19
<b>Introduction</b>	21
<b>1 Écrire et transmettre l’histoire de l’Afrique après la colonisation</b>	33
<b>2 Finalités, contenus et approches de l’histoire scolaire au Cameroun et en Suisse</b>	51
<b>3 Comprendre le concept de conscience historique</b>	69
<b>4 Mobiliser la pensée historienne pour enseigner l’histoire à l’école</b>	91
<b>5 Méthodologie d’une comparaison internationale de l’enseignement de l’histoire</b>	103
<b>6 Dans la pratique: représentations et approches didactiques en classe</b>	117
<b>7 Pensée historienne et actualisation du passé: deux indicateurs clés des pratiques de classe</b>	137
<b>8 Construire une conscience historique en classe</b>	163
<b>9 Deux pôles pour penser la diversité des formes de conscience historique</b>	199
<b>10 Vers des perspectives sociales et historiographiques</b>	217

<b>Conclusion</b>	239
<b>Bibliographie</b>	247
<b>Annexes</b>	255
<b>Table des matières</b>	271

# Remerciements

L'aboutissement de ce livre, mais surtout de la thèse dont il est tiré, est le fruit de rencontres et de collaborations avec des personnes dotées d'une formidable énergie intellectuelle et humaine.

Je ne remercierai jamais assez Charles Heimberg, mon directeur de thèse, pour la confiance qu'il m'a accordée et pour son soutien multiforme. L'accueil qu'il m'a réservé, sa rigueur intellectuelle et son encadrement bienveillant ont été essentiels dans ma formation de chercheur. Que Valérie Opériol trouve également ici toute ma gratitude. Sa présence dans le jury, sa participation active, ses éclairages, y compris lors de mes phases de leucosélophobie, ont été si précieux. Un grand merci à Sabrina Moisan, Sophie Dulucq et Abdeljalil Akkari, qui m'ont fait l'honneur d'expertiser ce travail et d'être membres du jury.

Ce travail doit tout aux nombreux enseignants et élèves du Cameroun et de Suisse, sans lesquels rien n'aurait été possible. À tous ceux et celles qui m'ont ouvert les portes de leurs classes, qui ont accepté de passer des entretiens souvent très longs, et qui, faute de présence physique, ont organisé des séances en ligne avec leurs élèves, je vous prie de recevoir mes profonds remerciements.

Je n'oublie pas les autres membres de l'équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Edhice) de l'Université de Genève – Jean-Charles, Alexia, Federico et Aurélie – pour l'accueil, l'accompagnement et ces moments conviviaux qui ont tant compté.

Un merci particulier, *Akiba*, à Simon Toulou dont les encouragements, les conseils et le soutien ont été des repères solides.

Ma reconnaissance va aussi aux organismes qui ont financièrement soutenu le projet : la Confédération suisse par une bourse d'excellence, la Fondation Ernst et Lucie Schmidheiny qui en a pris la relève, et le Fonds national suisse pour la publication. Merci à Alice Micheau Thiébaud et Sandy Rémy pour la relecture.

Enfin, des mots ne sauraient exprimer ma gratitude à tous ceux et celles qui m'ont porté dans leurs cœurs : ma famille et mes amis. Je ne peux tous vous citer ici, mais dans votre diversité, je vous dis *Thank you, Tintiess, Akiba, Myassom, Massoma, Ngan, Gracias, Grazie, Arigato, Shukran*. À ma maman, Ma J, *Me me coumeu, Di ne Zembeu!* Charlène, Deborah, Solène et Adrian, merci pour la patience et la motivation.



# Préface

## Conscience historique, savoirs émancipateurs: trouver du sens à apprendre de l'histoire

Charles Heimberg, Université de Genève

Sosthène Meboma propose ici une réflexion sur le sens de l'histoire qui se transmet dans la classe. Son approche, à la fois originale et inédite, met en dialogue des observations menées dans des écoles secondaires au Cameroun et en Suisse (canton de Genève). Son regard aiguisé est nourri par l'expérience pratique de l'enseignement de l'histoire, enrichie par une curiosité envers les processus de transposition des savoirs. Il examine le rapport entre la production de la recherche historique et les usages scolaires qui en sont faits afin de permettre aux élèves de découvrir le passé et les liens qu'il entretient avec le présent. Sa réflexion sur la conscience historique a été initiée dans un travail de mémoire à l'Université de Yaoundé 1 (Meboma, 2015) et s'est prolongée avec le travail de thèse réalisé à l'Université de Genève dont les pages qui suivent constituent l'aboutissement.

Le champ scientifique de la didactique de l'histoire se situe à la croisée de plusieurs chemins. Il n'a pas de sens possible sans l'histoire proprement dite. Il ne peut pas être distingué non plus sans évoquer les conditions préalables de possibilité, et la possibilité même, de la transmission, de la réappropriation, et en fin de compte de la réception des savoirs historiques par les publics scolaires ou d'autres publics. Les contextes spatio-temporels de ses énonciations, aussi bien du point de vue des contenus de la narration historique que des pratiques enseignantes effectives, y jouent un rôle décisif que la dimension comparative permet d'interroger. D'autres sciences sociales entrent aussi en ligne de compte pour son développement, comme la sociologie, l'anthropologie, la psychologie cognitive, mais aussi la science politique ou le droit. Et ce, sans oublier la géographie qui partage avec l'histoire, dans le cadre scolaire, l'expérience d'avoir été au premier plan de la construction d'un récit national dont la mise à distance nécessaire ne va pas de soi depuis lors et jusqu'à nos jours.

Ce champ est aussi forcément situé dans un contexte sociétal et ses questionnements inspirés par des enjeux politiques, au sens le plus noble du terme, questions sensibles ou préoccupations collectives. Il associe donc par nécessité des faits et des valeurs à travers les réflexions qu'il engage et qu'il promeut.

Loin de séparer dogmatiquement « faits » et « valeurs », le travail du savant en sciences sociales est toujours porté par un certain rapport aux valeurs qu'il importe d'objectiver et dont il faut prendre conscience. C'est un engagement axiologique reconstruit qui permet finalement la production méthodologiquement contrôlée des connaissances. Faits et valeurs sont donc bien enchevêtrés, au cœur même du procès de production des connaissances. (Gautier et Zancarini-Fournel, 2022, p. 42)

La posture de l'auteur, même s'il ne la revendique pas comme telle, me paraît relever ici de cet engagement axiologique qui prend une importance majeure dans le contexte contemporain, compte tenu de la crise et de la mise en cause des droits universels, du droit international et de la rationalité face à l'obscurantisme identitaire et relativiste. De ce point de vue, en effet, l'enseignement de l'histoire ne saurait être neutre. Il se réfère au contraire à des valeurs que nous pourrions qualifier d'humanistes et qui ne sont pas sans lien avec tous les principes qui ont été affirmés au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, sur les ruines matérielles et morales du sombre temps des fascismes. Ces principes ont par ailleurs été rapidement mis à mal par l'éruption de la question coloniale et les violences du processus de décolonisation. En portant aujourd'hui un regard rétrospectif sur la fin de la guerre et la Libération, la survenue simultanée des massacres coloniaux de Sétif, Guelma et Kherrata en Algérie est ainsi lourde de sens. Et c'est aussi l'intérêt de la présente étude que d'envisager la pensée historienne et la conscience historique en y intégrant cette question coloniale, même depuis la Suisse.

Par ailleurs, Sosthène Meboma, et c'est important, intègre dans sa réflexion la nécessité de procéder d'une manière qui ne soit pas prescriptive autour de ces valeurs en favorisant une perspective didactique ascendante et émancipatrice. Cette posture relève elle-même des valeurs potentiellement concernées par l'engagement axiologique. Elle ouvre surtout de réelles perspectives pour donner du sens à l'histoire et à son apprentissage au sein d'une société qui se veut respectueuse des droits démocratiques.

## De la pensée historienne à la conscience historique

La présente étude, et c'est son premier apport majeur, vise à nous faire réfléchir à la notion de conscience historique et à la possibilité de sa construction. Ce processus y est présenté à juste titre comme devant être précédé et rendu possible par l'exercice d'un regard historien sur le monde et par la mobilisation à cet effet des modes de pensée spécifiques tirés de l'épistémologie de l'histoire. L'auteur nous plonge ainsi d'emblée dans une dimension « méta », au second degré, sur le sens de l'histoire, avant de la relier à des enjeux de contenus liés notamment au contexte postcolonial contemporain.

En définitive, en quoi l'adoption d'un regard historien sur le monde permet-elle de révéler des dimensions que d'autres disciplines ne parviennent pas forcément à mettre au jour ? Nous ne répondrons ici à cette question qu'avec des mots-clés comme la différence, le changement et ses rythmes, la profondeur temporelle et la pluralité des durées ; mais surtout les interactions entre le passé, le présent et l'avenir. À partir de ces termes se forge en particulier l'idée selon laquelle l'histoire étudie le présent du passé, c'est-à-dire le présent des sociétés du passé et ses incertitudes quant à l'avenir ; alors que la mémoire concerne le présent du passé, c'est-à-dire les manifestations de la présence contemporaine du passé. Il y a certes encore d'autres différences de nature entre l'histoire et la mémoire, l'une d'entre elles menant notamment à privilégier l'usage du pluriel pour désigner *les mémoires*. Histoire et mémoire(s), avec leurs différences, demeurent toutefois enchevêtrées, à tel point qu'il ne saurait y avoir ni histoire sans mémoire(s), ni mémoire(s) sans histoire. Elles sont aussi communément marquées par un rapport parfois difficile avec l'avenir, par un horizon d'attente comprenant à la fois des projets, des peurs, des incertitudes.

Stothène Meboma nous offre à partir de là une définition de la conscience historique directement nourrie de ces éléments clés :

L'histoire fournit des modes de pensée qui constituent une grille de lecture disciplinaire du monde. Ils traduisent les rapports au temps d'un individu ou d'un groupe et se caractérisent en classe, dans l'idéal, par des démarches d'historicisation. L'intelligibilité ainsi construite définit un « consentement au temps » (Prost, 2000). Ce consentement naît d'une compréhension intelligible du passé et, par conséquent, d'une intelligibilité du présent. Celle-ci se traduit notamment par la conscience

des changements et des possibles, la conscience de la construction des identités et des récits, la conscience des incertitudes dans le présent et dans l'avenir (p. 100).

Ce travail de définition est d'autant plus à saluer dans l'espace francophone européen et africain de la didactique de l'histoire que la notion de conscience historique y est restée peu traitée, à l'exception d'un colloque il y a plus de vingt ans (Tutiaux-Guillon et Nourrisson, 2003). La notion de conscience historique, dans la diversité de ses composantes, permet ainsi à l'auteur de préciser et d'enrichir le questionnement qui oriente l'analyse de ses observations et de ses entretiens autour de l'enseignement de l'histoire au Cameroun et en Suisse. Cet apport permet de faire en sorte que l'usage d'une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire fondée sur les modes de pensée historiens (Heimberg et Opériol, 2012) ne puisse pas être perçu comme relevant d'une simple méthode pour élaborer les activités des élèves en classe d'histoire. Il accrédite le fait que cette grammaire soit effectivement reliée aux ouvertures et aux perspectives qui lui sont propres en matière d'activités intellectuelles et d'émancipation par les savoirs. L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire peuvent ainsi être explicitement associés à des finalités qui en disent tout le sens (Heimberg et Meboma, 2023).

## **Une dimension coloniale occultée et une décolonisation des savoirs inachevée**

L'importance de la conscience historique ne concerne pas seulement le consentement au temps et la projection réflexive dans une dynamique de temporalités. Encore faut-il lui donner du sens sur les thèmes qui soulèvent des enjeux de compréhension et d'éthique dans un contexte déterminé. C'est là qu'intervient le second apport majeur du travail de Sosthène Meboma : nous ouvrir à la dimension coloniale de l'histoire humaine ou, du moins, nous rappeler son existence en nous incitant à la prendre vraiment en considération, y compris pour envisager de la dépasser. Il ne pouvait certes pas en être autrement dans une enquête comparative impliquant le Cameroun et la Suisse. Mais c'est une dimension dont l'importance n'a été soulignée que récemment tant elle est restée longtemps occultée dans le contexte helvétique de la didactique de l'histoire, comme le montre, par sa discrétion à ce propos, un bilan rétrospectif récent (De Mestral et Heimberg, 2018).

Il y a un quart de siècle, avec la crise des fonds en déshérence et les travaux de la Commission Bergier, c'est la question de l'attitude des autorités et des élites économiques helvétiques à l'égard du national-socialisme durant la Seconde Guerre mondiale qui occupait les esprits et faisait polémique autour de l'enseignement de l'histoire (Heimberg, 2019); de même que la question encore plus sensible, et plus grave, de la politique d'asile de la Suisse à l'égard des personnes juives se présentant à la frontière.

Or, depuis quelques années, des controverses dans l'espace public à propos du passé de la Suisse et de ses traces visibles ont concerné la participation économique à la traite négrière de certaines de ses figures honorées; ou les liens que la Suisse avait noué avec la politique coloniale à travers des personnalités du monde économique ou financier. La Suisse s'est soudain rappelée, pour prendre un cas symbolique, qu'Henri Dunant avait aussi développé des affaires dans l'Algérie coloniale (Lützelshwab, 2006). Ces controverses ont par ailleurs pu être investies par la recherche en didactique de l'histoire pour une réflexion en classe sur les traces de ce passé problématique dans l'espace public (Opériol *et al.*, 2024).

La longue occultation de cette dimension coloniale n'a pas aidé le développement d'une véritable conscience historique, ni même celui d'une connaissance de l'histoire depuis la Suisse. Le volet genevois d'une enquête sur des récits d'élèves ayant été appelés à rédiger librement l'histoire de leur pays (Heimberg *et al.*, 2016) a par exemple abouti à un constat sans appel: celui de ne trouver que dans une seule et unique copie parmi les 265 analysées l'amorce d'une telle histoire, c'est-à-dire d'un récit contenant un élément essentiel. Celui-ci ne concernait pas forcément la dimension coloniale proprement dite, mais au moins l'importance vitale d'une économie particulièrement externalisée permettant de suppléer à l'absence de matières premières disponibles.

La Suisse est un pays qui n'a pas de grande histoire comme d'autres pays tels que la France, l'Angleterre, l'Italie. C'est un pays qui a été fondé il n'y a pas si longtemps (dans les années 1800). [...] En ce qui concerne la vie des paysans, il me semble avoir vu que la nourriture n'était pas abondante. L'agriculture n'était pas très développée. Il y a donc eu beaucoup d'importation (Heimberg *et al.*, 2016).

Le travail comparatiste de Sosthène Meboma s'avère donc d'autant plus intéressant qu'il interpelle avec raison ces biais de la représentation du passé dans le contexte helvétique et invite à une nécessaire décentration du regard. Il s'appuie sur une série d'indicateurs qui permettent de brosser un portrait ouvert et varié de la notion de conscience historique associée à de multiples aspects et rarement traitée en classe d'une manière précise et explicite, à l'exception d'un cas où elle se trouve centrée sur les temporalités de Koselleck (1990), champ d'expérience et horizon d'attente.

En ce qui concerne le Cameroun, l'enjeu est évidemment différent : il s'agit de contribuer à décoloniser le rapport au passé, à sortir d'une histoire qui, même si cela peut paraître étonnant, demeure elle-même encore trop euro-péo-centrée. Mais il est surtout question de produire des synthèses nouvelles, débarrassées des effets de rattrapage qui ont pu favoriser dans un premier temps des récits identitaires exaltés à la place des injonctions coloniales. Et ce qui compte désormais, c'est de pouvoir développer simultanément l'autonomie intellectuelle des élèves dans leurs réflexions sur le passé et leur accès à une histoire africaine scientifique.

L'enquête croisée est forcément inégale, à cause des conditions différentes de son déroulement effectif dans le contexte de la pandémie de Covid-19 qui a imposé un recueil à distance pour le Cameroun ; mais aussi parce qu'aussi bien les contextes de société que les programmes ou plans d'études d'histoire et leurs concepts respectifs ne sont pas équivalents. Ainsi, la conscience historique mobilisée au Cameroun s'appuie sur une actualisation fondée sur des situations de vie, quand celle développée à Genève est davantage reliée aux modes de pensée historiens. L'auteur est toutefois parvenu à faire s'exprimer dans les deux situations aussi bien des enseignantes et enseignants que des élèves. Il nous offre une réflexion qui tient compte d'une conception de la mise en application des prescriptions plus stricte au Cameroun et plus ouverte dans la région genevoise, mais aboutissant au constat commun d'un décalage entre les objectifs intellectuels affirmés et les pratiques effectives. Son étude nous donne ainsi à voir un éventail de possibles et de perspectives intéressantes qui mériterait sans doute encore d'autres investigations.

Reste alors la question du sens qu'il y a à apprendre et à faire de l'histoire. Mais aussi du sens qu'il y a à la didactiser, à la rendre accessible sans la dénaturer. C'est là tout l'intérêt, me semble-t-il, pour en prendre conscience et y réfléchir, de cette belle étude.

## Références

- De Mestral, A., Heimberg, C. (2018). L'enseignement de l'histoire en Suisse romande. Dans P. Legris et J. Dubois (dir.), *Disciplines scolaires et cultures politiques*. Rennes: Presses universitaires de Rennes. En ligne : <https://doi.org/10.4000/books.pur.166556> (consulté le 06.01.2026).
- Gautier, C. et Zancarini-Fournel, M. (2022). Valeurs. Dans C. Gautier et M. Zancarini-Fournel (dir.), *De la défense des savoirs critiques : quand le pouvoir s'en prend à l'autonomie de la recherche* (p. 135-185). Paris : La Découverte. En ligne : <https://www.cairn.info/de-la-defense-des-savoirscritiques--9782348073069-page-135.htm> (consulté le 06.01.2026).
- Heimberg, C. (2019). Le pouvoir suisse face au nazisme et à la Seconde Guerre mondiale: d'où viennent l'histoire et la mémoire critiques? *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, 14, 61-76.
- Heimberg, C., Meboma, S. (2023). Réaffirmer les raisons d'être de l'histoire à l'école dans un monde troublé et complexe. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 5(1), 1-21. En ligne : <https://dsrivista.unibo.it/article/view/18759> (consulté le 06.01.2026).
- Heimberg, C., Opériol, V., Panagiotounakos, A. (2016). Le cas genevois: dimension locale, dimension mythique. Dans F. Lantheaume et J. Létourneau (dir.), *Le récit du commun: l'histoire nationale racontée par les élèves* (p. 167-178). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Heimberg, C., Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. Dans M.-L. Elalouf et al. (dir.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 78-88). Bruxelles: De Boeck.
- Lützelshwab, C. (2006). *La Compagnie genevoise des Colonies suisses de Sétif (1853-1956). Un cas de colonisation privée en Algérie*. Berne: Peter Lang.
- Meboma, S. (2015). *Matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire*. Mémoire de Master, Université de Yaoundé 1. En ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:159434> (consulté le 06.01.2026).
- Opériol, V., De Mestral, A., Dotti, F. (dir.) (2024). *Mémoires dans la ville*. Lausanne: Antipodes.
- Prost, A. (2000). Comment l'histoire fait-elle l'historien? *Vingtième Siècle*, 65, 3-12.
- Tutiaux-Guillon, N., Nourrisson, D. (dir.) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.



# Avant-propos

Quatre ans après la soutenance de la thèse de doctorat qui donne lieu à cet ouvrage, l'exacerbation des controverses sur le passé colonial et l'esclavage constitue un excellent prétexte à sa publication et au prolongement des réflexions qu'il suggère. Un autre prétexte est notre expérience récente dans l'enseignement de l'histoire dans un établissement réunissant plus de cent trente nationalités, ce qui a renforcé notre intérêt pour les circulations historiographiques, les croisements de mémoires et les interactions entre le local et le global.

Pourtant, les idées de cet ouvrage trouvent leurs racines dans un parcours social, universitaire et professionnel marqué par une constante interrogation des rapports entre histoire postcoloniale, mémoires et construction des savoirs. Formé en histoire à l'Université de Yaoundé 1, au Cameroun, nous avons été confronté, dès notre tout premier semestre, à la problématique de l'occultation des sociétés africaines dans les récits historiques dominants. Le décès, moins d'une année avant, d'un des plus grands contributeurs au renouveau historiographique du continent, Joseph Ki-Zerbo, a réveillé une atmosphère académique où cette historiographie entreprenait une profonde remise en question des cadres interprétatifs hérités de la colonisation. Les premiers enseignements reçus visaient donc à une prise de conscience sur une nécessaire critique des logiques de marginalisation des voix africaines dans l'écriture de l'histoire. En effet, depuis l'indépendance du pays en 1960 et 1961, à l'image de l'ensemble de l'Afrique francophone, politiques et premiers historiens servaient la même cause : restituer « l'histoire africaine authentique » et « réconcilier les civilisations africaines avec l'histoire » (Diop, 1981).

Par la suite, nos années d'enseignement de l'histoire au secondaire, toujours au Cameroun, ont permis de voir le même problème à une autre échelle. Cette période coïncide avec les réformes pédagogiques structurelles qui visaient à modifier des programmes scolaires encore trop orientés vers l'enseignement de l'histoire et de la géographie des anciens pays colonisateurs. Nous avons par exemple enseigné le colonialisme en classe de 1<sup>re</sup> (16 à 17 ans) uniquement du point de vue des débats en cours dans les métropoles européennes. Ceci contrastait avec

l'objectif didactique que nous souhaitons : contribuer, dans la même logique que le politique et l'historiographie, à la construction d'une conscience nationale et africaine qui, tout en répondant à l'impératif de cohésion sociale, serait ancrée entre le passé longtemps occulté et les projections de développement économique.

Ces préoccupations ont d'abord suscité la réalisation de notre mémoire de master en didactique de l'histoire. En tant que science qui s'intéresse à la transmission du passé, elle nous offrait la possibilité de comprendre comment les enseignants camerounais matérialisent un concept cher à l'historiographie africaine : la conscience historique. À l'issue de ce travail, une limite, mais aussi un enjeu majeur, apparaissaient : dépasser la seule focale du regard camerounais et africain pour comprendre un concept à fort potentiel multiperspectif. Si l'histoire coloniale est partagée, le regard postcolonial qu'on y jette est pluriel.

Cette réflexion s'est poursuivie avec la réalisation de notre thèse de doctorat à Genève, dans un contexte international marqué par de vifs débats mémoriels autour de la colonisation et de l'esclavage, et au sein d'une équipe de recherche qui pense la didactique de l'histoire dans sa complexité multiperspective : « Nos recherches et travaux portent sur la transmission d'une intelligibilité des sociétés humaines d'hier et d'aujourd'hui, d'ailleurs et d'ici, entre histoire et mémoires, entre approche scientifique et responsabilité sociale<sup>1</sup>. » Ce cadre nous a permis d'enrichir nos perspectives de recherche par une confrontation permanente à l'altérité, et de réfléchir aux conditions de production et de réception du savoir historique dans des environnements multiculturels. Des publications intermédiaires ont notamment porté sur les enjeux du décolonial à l'école, interrogeant les usages scolaires du passé et les formes de construction de savoirs qu'ils impliquent.

Ainsi, partant des enjeux de l'historiographie africaine postcoloniale, cet ouvrage entend proposer une réflexion sur les usages de la classe d'histoire dans le développement d'une conscience historique qui concilie exigence scientifique, responsabilité sociale et ouverture à l'autre dans des sociétés multiculturalisées.

<sup>1</sup> Peut-on lire sur l'accueil du site de l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice) de l'Université de Genève : <https://www.unige.ch/fapse/edhice/accueil> (consulté le 10.10.2025).

# Introduction

Le débat sur le passé colonial dans les sphères publiques n'est pas nouveau, mais connaît une exacerbation depuis les années 2000. Bien que catalysée par différents facteurs localisés, la base est la même, celle de la cohabitation des mémoires coloniales. Ces regards sur la colonisation et l'esclavage sont différents, voire asymétriques, autant à l'intérieur des sociétés multiculturelles de pays anciennement colonisateurs qu'entre celles-ci et de celles de pays anciennement colonisés. À ce stade, on se demanderait quelle histoire est, ou peut, être enseignée? Quel rôle la classe d'histoire peut-elle jouer?

En amont de ce questionnement sur son enseignement, l'écriture de l'histoire du continent africain, pour autant qu'il soit possible de généraliser, connaît un tournant majeur dans les années 1960. La question de savoir, dans son sens le plus banal, si l'Afrique a une histoire, n'est que toute récente. L'histoire de l'histoire de l'Afrique témoigne de différents enjeux scientifiques, mémoriels et politiques autour d'un sujet autrefois controversé et polémique: l'historicité du continent. Entre héritage culturel de l'impérialisme, réaction contestataire à cet héritage et écriture de l'histoire au sens propre du terme, les historiographies africaines diffèrent selon les époques, les auteurs étant marqués par les enjeux épistémologiques, politiques et sociaux de leur temps. Pour revisiter cette tumultueuse histoire de l'histoire africaine, il est préférable de parler d'historiographies africaines au pluriel, pour les distinguer dans le temps (précoloniale, coloniale et postcoloniale) et dans l'espace (linguistique, mais aussi à travers les échelles nationale, sous-régionale, continentale et extra-africaine). Les historiographies coloniale et postcoloniale sont celles qui sont abordées dans cet ouvrage, le but étant de voir comment le fait colonial a évolué de son écriture à son enseignement.

Parallèlement à l'évolution de l'historiographie, les réflexions portent sur sa forme scolaire. L'ambition de restituer «l'histoire africaine authentique» et de «réconcilier les civilisations africaines avec l'histoire» (Diop, 1981) entraîne, de fait, un «enseignement de l'histoire, des aspirations à l'unité africaine et une conscience historique selon la tradition africaine» (Ki-Zerbo, 1961, p. 4). L'enseignement de l'histoire

en Afrique a donc également évolué depuis les années 1960. Il s'est progressivement précisé géographiquement, entre des débuts totalement extravertis, c'est-à-dire essentiellement assimilé à l'histoire des pays colonisateurs, et des tentatives d'« africanisation » et de « nationalisation » des programmes.

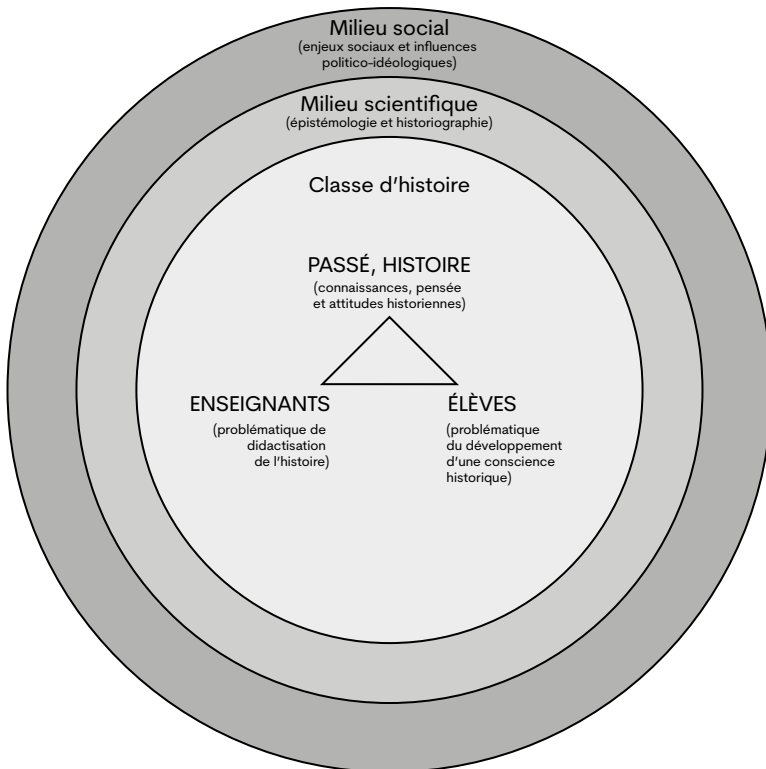
Aujourd'hui, à une ère de mondialisation caractérisée par des discours sur l'idée d'une citoyenneté mondiale, cet ouvrage prolonge la réflexion sur la dimension scolaire des visées de l'historiographie africaine postcoloniale. Il s'intéresse en particulier à la *conscience historique* qui y occupe une place centrale. La complexité de ce concept est à l'origine de notre intérêt. Il est au cœur du nouveau regard sur l'histoire depuis les indépendances et est utilisé autant dans les sphères académiques que publiques, à côté d'autres notions à fortes controverses, comme la conscience nationale et les mémoires.

Notre approche est celle d'une comparaison internationale de l'enseignement de l'histoire dans deux pays que tout oppose : le Cameroun et la Suisse. Le premier, jamais juridiquement colonisé, a successivement été un protectorat allemand, un territoire sous mandat de la Société des nations avec une double administration française et anglaise, et un territoire sous tutelle des Nations unies avec la même double administration. Le second pays, la Suisse, n'a pas eu de colonies, mais le narratif du « mythe de l'exceptionnalité » de l'État fait la place ces dernières décennies à celui des histoires d'entrepreneurs particuliers qui en ont tiré profit (Mohamedou et Rodogno, 2022, pour le cas genevois). Les logiques d'enseignement de l'histoire du Cameroun et de la Suisse sont analysées ici sur une base comparative, pour déterminer la manière dont les élèves parviennent à construire une conscience historique et à quel point celle-ci fait écho aux aspirations de l'historiographie africaine postcoloniale.

## **1 Le problème didactique de la construction d'une conscience historique en classe**

La lecture des historiographies africaines, le cadre scientifique de la didactique de l'histoire, les orientations didactiques et les différences entre les contextes camerounais et suisse ont donné lieu au problème qui constitue notre recherche : celui de la contribution de la classe d'histoire à la construction d'une conscience historique.

L'objet de la recherche est la conscience historique que développeraient les élèves à partir des procédés de transmission de l'histoire. Dans le contexte de sociétés profondément marquées par les enjeux mémoriels et identitaires, par les usages publics multiformes de l'histoire, et où l'école n'est pas épargnée par de tels enjeux, il nous est apparu légitime d'étudier la notion de conscience historique et d'y apporter un contenu opérationnel. Non seulement l'historiographie africaine postcoloniale en fait une fonction sociale, mais surtout, la classe d'histoire n'est pas isolée. Elle fait partie d'un engrenage où s'entremêlent considérations scientifiques et pressions sociales. Le triangle didactique cher aux didactiques disciplinaires illustre bien cela et permet de situer notre objet de recherche ainsi que ses axes de déploiement (fig. 1).



**FIGURE 1** Le triangle didactique dans cette étude. D'après la forme adaptée du triangle didactique d'Haltée (1992).

Inspirée des travaux de didacticiens du français (Haltée, 1992; Simard *et al.*, 2010), cette figure présente la situation didactique interactionnelle dans laquelle se trouve la classe d'histoire. Notre objet se trouve ainsi en tension entre des savoirs scientifiques, leur transposition didactique en classe et les pressions sociales. Il est matérialisé dans la classe où enseignants et élèves manipulent le passé et les mémoires; il trouve ses références dans l'épistémologie et l'historiographie de cette discipline; il est inscrit aussi dans le cadre public qui est à la fois entrée (politique éducative) et sortie (finalités civiques et patrimoniales) de l'histoire scolaire.

Le développement d'une conscience historique en classe est de fait un problème à la fois théorique et pratique. Il est théorique dans le sens où il est nécessaire de mettre de la matière derrière un concept qui, bien que couramment utilisé, demeure encore peu étudié, en tout cas dans l'espace scientifique francophone. Il est pratique dans le sens où le regard est porté sur les pratiques de classe, afin d'identifier la contribution possible de l'histoire scolaire à sa construction. Pour ce deuxième aspect, le terme *contribution* prend tout son sens quand on considère que, face à la pluralité des usages publics de l'histoire et des moyens d'accès aux savoirs du passé dans la société, la classe n'a pas l'exclusivité de fournir des connaissances aux élèves. Peut-être faut-il alors voir que, moins que la transmission des données factuelles, elle a aujourd'hui vocation à fournir des clés d'intelligibilité – ces savoirs émancipateurs qui offriraient aux élèves les outils disciplinaires nécessaires à leur autonomisation.

En croisant les références épistémologiques et historiographiques avec les cadres socio-didactiques en vigueur au Cameroun et en Suisse, on obtient une grille d'analyse des procédés de transmission du passé en classe. S'intéressant spécifiquement au lien entre les pratiques de classe et les possibilités de construction d'une conscience historique, le questionnement central qui oriente notre réflexion est celui de savoir comment les procédés de didactisation du passé dans des classes du Cameroun, et dans une perspective comparatiste dans des classes suisses, influencent le développement de la conscience historique chez les élèves. Il s'agit de mettre en lumière les éléments de conscience historique exprimés par les élèves pour dévoiler leur logique d'apprentissage: quels sont les instruments ou les modalités pratiques qui influencent leur perception prospective du passé? Comment cela fait-il écho aux aspirations de l'historiographie africaine postcoloniale qui en fait une fonction sociale?

L'objectif général est donc de conceptualiser la conscience historique chère à l'historiographie africaine à partir de l'examen de l'influence des procédés de didactisation du passé en classe sur le développement d'un tel produit de l'histoire. Si la conscience historique est liée à une perception du passé, alors elle peut être influencée par le travail sur ce passé : démarche d'historicisation, décentration et mise à distance critique (Cariou, 2012a et b). Référence est ainsi faite aux modes de pensée de l'histoire, également appelés « pensée historienne ». C'est une question au cœur de certaines recherches en didactique de l'histoire et alimentée par l'épistémologie de la discipline. Au départ de cette étude, nous avons émis le postulat selon lequel les élèves construisent leur conscience historique en donnant un sens aux savoirs scientifiques, par l'exercice d'une série d'opérations de la pensée historienne. Il fut intéressant d'explorer comment un apprentissage selon les critères de cette pensée qui affirme son caractère scientifique peut donner lieu à la capacité pour les élèves de penser et d'exercer un regard critique sur le passé et partant, sur leur présent.

Cet objectif général est décomposé en trois objectifs spécifiques. En premier lieu, nous avons déterminé comment l'enseignement de l'histoire est conceptualisé et déployé au Cameroun et en Suisse : quelles sont les conceptions des enseignants et les pratiques des acteurs de la classe d'histoire ? Cela a été fait à l'aune des théories didactiques de la pensée historienne (Martineau, 1999 ; Wineburg, 2001 ; Heimberg, 2002 ; Seixas, 2004 ; Hassani Idrissi, 2005 et Cariou, 2012a et b). Dans une logique comparative, nous avons évalué dans quelle mesure la pensée historienne est mise en œuvre en classe et à quel point son exercice peut prétendre à des productions qui soient vraiment historiques et qui aient du sens pour les élèves en ce qui concerne la conscience historique.

Deuxièmement, nous avons cherché à identifier de quelle manière la conscience historique est perceptible chez les élèves. Pour ce faire, nous avons d'abord élaboré une conceptualisation théorique pour évaluer les composantes possibles d'un concept encore présenté comme un « flou épistémologique » (Duquette, 2011 ; Popa, 2017). Ensuite, nous avons évalué les indicateurs de cette conscience historique sur le terrain pour voir comment elle s'y présente, notamment dans les productions et les discours des élèves. Le but était d'identifier les éléments et les pratiques spécifiques ayant une incidence évidente sur la conscience historique.

Enfin, parvenant à identifier les contours pratiques du concept de conscience historique au travers de sa construction en classe, nous avons souhaité observer comment ce concept – qui n'en est pas l'exclusivité – fait écho à l'histoire scientifique et à l'histoire dans l'espace public. Aussi, revenant sur l'historiographie africaine qui en fait un objectif, il s'est agi de questionner ses perspectives à la lueur de la réalité des classes : dans quelle mesure la conscience historique observée chez les élèves correspond-elle aux visées historiographiques ? Comment les élèves à leur tour expriment-ils une conscience historique ? Existe-t-il des points forts ou des écueils à prendre en compte ? Pourrait-on envisager une transmission de l'historiographie africaine qui la prenne opérationnellement en charge ?

## 2 Méthodologie de la recherche

Cette étude implique deux pays, deux contextes historiquement, politiquement et socialement différenciés : le Cameroun et la Suisse. Cependant, le terrain n'a pas constitué ces pays dans toute leur étendue. Si, pour le Cameroun, plusieurs régions ont été choisies, pour la Suisse, seul le Canton de Genève a été retenu. En Suisse, les plans d'études qui sont censés cadrer l'histoire scolaire – pour le secondaire I – à Genève sont le fruit d'une harmonisation à l'échelle francophone de la Suisse romande. Ainsi, nous n'avons pas jugé nécessaire de mener les investigations dans des cantons autres que celui de Genève. La recherche a été effectuée dans les communes de Carouge, Chêne-Bougeries, Confignon, Genève et Meyrin.

Au Cameroun, l'harmonisation de la politique éducative et de l'enseignement de l'histoire à l'échelle nationale permet de choisir librement les terrains ; bien entendu, sous réserve des possibilités d'accès. Le choix de plusieurs localités se justifie par le souci de représentativité sociale de la population, c'est-à-dire la nécessité de prendre en compte les différents profils susceptibles de fournir un éventail de données. Les différenciations linguistiques ont été ignorées, seul l'espace francophone du pays a été retenu. Cela est surtout dû à un souci d'harmonisation avec le deuxième terrain qui est essentiellement francophone, et à celui de construire un cadre de comparaison qui limite les biais culturels. Dans cet espace, les localités ont été ciblées sur la base des différences entre milieux urbain, rural et semi-urbain. Pour le milieu urbain, les villes de Yaoundé et Douala ont été retenues – ce sont

respectivement les capitales politique et économique du Cameroun –, ainsi que la ville d'Ebolowa. Les autres lieux sont les villes de Ngog Mapubi, Batounta et Batié.

De la conceptualisation du sujet de recherche à la présentation des résultats, en passant par la collecte des données et les analyses, la démarche méthodologique a été régie par l'approche qualitative. Celle-ci nous a amené à choisir les techniques de collecte des données qui s'y prêtent : les entretiens et l'observation, auxquels s'ajoute la recherche documentaire. Les outils qui les accompagnent sont respectivement les guides d'entretiens et les grilles d'observation. Nous avons donc pu rassembler et analyser un corpus comprenant des données documentaires (les prescriptions scolaires et le matériel de classe), des données d'entretiens avec des enseignants et des élèves et des données d'observation de classe.

La campagne de collecte des données a commencé aussitôt que nous avons disposé de l'accord de la commission d'éthique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE), le 28 mars 2019. Elle s'est achevée à Genève à la fin de l'année scolaire 2018-2019 et, pour le Cameroun, à la fin du premier trimestre de l'année scolaire 2019-2020. À Genève, tout le travail de terrain s'est fait en présentiel. Les entretiens semi-directifs avec les enseignants ont eu lieu tantôt dans leurs établissements respectifs, tantôt dans les salles de réunion de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE). Les entretiens de groupe avec les élèves se sont déroulés dans leurs salles de classe à des intervalles déterminés selon leurs programmes de cours. Pour ce qui est des séances d'observation, sans intervention, des leçons, nous prenions toujours place au fond de la classe, afin d'avoir la vision la plus globale possible des situations.

Pour le Cameroun, nous n'avons pas pu nous rendre sur le terrain pour collecter les données, cela a été fait par correspondance. Les entretiens avec les enseignants ont été effectués par audioconférences, faisant l'objet d'enregistrements audio. Pour les élèves, il s'agissait, selon les circonstances, de vidéos ou d'audioconférences. Elles étaient organisées par les enseignants qui rassemblaient les élèves, installaient le matériel de communication et se retiraient comme convenu, pour ne pas exercer une quelconque influence sur les dires de leurs élèves. Enfin, pour les leçons, le matériel d'enregistrement était fourni aux enseignants qui effectuaient des enregistrements audio et nous les faisaient parvenir. Ils faisaient de même pour un certain nombre de

données, comme les travaux des élèves, les fiches pédagogiques et tout autre document pouvant aider à comprendre leurs pratiques de classe.

Concernant la collecte des prescriptions scolaires, le choix a été fait d'examiner les prescriptions de la classe de 3<sup>e</sup> (14-15 ans) pour le Cameroun et de la classe de 11<sup>e</sup> (14-15 ans) pour Genève. Les deux niveaux correspondent à la fin du premier cycle du secondaire et constituent l'aboutissement d'un processus d'apprentissages étalé à l'échelle du cycle.

Pour les observations de leçons (et la collecte de matériel de classe), elles ont porté sur des thèmes comme la Seconde Guerre mondiale et la décolonisation, auxquels se sont ajoutés des thèmes non prévus, comme les empires et royaumes d'Afrique, le terrorisme religieux ou encore la Première Guerre mondiale. Elles ont eu lieu dans des classes différentes : deux classes de fin du cycle d'orientation (deux classes de 11<sup>e</sup>) et trois classes de fin du collège (deux de 3<sup>e</sup> et une de 4<sup>e</sup>) pour Genève. Pour le Cameroun, les quatre classes étaient celles de 3<sup>e</sup> (fin du collège), de 1<sup>re</sup> et de Terminale (fin du lycée). Pour une lecture internationale de ces niveaux scolaires, le tableau 1 énonce les âges qui y correspondent.

**TABLEAU 1** Correspondances entre âge et niveau scolaire entre le Cameroun et la Suisse.

Pays	Classe ou niveau	Âge	Cycle
Cameroun	3 <sup>e</sup>	14-15 ans	Collège ou premier cycle
	1 <sup>re</sup>	16-17 ans	Lycée ou second cycle
	Terminale	17-18 ans	Lycée ou second cycle
Suisse (Genève)	11 <sup>e</sup>	14-15 ans	Cycle d'orientation ou secondaire I
	3 <sup>e</sup>	17-18 ans	Secondaire II
	4 <sup>e</sup>	18-19 ans	Secondaire II

Au sortir des travaux de terrain, nous disposions d'une variété de données audio, écrites, iconographiques, ainsi que des formulaires de consentement signés par les participants. Les données écrites concernent les programmes et plans d'étude, les notes d'observation de leçons et les documents collectés dans les classes, comme les évaluations des élèves, les prises de notes, les dossiers, les fiches pédagogiques, etc. Les données audio regroupent les enregistrements des

entretiens et des leçons du Cameroun. À cela s'ajoutent les données iconographiques constituées des photographies des tableaux de classe.

Aussitôt que nous obtenions les données, nous attribuions aux informateurs des codes permettant de les désigner dans les chapitres suivants. Les enseignants sont numérotés de *Egt 1* à *Egt 11* pour Genève, et de *Egt 12* à *Egt 25* pour le Cameroun. Les élèves, quant à eux, sont numérotés selon l'ordre de leurs interventions durant les entretiens de groupe, de *El 1* à *El 8*.

Toujours au fur et à mesure de leur collecte, nous avons transcrit les données le plus fidèlement possible en gardant les hésitations, les répétitions, les tics de langage, les rires, etc. En revanche, pour que les textes produits soient lisibles, nous avons quelques fois dû expliciter ou ajouter des précisions entre parenthèses. Nous avons aussi procédé à leur condensation au moyen d'une analyse sémantique et d'un codage. L'analyse sémantique a consisté à organiser les données selon les idées qu'elles véhiculent et le codage, à changer l'écriture courante par des signes ou codes à regrouper en catégories. Enfin et toujours sans ordre chronologique particulier, nous avons procédé aux analyses descriptive et interprétative de ces données à l'aide du logiciel ATLAS.ti. Ce dernier a permis leur stockage, leur catégorisation thématique et leur visualisation graphique. Le chapitre 5 sur la méthodologie de la comparaison internationale reviendra sur ces éléments de traitement des données.

### 3 Se positionner entre deux champs disciplinaires

Cette étude se place à la croisée de deux champs scientifiques. Le premier est historiographique et épistémologique, le second est didactique. Le concept d'historiographie fait de façon générale référence à la manière d'écrire et d'interpréter les faits historiques. Plus spécifiquement, parce que l'écriture de l'histoire n'est pas une « pratique discursive » neutre, et que l'historien a aussi à rendre des comptes sur ses choix (Delacroix *et al.*, 2010), l'historiographie concerne surtout la « réflexivité » autour du contexte de travail de l'historien. De la sorte, nous abordons les historiographies africaines en tant que paradigmes d'écriture et d'interprétation de l'histoire donnant lieu à une mission spécifique dans les sociétés africaines à un moment donné. Compte tenu de la diversité des périodes, des sociétés et des problèmes théoriques et méthodologiques qui la caractérisent, nous nous focalisons sur l'historiographie africaine qui prend naissance au moment des

indépendances, en réaction à l'historiographie « coloniale » précédente. Ces historiographies postcoloniales plurielles orientent l'histoire et sa forme scolaire en Afrique, et notamment au Cameroun, jusqu'à ce jour.

La didactique de l'histoire peut être définie comme l'étude des situations d'enseignement et d'apprentissage des savoirs historiques, mais aussi des finalités civiques, de la fonction sociale et des usages publics de l'histoire scolaire (Cariou, 2004). En tant que science, elle consiste à examiner la transmission scolaire ou non scolaire des savoirs historiques, entre histoire et mémoire, entre approche scientifique et responsabilité sociale (Heimberg, 2002). Cette étude s'intéresse particulièrement à l'aspect de la transmission des savoirs, à travers le concept de didactisation. Celui-ci est étroitement lié à celui de transposition didactique qui fait référence aux processus de « transformations adaptatives » que subit un savoir savant pour devenir un « objet d'enseignement » (Chevallard, 1985).

Dans ce processus, deux étapes émergent autour du passage du savoir savant au savoir à enseigner et du savoir à enseigner au savoir enseigné (Astolfi *et al.*, 2008). Elles correspondent respectivement à la transposition didactique externe et à la transposition didactique interne. Ces étapes sont importantes pour caractériser la transmission du passé à l'ère postcoloniale que cette étude entend interroger. D'un point de vue externe, le regard est porté sur le lien entre l'historiographie africaine et les prescriptions à enseigner, c'est-à-dire les contenus des programmes au Cameroun et des plans d'études en Suisse. Sur le plan interne, la didactisation concerne les pratiques de classe, c'est-à-dire les pratiques de déconstruction et de reconstruction des savoirs historiques à partir des modes de pensée de l'histoire. L'enjeu est de permettre aux élèves de porter sur le monde un regard chargé de questionnements critiques et partageant une certaine réflexivité avec l'épistémologie de la discipline (Heimberg, 2002).

S'agissant de cette « réflexivité partagée » (Girault, 2015), l'épistémologie de l'histoire offre un ensemble de réflexions sur la discipline et ses courants d'idées, sur son rôle dans la société, moyennant des modes de pensée. Les courants épistémologiques deviennent ainsi des cadres de référence pour certains didacticiens qui en font des relectures. Rappelons que le XX<sup>e</sup> siècle a connu une forte évolution paradigmatique de la science historique. Dans l'espace francophone, le courant des Annales, qui marque une transition avec l'histoire dite « positiviste » – et aujourd'hui « méthodique » (Delacroix *et al.*, 2009) –,

prend de l'ampleur dès 1929 en conférant notamment d'autres dimensions, économique et sociale, à l'histoire et une méthode s'inscrivant dans la longue durée. L'évolution de ce mouvement historiographique donne à la didactique la possibilité de penser le monde dans ses multiples dimensions spatiales, temporelles et sociales.

En outre, l'idée d'une trame temporelle dans laquelle, par une conscience historique, les individus ou les groupes inscriraient leur contemporanéité amène au concept d'*historicisation*, aussi retrouvé dans la littérature sous le terme *historisation* (Lautier, 2001; Hassani Idrissi, 2005; Cariou, 2012). C'est un concept nomade qui peut tantôt désigner le fait de contextualiser un événement historique dans le temps et dans l'espace, tantôt décrire un travail précis d'histoire autour de la périodisation. Il est utilisé avec d'autres notions liées au temps historique tels que l'*historicité*, la *contextualisation* et la *périodisation*, mais aussi en lien avec des « modèles temporels » et des « régimes d'historicité » (Delacroix *et al.*, 2009). Dans le cadre de cette recherche, nous utilisons ce concept pour désigner le processus d'apprentissage historique qui, dans les situations de classe, vise à faire un véritable travail d'histoire en procédant notamment par l'exercice des modes de pensée de la discipline et par la distanciation d'avec les savoirs de sens commun.

Cette recherche s'ancre enfin dans ce qu'on peut appeler la fonction sociale de l'histoire, en référence à ses rapports aux « questions socialement vives » (Legardez, 2006), à l'engagement, à l'identité, à la citoyenneté, et en référence à l'idée de construction de savoirs dits « émancipateurs ». C'est à ce niveau qu'il faut insérer les nombreux travaux sur l'histoire scolaire dans ses rapports avec des concepts comme l'identité, la mémoire, la culture publique, la citoyenneté, les migrations, le rapport avec le politique, etc. (Éthier et Lefrançois, 2019). Ainsi, cette recherche aborde la notion de conscience historique dans ce qu'il convient d'appeler les produits de l'apprentissage historique. Parce qu'elle peut être réinvestie dans des objets contemporains comme les enjeux sociaux, les prises de position, les controverses (De Cock, 2012), elle a un lien avec la mission sociale de l'histoire telle que définie par les historiographies et par les sociétés dans le présent. Dans l'espace francophone, il faut attendre des travaux plus récents, comme ceux de Duquette (2011), pour voir émerger des réflexions spécifiques sur les moyens de transmission ou de transposition de la conscience historique en classe. Ses travaux rejoignent une culture plus ancienne dans l'espace germanophone, portée par ceux de Rösen (2004), le projet

*FUER Geschichtsbewusstsein*<sup>2</sup> (Schreiber *et al.*, 2006) et Körber (2019). Ainsi, qu'il s'agisse de la mise en œuvre de l'historiographie africaine, de la construction en classe d'une conscience historique ou encore de la réflexion sur les modes de pensée historiens à mobiliser en classe, nos analyses reviendront indéniablement sur les fondamentaux fournis par l'épistémologie de l'histoire.

Nous avons organisé cet ouvrage en dix chapitres que l'on peut lire sous deux angles. Le premier, d'ordre théorique, regroupe les cinq premiers chapitres autour des enjeux historiographiques, épistémologiques et méthodologiques de notre recherche. Le premier chapitre aborde le problème historiographique de l'écriture et de la transmission de l'histoire de l'Afrique après la colonisation. La sortie des sentiers de l'impérialisme culturel a donné lieu à une réécriture de l'histoire du continent, mais aussi à la définition d'une fonction sociale de l'histoire, qui pose explicitement l'idée de construire une conscience historique africaine. Le deuxième chapitre s'intéresse à la manière dont les contextes camerounais et suisse traduisent différemment cette fonction de l'histoire en finalités scolaires. Les troisième et quatrième chapitres proposent une compréhension de ce concept de conscience historique, ainsi que de celui de pensée historique qui lui est proche et qui est envisagé comme moyen d'enseignement de l'histoire. Quant au cinquième chapitre, il construit la comparaison internationale. En raison de la rareté des références comparant les pratiques de classe en histoire, et au regard des différences historiques, politiques et sociales marquées entre les deux contextes, il a été nécessaire d'élaborer une méthode comparative appropriée.

Un second angle de lecture, plus empirique, rassemble les cinq derniers chapitres autour des pratiques en classe d'histoire. Les chapitres six, sept et huit abordent respectivement les représentations et pratiques enseignantes, les indicateurs clés de ces pratiques et la manière dont la conscience historique se manifeste dans les classes. Le chapitre neuf interprète les données de classe pour une définition empirique du concept de conscience historique, alors envisagé comme étant en tension entre deux pôles. Enfin, le dernier chapitre explore les liens entre la conscience historique, l'historiographie africaine postcoloniale et leur dimension didactique.

<sup>2</sup> *FUER Geschichtsbewusstsein*: Förderung Und Entwicklung von Reflektiertem Geschichtsbewusstsein («Projet de promotion et de développement d'une conscience historique réfléchie» – traduction libre).

# 1 **Écrire et transmettre l'histoire de l'Afrique après la colonisation**

## **1.1 Le passage tumultueux d'une historiographie coloniale à une historiographie « nationaliste »**

L'historiographie qualifiée de « coloniale » au moment des indépendances concernait un ensemble de travaux, scientifiques pour quelques-uns, mais relevant davantage d'un impérialisme culturel européen pour la plupart. L'historienne Sophie Dulucq (2009) met, par exemple, en lumière des textes historiques du XV<sup>e</sup> siècle permettant de déterminer le caractère hybride d'une historiographie qui sert tout à la fois le projet impérial et la construction de savoirs véritablement historiques.

L'intérêt de l'historiographie coloniale, et sa mise à distance aussi, rejoint la question plus large de l'africanisme et des savoirs dits « africanistes ». Ces derniers sont tantôt considérés comme désuets, l'africanisme « n'étant ni une discipline ni un champ cohérent sinon construit par le regard occidental [et] dorénavant à dépasser » (Coquery-Vidrovitch, 2004, p. 5), tantôt jugés intéressants pour réfléchir à la construction des savoirs hérités par les spécialistes de l'Afrique aujourd'hui (Piriou et Sibeud [1997], citées par Dulucq, 2009). L'héritage culturel et impérialiste en question se fonde sur des points de vue et des discours sur l'Afrique, comme ceux du philosophe Hegel selon qui :

[L'Afrique] n'a donc pas à proprement parler une histoire [...] elle ne fait pas partie du monde historique, elle ne montre ni mouvement ni développement [...], ce que nous comprenons en somme sous le nom d'Afrique, c'est un monde anhistorique, non développé, entièrement prisonnier de l'esprit naturel et dont la place se trouve encore au seuil de l'Histoire universelle. (Hegel, 1837, p. 269)

Cette historicité de «mode hégélien» et même «hégélien rénové», pour reprendre les termes d'Henri Moniot (1962), est caractéristique de l'entreprise coloniale. Bien plus, ses permanences et ses résurgences dans le temps donnent raison à l'émergence d'une historiographie aux relents contestataires à partir des indépendances. Le discours devenu célèbre de Nicolas Sarkozy, à Dakar en 2007, a, sans le vouloir, permis un rappel de ce qui a été le combat de toute une génération d'historiens africains. Dire que le «drame de l'Afrique, c'est que l'Africain ne soit pas suffisamment rentré dans l'histoire», n'a pas laissé muette la communauté des historiens africanistes. C'est ce qu'illustrent les nombreuses tribunes et ouvrages publiés en réaction aux propos de l'ancien chef d'État français: *L'Afrique de Sarkory. Un déni d'histoire*, de Chrétien (2008); *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*, de Ba Konaré (2008); *L'Afrique répond à Sarkozy. Contre le discours de Dakar*, de Makhily Gassama (2009), etc.

Cette vision impérialiste de l'histoire de l'Afrique peut être structurée en trois axes:

- un objectif impérialiste («l'Afrique noire n'a pas d'histoire, du moins pas celle qu'il est utile d'inculquer à un fonctionnaire moyen de l'appareil colonial», Ki-Zerbo, 1961, p.145);
- des faits parcellaires, méconnus et occultés du passé africain («En Afrique noire, avant l'an 1000, c'est la légende», *Présence africaine*, 2006, p. 70; «l'Afrique constitue le désert de la création», Fogou, 2014, p. 6);
- une méthodologie centrée sur le *fétichisme* de l'écriture selon lequel l'histoire se ferait avec des documents écrits, or l'Afrique n'en a pas, donc l'Afrique serait dans les «marges de l'histoire» (ironie sur l'alibi des sources écrites de Konaté, 2006, p. 92).

De manière consensuelle, les premiers historiens africains se sont insurgés contre cette vision eurocentrée de l'histoire de l'Afrique, reflétant ce que Goody (2007) appelle *Le Vol de l'histoire*, ouvrage au sous-titre

fort évocateur : *Comment l'Europe a imposé le récit de son passé au reste du monde*. C'est ce que Bah (2015) appelle une historiographie raciste et une historiographie coloniale, pour décrire une « véritable stratégie d'aliénation et de domestication de peuples dont il faut nier toute historicité » (p. 10). Selon lui, jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, « l'historiographie était essentiellement fondée sur une projection fantasmatique d'une Afrique barbare, province a-historique du monde. L'histoire de l'Afrique était ainsi méconnue, extravertie et méprisée, au nom d'une conception unilinéaire et ethnocentrique fondée sur l'auto-identification de l'Occident à la Civilisation » (p. 9).

Entre 1955 et 1980, l'écriture de l'histoire africaine s'est en majorité faite sur une base contestataire, en réaction au précédent de l'historiographie coloniale. Il fallait réinventer l'histoire de l'Afrique, la réintégrer dans l'histoire après l'imposture de son exclusion (Moniot, 1962). La rupture était animée par l'idée selon laquelle « l'homme est un animal historique. L'homme africain n'échappe pas à cette définition. Comme partout ailleurs, il a fait son histoire et il s'est fait une idée de cette histoire » (Hama et Ki-Zerbo, 1980, p. 65). La Seconde Guerre mondiale peut servir de repère temporel à cette rupture. Après 1945, de pair avec l'exacerbation des mouvements nationalistes, des courants de pensée africanistes contestataires ont engagé une campagne de valorisation culturelle de l'Afrique. C'est le cas du mouvement intellectuel, mais aussi politique, de la négritude et de l'idéologie panafricaniste<sup>3</sup>.

La conséquence a été la mise sur pied d'un cadre de « décolonisation » de l'histoire de l'Afrique. Certains nationalistes étant devenus des historiens et inversement, la première réaction a été la contestation des préjugés caractéristiques de l'historiographie coloniale. Liée aux courants nationalistes, cette contestation a visé la réécriture de l'histoire de l'Afrique dans le cadre de l'affirmation d'une historicité, d'une identité et d'une culture africaines : c'est la naissance d'une historiographie dite « nationaliste ». Elle porte ses fruits en termes de production historique à partir des indépendances. C'est au cours de cette

<sup>3</sup> Voir le courant littéraire de la négritude initié par Léon Gontrand Damas, Léopold Sédar Senghor et Aimé Césaire, ainsi que l'émergence d'une idéologie nationaliste panafricaniste et anti-impérialiste chez Bah (2015, p. 16-19). Pour plus de détails sur la négritude, voir L. S. Senghor (1971). Problématique de la négritude. Dans *Présence africaine*, 78, 3-26 ; A. Césaire (2015). *Discours sur le colonialisme*, suivi de *Discours sur la négritude*. Paris : Présence africaine.

période qu'il faut inscrire les travaux des premiers historiens africains et de certains chercheurs européens alors considérés comme africanistes. L'objectif était de « refermer la "parenthèse coloniale", synonyme, à leurs yeux, de la production historique impériale, pour écrire une autre histoire de l'Afrique, une histoire dépourvue des scories de l'ère coloniale » (Awenengo *et al.*, 2004, p. 13).

Cela dit, en réaction aux thèses dites « eurocentristes » et malgré les résurgences de celles-ci jusqu'au XXI<sup>e</sup> siècle dans les discours sur l'Afrique, le travail des historiens africanistes a permis de lancer une campagne historiographique. Le terme *africaniste* est une expression souvent attribuée aux historiens européens et nord-américains qui ont fait de l'Afrique leur champ d'études en partageant la bannière de la restitution de l'histoire authentique du continent – par opposition aux conceptions de déni qui caractérisaient le discours et les recherches sur l'Afrique. Bien des historiens s'en réclament. De façon non exhaustive, on peut citer : Hubert Deschamps, Jan Vansina, Catherine Coquery-Vidrovitch, Henri Brunschwig, Robert Cornevin, Claude Hélène Perrot, Marc Michel. En Europe de l'Ouest comme de l'Est, en Amérique du Nord et en Afrique évidemment, la réécriture de l'histoire de l'Afrique bat son plein. Elle s'est faite à l'échelle individuelle, mais aussi et surtout à l'échelle collective.

Sur le plan individuel, elle est l'œuvre d'un grand nombre d'intervenants : d'abord des administrateurs coloniaux qui se sont passionnés pour l'histoire du continent et dont certains ont effectué des thèses de doctorat (Coquery-Vidrovitch, 2006 ; Bah, 2015). Ensuite, viennent les premiers historiens africains ainsi que ceux d'Europe et d'Amérique du Nord, dits « africanistes ». Même si ce n'est pas l'objet de cette étude, il faut mettre en lumière l'importance des travaux de Joseph Ki-Zerbo qui fut le premier Africain agrégé d'histoire. Il fut aussi le premier à écrire une *Histoire générale de l'Afrique noire, des origines à nos jours*, l'un de ses nombreux travaux qui ont conduit à établir le caractère historique du continent (Coquery-Vidrovitch, 2006 ; Ba Konaré, 2006). Les recherches de ce qui est appelé « l'école ki-zerbienne » ont été diffusées à la faveur de nombreuses revues spécialisées<sup>4</sup>, dont *Présence africaine*, fondée en 1947, et *Afrika Zamani*, fondée en 1973 pour le compte de l'Association des historiens africains, qui auront été les plus prolifiques.

<sup>4</sup> Plusieurs travaux-bilans proposent des listes larges des revues africaines, européennes et nord-américaines sur l'histoire de l'Afrique. Voir notamment Bah, 2015, p. 181-193.

De même, le travail des « écoles historiques » n'est pas négligeable. Les plus importantes sont celles de :

- Dar es-Salaam, d'obédience marxiste avec Julius Nyerere, en Tanzanie ;
- Ibadan, dominée par le courant nationaliste dès ses débuts avec Kenneth Onwuka Dike, au Nigéria ;
- Dakar, dont l'appellation « école historique » a été lancée par Boubacar Barry au Sénégal ;
- Zaria, d'inspiration islamiste sous Adullahi Smith au Nigéria.

Sur le plan collectif, la réécriture de l'histoire de l'Afrique est marquée par le rôle de l'Unesco, cautionné notamment par l'Union africaine. Entre 1964 et 1999, l'Unesco a rassemblé des centaines de chercheurs dans la vaste entreprise de rédaction d'une *Histoire générale de l'Afrique* en huit volumes. Ceux-ci abordent l'histoire de l'Afrique de sa préhistoire aux indépendances, sans oublier la « méthodologie de l'histoire africaine ». La sortie de trois nouveaux volumes est attendue depuis 2020. Ils devraient aborder l'histoire de l'Afrique depuis la fin de l'apartheid en Afrique du Sud et les apports des diasporas dans le cadre du concept d'« africanité globale<sup>5</sup> ». Ces nouveaux volumes apparaissent *a priori* comme le symbole d'un pas franchi, de la fin d'une historiographie nationaliste et réactionnaire qui a désormais acquis sa légitimité d'exister.

## 1.2 Des savoirs méthodologiques et factuels au cœur des débats

Si l'historiographie africaine postcoloniale est considérée à bien des égards comme un paradigme d'écriture et d'interprétation de l'histoire, c'est parce qu'elle porte singulièrement sur un certain nombre de savoirs méthodologiques et factuels. Les avancées dans le domaine de l'écriture et de l'interprétation de l'histoire de l'Afrique sont significatives entre l'état des lieux dressé dans les années 1960 (Ki-Zerbo, 1961; Moniot, 1962) et les travaux-bilans de la dernière décennie (Coquery-Vidrovith, 2013; Bah, 2015).

<sup>5</sup> Voir Unesco (2025, 17 octobre) pour l'intégralité du projet et le concept nouveau d'« africanité globale ».

### 1.2.1 Le rapprochement avec le courant des Annales pour définir une « méthodologie de l'histoire africaine »

« L'histoire peut être écrite non seulement à partir des sources écrites, mais aussi en faisant appel aux traditions orales » (Ndoye, 2009, p. 10). Arriver à cette acception était le grand défi qui attendait l'historiographie africaine après les indépendances. Pour exister, il a fallu que celle-ci trouve comment faire de l'histoire à partir des traces du passé africain – à prédominance orale –, même si cela ne correspondait pas à la définition de l'histoire selon le courant positiviste qui prévalait en France, notamment entre 1880 et 1930, et qui lui déniait une certaine légitimité. Deschamps (2005) décrit à ce propos une triple réfutation des sources orales chez Seignobos et Langlois : la réfutation en tant que mode de transmission de l'histoire, la réfutation des informations transmises et la réfutation de leur statut épistémologique. D'un point de vue méthodologique en effet, dire que l'Afrique a une histoire allait à l'encontre du « fétichisme » de l'écriture. Il fallait pour les historiens africains se situer dans le sillage de l'école des Annales et de ses générations ultérieures pour contribuer à la définition d'une histoire totale à partir de la typologie des sources en Afrique. Autrement dit, pour faire valoir que « là où il y a des humains, il y a histoire, avec ou sans écriture » (Ki-Zerbo, 1972, p. 12), il fallait donner de l'écho aux réflexions comme celle de Febvre (1952) :

L'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais elle peut se faire, elle doit se faire sans documents écrits s'il n'en existe point. Avec tout ce que l'ingéniosité de l'historien peut lui permettre d'utiliser [...]. Toute une part, et la plus passionnante sans doute de notre travail d'historien ne consiste-t-elle pas dans un effort constant pour faire parler les choses muettes. (p. 487)

Les sources écrites étant considérées comme « l'alibi » destiné à tenir l'Afrique dans les « marges de l'histoire » (Konaté, 2006, p. 92), le critère d'historicité ne devait plus être leur seul apanage, et cela pour deux raisons. Premièrement, toutes les régions de l'Afrique n'auraient pas développé une forme d'écriture mais plusieurs et, dans bien des cas, il ne reste plus que des traces localisées et parcellaires de ces formes qui, pour certaines, ont disparu au fil du temps. Deuxièmement, l'Afrique regorge de traces du passé, autres qu'écrites, qui s'avèrent intéressantes :

L'histoire se fait avec des documents. L'Afrique en possède ! Sans doute n'ont-ils pas l'abondance et la précision de beaucoup de sources de l'histoire européenne ; et leur exploitation présente des difficultés nouvelles dues à l'hétérogénéité de leurs données. Mais le fait est qu'ils sont encore, le plus souvent, inutilisés. Le passé africain n'est pas inaccessible, et la faiblesse documentaire ne peut servir à justifier notre ignorance actuelle. (Moniot, 1962, p. 57)

Évoquant à présent en quoi a consisté la méthodologie de l'histoire africaine, il est préférable de dire l'apport de l'historiographie africaine dans la « méthode historique ». En effet, parler d'une méthode historique spécifique à une région du monde constitue pour nous un embarras à dépasser. Nous nous positionnons en faveur de l'idée d'une seule méthode historique qui n'est pas hermétiquement structurée – ce qui ne nous semble d'ailleurs ni possible ni l'objectif des historiens – et dont les composantes peuvent faire sens dans un cas comme dans un autre, selon les particularités locales comme la disponibilité des sources. Il nous paraît donc important de considérer l'histoire de l'Afrique, avec Dulucq (2009), comme « un sous-champ disciplinaire qui prétend à la connaissance du passé africain grâce aux traces qui en ont subsisté et selon une méthodologie validée par la communauté scientifique de l'époque considérée » (p. 22).

Le métier d'historien renvoie très souvent à l'exercice d'un ensemble de pratiques comme la problématisation, la recherche ainsi que la critique externe et interne des sources, la mise en relation des faits, la production des récits, tout cela accompagné par des modes de pensée comme la périodisation, les comparaisons, l'intention de vérité, etc. (Bloch, 1949 ; Febvre, 1952 ; Moniot, 1962 ; Prost, 1996 ; Ricœur, 2000). Le caractère heuristique de cette méthode garde la même valeur pour les historiographies africaines. La spécificité de l'historiographie postcoloniale tiendrait donc davantage des sources de l'histoire à partir desquelles la démarche historique est réalisée.

À propos des sources de l'histoire africaine caractérisées par une certaine « élasticité » (Obenga, 1980, p. 98), elles sont aujourd'hui bien connues grâce à la pléthore de travaux effectués au fil du temps. En 1962, Moniot distinguait quatre catégories documentaires : les écrits, les traditions orales, l'archéologie et l'organisation sociale ou la culture qu'il qualifiait de passé caché dans le présent. On retrouve ce dernier point en 2015 chez Thierno Bah qui évoque les traces matérielles du

passé et les lieux de mémoire. En 1999, Gueye propose une classification qui distingue les sources internes et les sources externes à l'Afrique. Par sources internes, il entend les documents écrits autochtones, la tradition orale, l'archéologie. Les sources écrites externes concernent les archives étrangères telles que celles des compagnies commerciales, des administrateurs coloniaux, les sources imprimées produites par les auteurs arabes et européens durant les périodes modernes et contemporaines, ainsi que les documents cartographiques.

Au demeurant, puisque les débats ont très souvent porté sur la validité des traditions orales, disons succinctement un mot sur elles. L'intérêt pour les traditions orales signe l'acte de la grande révolution méthodologique et heuristique pour l'historiographie africaine de l'après-1945. C'était alors une nouvelle manière d'interpréter le passé avec de nouveaux documents (Bah, 2015, p. 112). Grands précurseurs de cette entreprise pour l'historiographie postcoloniale<sup>6</sup>, Jan Vansina et Hampate Ba ont permis à la tradition orale de faire ses preuves en tant que source de l'histoire africaine et d'être reconnue par les historiens (Vansina, 1980, p. 190). Par ailleurs, auteur des propos devenus adage en Afrique selon lesquels « un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle », Hampate Ba (1980) a montré que :

Tout le problème, pour certains chercheurs, est de savoir si l'on peut accorder à l'oralité la même confiance qu'à l'écrit pour témoigner des choses du passé. À notre avis, le problème est ainsi mal posé. Le témoignage, qu'il soit écrit ou oral, n'est finalement qu'un témoignage humain et vaut ce que vaut l'homme. L'oralité n'est-elle pas mère de l'écrit? [...] Rien ne prouve *a priori* que l'écrit rende plus fidèlement compte d'une réalité que le témoignage oral transmis de génération en génération. (p. 191-192)

Il est important à ce niveau de préciser que les traditions orales ne sont pas une exclusivité de l'Afrique, puisque l'oralité a en tout temps et en tout lieu consisté à transmettre la culture des peuples de génération en génération, avec ou sans maîtrise des techniques d'écriture. *L'histoire orale*, qui prend de l'ampleur dans les années 1960 selon Offenstadt (2005), se présente alors comme le « recours prioritaire à des sources, à

<sup>6</sup> Les traditions orales étaient déjà abordées par l'historiographie coloniale, notamment avec Maurice Delafosse, Charles Monteil, etc. Voir à cet effet Dulucq, 2009, p. 9.

des témoignages oraux, souvent recueillis ou provoqués par l'historien qui les exploite» (p. 81).

Sur le terrain, les traditions s'articulent autour de plusieurs types, à savoir : les récits (historiques, populaires, familiaux), les généalogies (dynastiques et familiales), les poèmes et les chansons (Vansina, 1962, cité par Moniot, 1964, p. 1192-1193). Les méthodes adoptées se retrouvent ailleurs, dans l'histoire orale. L'ouvrage de Florence Descamps (2005), *L'historien, l'archiviste et le magnétophone*, présente par exemple un guide de ce qu'elle appelle l'ingénierie des archives orales, de leur collection à leur exploitation en histoire. Ces méthodes concernent les activités de collecte des témoignages, l'analyse de ces données, leur critique et leur interprétation historique (Ba Konaré, 2006; Bah, 2015). La rigueur de ces activités ne doit pas déroger aux principes de l'exploitation de toute source en histoire. D'où l'intérêt particulier accordé à la critique interne et externe des sources orales. La première doit pouvoir pallier deux difficultés majeures que sont la crédibilité liée à leur altération dans le temps et la datation (Bah, 2015, p. 126). La seconde concerne la confrontation avec les autres sources de l'histoire africaine.

Appréhender les traditions orales comme sources de l'histoire amène à considérer qu'elles ont des limites au même titre que les autres sources; des limites qui, non considérées, pourraient réduire cette historiographie à un simple fétichisme de l'oralité, en réponse au fétichisme de l'écrit qui a donné lieu à son développement méthodologique. Cela dit, le véritable problème que posent les traditions orales dans l'évolution de l'historiographie africaine est celui de leur périodisation : comment leur donner la dimension temporelle et la chronologie essentielles à l'histoire, comme le demande Moniot (1964)? Aujourd'hui encore, le débat est loin d'être épuisé et l'historiographie africaine prend elle aussi conscience de cette importante limite :

Sans rejeter les tentatives heureuses de périodisation de l'histoire africaine, l'on peut soutenir, comme l'un des traits caractéristiques de la pensée historique africaine, son caractère a-âgé. Au lieu d'inscrire l'histoire vécue dans le temps, les généalogistes africains surfent sur le temps, dans la narration des événements [; dans un] exercice au punching-ball où le passé tire dans le présent et le présent dans le passé dans un espace-temps réduit. (Ba Konaré, 2006, p. 30-31)

Cette faiblesse ne signifie pas pour autant que l'exercice de datation est impossible. Les méthodes de datation par générations et par classes d'âge ont montré des résultats intéressants dans ce sens (Person, 1968; Perrot, 1989 repris par Bah, 2015, p. 123-125). Au total, leur valeur historique tient de la prise en compte de leurs limites et de leur usage critique entre elles et avec les autres sources de l'histoire africaine; notamment dans un esprit d'interdisciplinarité avec l'archéologie, l'ethnologie, la linguistique, etc., appelé de tous les vœux par les premiers historiens africains et africanistes (Ki-Zerbo, 1980; Moniot, 1962; Vansina, 1980).

### 1.2.2 La périodisation et les courants factuels de l'historiographie africaine

La méthodologie de l'histoire africaine n'a pas été la seule à faire l'objet de débats. Le passé de l'histoire du continent a été assez remis en question, d'où l'évocation de son occultation. Un demi-siècle environ après les indépendances et à titre d'évaluation des avancées de l'historiographie africaine, les travaux de Bah (2015) en sont un excellent bilan, en tout cas pour l'Afrique centrale et occidentale. En associant ses propres analyses et des recueils de textes fondamentaux, il fait un état de la question et insiste sur trois faits majeurs autour desquels des discussions ont émergé :

- le débat sur l'identité culturelle de la civilisation égypto-pharaonique;
- l'esclavage et la traite négrière;
- le processus de conquête et de domination coloniale.
- Bien entendu, d'autres thèmes majeurs caractérisent cette historiographie comme :
  - la période des grands royaumes et empires d'Afrique noire entre le X<sup>e</sup> et le XV<sup>e</sup> siècle, appelée « âge d'or » pour matérialiser l'opposition au « Moyen Âge » européen;
  - la période postcoloniale qui va des indépendances à nos jours et qui correspond aux nouveaux défis du continent.

Comme il a été vu jusqu'ici, le regard sur ces thématiques s'inscrit dans la réaction aux préjugés dits « eurocentrés » qui les ont longtemps occultées. C'est la raison pour laquelle les bilans, surtout ceux de l'historiographie « nationaliste » sont présentés comme une victoire.

C'est par exemple le regard rétrospectif que l'Unesco pose en 2009 sur son entreprise d'*Histoire générale de l'Afrique* :

L'HGA a permis de rétablir un certain nombre de vérités sur le passé du continent :

- L'histoire peut être écrite non seulement à partir des sources écrites mais aussi, en faisant appel aux traditions orales ;
- L'Afrique a non seulement une histoire, mais une histoire qui est même plus longue que celle des autres continents car elle porte sur plus de 3 millions d'années ;
- L'Afrique a conservé un rôle directeur pendant les 15 000 premiers siècles de l'histoire de l'humanité ;
- Les civilisations les plus anciennes, y compris celle de l'Égypte ancienne, ont trouvé leurs origines et leur inspiration dans les peuples africains eux-mêmes et ont été les fruits de leur évolution face aux défis de leur existence ;
- Le Sahara n'a jamais été une barrière, mais un espace de contact et d'échanges entre les différents peuples d'Afrique ;
- L'Afrique n'a jamais été coupée du reste du monde et elle a toujours été en contact avec l'Asie, le Moyen-Orient, l'Europe et les Amériques ;
- L'islam a très tôt et très profondément influencé le développement du continent ;
- La traite négrière et l'esclavage ont eu un impact considérable dans la destruction du continent ;
- La diaspora africaine n'a pas seulement survécu à la déshumanisation, elle a eu une influence considérable dans la création de nouvelles cultures et sociétés issues de l'esclavage. (Ndoye, 2009, p. 10)

Si nous sommes assez réticent à l'emploi du concept de *vérité* ici, il faut tenir compte du contexte qui est celui des pionniers de l'histoire en Afrique travaillant à rétablir un certain nombre de faits qui, pour la plupart, s'inscrivent en faux contre des préjugés ou contre-vérités qui avaient jusque-là caractérisé l'historiographie africaine. Ceci est d'autant plus intéressant que les mêmes travaux-bilans reconnaissent un certain nombre de failles à ce qui a été appelé l'historiographie nationaliste. Cela étant, les thématiques qui seront retenues pour les travaux empiriques de cette recherche seront tirées desdits faits historiques.

### 1.3 Une perspective socio-didactique : la fonction sociale de l'histoire en Afrique

Si des avancées significatives séparent les travaux des premiers africanistes et l'état actuel de la production scientifique, il est cependant une chose que de produire des savoirs scientifiques – « comment on écrit l'histoire ? » (Veyne, 1971) – et il en est une autre que de les transmettre et de les utiliser dans les sociétés. Face à la triple demande académique, socio-politique et scolaire de réappropriation du passé colonial, la fonction sociale de l'histoire permet de mettre en relief l'évolution historiographique avec les interactions histoire/mémoires dans les sociétés, autant en Afrique qu'ailleurs. Il s'agit là de la « fonction civique (politique) de l'histoire » que Gérard Noiriel (2004) donne dans un titre fort évocateur : « Comment défendre l'histoire de l'Afrique ? » Le souci des courants historiques post-moderniste et socio-historique est, selon lui, de produire des connaissances utiles « à ceux qui luttent aujourd'hui contre l'impérialisme, le racisme, l'exploitation capitaliste, etc. » (p. 275).

En conséquence, si la campagne de « décolonisation » de l'histoire de l'Afrique a un but, c'est bien celui de sa référence et de son utilisation dans la société. C'est l'objectif ultime selon Ki-Zerbo (1961) pour qui, « en plus [du] travail scolaire de restauration de l'histoire africaine, une entreprise plus fondamentale encore s'impose; celle de l'imprégnation massive de tout un peuple par la connaissance de son passé » (p. 146). C'est en cela qu'il a défini une « tâche de l'historien en Afrique » (Hama et Ki-Zerbo, 1980, p. 65). Globalement, cette tâche consiste, selon Cheikh Anta Diop, à réconcilier l'Afrique avec sa vraie histoire. Selon lui, « la conscience historique, par le sentiment de cohésion qu'elle crée, constitue le rempart de sécurité culturelle le plus sûr et le plus solide pour un peuple » (Diop, 1981, p. 272). L'historiographie africaine vise ainsi à forger une conscience historique forte, considérée comme le « ciment » d'une intégration sociale.

Après les indépendances, la fonction sociale de l'histoire est identifiable aux objectifs concordants de la nouvelle historiographie, des États nouvellement indépendants et de la plus grande instance continentale, l'Union africaine. L'histoire comme « ciment social » trouve par exemple écho dans les sphères politiques animées par le courant panafricaniste alors en vogue. À travers l'Union africaine (2006) et la Charte de la renaissance culturelle africaine, les chefs d'État du

continent rappellent que la domination culturelle des siècles de la traite des esclaves et de la colonisation a, entre autres, falsifié l'histoire des peuples. Ils disent être « convaincus que l'unité de l'Afrique trouve son fondement d'abord et surtout dans son histoire » (p. 2). C'est la raison pour laquelle l'article 7 de ladite charte prévoit que « les États africains s'engagent à œuvrer pour la renaissance africaine. Ils conviennent de la nécessité d'une reconstruction de la mémoire et de la conscience historique de l'Afrique et de la diaspora africaine » (p. 6). C'est aussi ce que Ki-Zerbo (1961) justifie en ces termes :

[Le passé] ne saurait être coupé de la vie du peuple qui se poursuit et se développe. Car notre histoire n'est pas une tranche stérilisée et momifiée d'une existence abolie puisqu'elle est en grande partie la matrice de l'avenir. L'histoire est aussi en avant. Notre histoire prouve par exemple que l'unité africaine n'est pas un slogan inventé en 1956 par quelques intellectuels et politiciens en mal d'agitation. C'est une donnée issue de notre propre expérience vécue. (p. 147)

Sans l'intention de remettre en question l'orientation de la fonction sociale de l'histoire en Afrique – qui trouve sa légitimité dans les contextes colonial et postcolonial –, relevons que l'observation de l'évolution politique des États fait montre de ce que l'écart entre la position scientifique et la position du politique n'a pas toujours été très grand. Durant la période qualifiée d'historiographie nationaliste, entre les indépendances et la fin des années 1980, comme il a été mentionné, le travail scientifique était jumelé aux idéologies du panafricanisme, dans des régimes politiques pour la plupart à parti unique et ambitieux de « consolider l'unité nationale » (Konaté, 2006, p. 100). La lecture que Bah (2015) fait du lien entre la conscience historique et une histoire nationale attire particulièrement notre attention :

L'écriture d'une histoire autre fut largement soutenue par les autorités gouvernementales. Celles-ci étaient conscientes que l'œuvre de construction nationale nécessitait de développer, au sein des populations, une conscience historique par le rappel d'un passé qu'on s'évertuait à rendre glorieux ; il fallait, en d'autres termes, évacuer les traumatismes de l'historiographie coloniale. Les diverses conférences des ministres africains de l'Éducation nationale, organisées depuis 1960, encouragent la publication d'ouvrages et de manuels. Dans cette mouvance, chaque pays fut soucieux de disposer d'une « histoire nationale ». (p. 27)

D'un point de vue social et clairement politico-idéologique, la construction d'une conscience historique est affirmée comme objectif de l'histoire en Afrique. Il devient donc intéressant de réfléchir sur ce concept, de voir à quel point il se différencie de celui d'une conscience nationale ou d'une mémoire glorieuse ou à glorifier.

Notre intérêt porte aussi sur la forte implication des historiens et historiennes dans la société africaine, sans que la distinction ne soit toujours faite entre l'action politique et idéologique panafricaniste et l'action scientifique. Il s'agit de porter le regard sur la rigueur de la démarche historique, mais surtout de voir comment elle peut être prolongée dans la classe. À ce propos, Ba Konaré (2006) estime :

Si le « métier d'historien » exige de lui qu'il rende compte des faits, l'historien ne peut pas, en tant qu'agent social, ne pas tenir compte des déterminants sociaux, des limites tracées par son temps dans son approche chirurgicale du passé. La sagesse ne devra-t-elle pas l'emporter sur la démarche scientiste ? Ce ne serait que tant mieux, si l'historien devenait le « Sage » de la cité. (p. 36)

Par ces mots, il remet sur la table la question de l'objectivité, mieux de la distanciation et de l'impartialité pour utiliser les termes de Prost (1996). Il touche du doigt la dose de subjectivité indéniable de l'historien (ou historienne) qui, évidemment, n'est pas hors d'atteinte des influences contextuelles qui l'entourent, ce qui n'empêche pas qu'il ou elle doive tendre vers l'idéal d'impartialité requis dans l'exercice de son métier. Il s'agit là de la question du rôle social de l'historien (Dumoulin, 2003), rôle en tension entre exigence scientifique et fonction social (Dulucq et Zytnicki, 2005).

Il faut dire que la difficulté pour l'historiographie africaine, à ce moment de son histoire, consiste à se trouver en tension entre la reconstruction légitime, non sans obstacles, d'une histoire occultée et le souci d'objectivité et d'intelligibilité qui caractérise l'entreprise historique. Si le caractère scientifique de ces travaux ne fait plus de doute – « la pensée historique africaine existe, elle est vivante et elle produit » (Coquery-Vidrovitch, 2013, p. 21) –, cette tension demeure d'un grand intérêt pour nous en termes de transposition dans la classe d'histoire. La question est de savoir si la problématique est prolongée dans le cadre de la classe.

En marge de la réécriture de l'histoire du continent, la dimension scolaire a aussi fait l'objet de réflexions. Nous estimons qu'il aura aussi

fallu décoloniser l'enseignement de l'histoire, étant donné que « la plupart des systèmes éducatifs ont été hérités de la colonisation qui y a développé des politiques éducatives d'«*apprivoisement*», d'«*assimilation*» et d'«*association*» » (Ndoye, 2009, p. 14). Dans le bilan qu'il fait de l'historiographie africaine en 2015, Thierno Bah montre que les efforts louables de l'africanisation des programmes d'histoire effectuée par l'Audecam<sup>7</sup> dès 1965 ont mis en synergie la recherche et l'enseignement de l'histoire, ce qui « donna à cette discipline une place de choix dans les programmes, en même temps qu'un intérêt avéré de la part des élèves » (p. 29). Compte tenu de l'avancée de la recherche en didactique de l'histoire qui situe la question des contenus dans le cadre de la transposition didactique externe, il reste alors à voir comment ces contenus sont mis en œuvre dans les classes – transposition didactique interne – et de quelle manière ils font sens pour les élèves.

Nous pouvons d'ores et déjà constater ce qui est fait de la didactisation de l'historiographie africaine à travers deux mesures : la campagne d'africanisation de l'histoire scolaire et le projet de l'Unesco (2009) pour « l'Utilisation pédagogique de l'*Histoire générale de l'Afrique* ». Pour ce qui est de la campagne d'africanisation de l'histoire scolaire, l'orientation pédagogique a successivement mis l'accent sur l'« africanisation des programmes » et la « contextualisation » aux échelles nationale et locale de l'enseignement de l'histoire. En posant les jalons de la réforme qui attendait l'historiographie africaine au moment des indépendances, Ki-Zerbo (1961, p. 4) proposait un « programme indicatif » en quatre points :

- la conscience historique selon la tradition africaine ;
- l'enseignement de l'histoire et les impératifs de la conscience nationale ;
- l'enseignement de l'histoire et les aspirations à l'unité africaine ;
- le projet d'un manuel de base d'histoire africaine à soumettre aux ministres de l'Éducation en Afrique.

Tous ces points sont clairs sur l'orientation donnée à l'histoire scolaire par cette historiographie : promouvoir la tradition, la conscience nationale ou encore l'unité africaine. Une lecture de l'historique des

<sup>7</sup> L'Audecam est l'Association universitaire pour le développement de l'éducation et de la culture en Afrique et à Madagascar, basée à Paris. Elle est notamment à l'origine des manuels d'histoire des éditions Hatier, sous la direction de A. M. Mbow, J. Ki-Zerbo et J. Devisse.

programmes scolaires en Afrique noire francophone montre qu'ils font écho à cette orientation nationale de l'histoire scolaire, en s'efforçant de conserver les aspirations à l'unité africaine: c'est à l'échelle locale qu'il fallait réfléchir et décider des finalités collectives de l'histoire scolaire.

Au sujet de « l'Utilisation pédagogique de l'histoire générale de l'Afrique », comme il a été vu, l'Unesco a été et continue d'être un acteur important pour l'historiographie africaine depuis les indépendances. Non seulement trois nouveaux volumes d'HGA sont attendus pour l'année 2020, mais surtout, en 2009, elle lance la campagne d'une « Utilisation pédagogique de l'*Histoire générale de l'Afrique* » (UP-HGA). Le projet est manifestement inédit. Cette ambition pédagogique voire didactique suit le mouvement d'émancipation de l'histoire dans le continent et la philosophie de construction d'une conscience historique. C'est la raison pour laquelle le travail que l'Unesco engage a été appelé de tous les vœux par l'Union africaine dans la Charte de la renaissance culturelle africaine (2006):

[Les chefs d'État] considèrent que l'*Histoire générale de l'Afrique* publiée par l'Unesco constitue une base valable pour l'enseignement de l'histoire de l'Afrique et recommandent sa large diffusion y compris dans les langues africaines et recommandent en outre la publication de versions abrégées et simplifiées de l'histoire de l'Afrique pour le grand public. (p. 9-10)

Mission est ainsi confiée à l'Unesco de poursuivre l'œuvre et de favoriser sa diffusion par des versions « abrégées et simplifiées ». C'est ce qui est fait dans le cadre de l'UP-HGA dès 2009. De manière générale, le but est l'élaboration de contenus communs, de guides, de manuels pédagogiques pour que l'histoire scolaire constitue « le socle de la conscience historique africaine » nécessaire à l'affirmation de l'identité et à une citoyenneté ouverte sur le monde. Pour l'identité et la citoyenneté, il s'agit de « la restauration de la dignité de la personnalité africaine, du sens de la fierté des origines et de l'appartenance historique en même temps que de l'engagement dans l'intégration et la renaissance africaines » (Ndoye, 2009, p. 6).

De manière spécifique, l'Unesco s'est attachée à ce que l'enseignement de l'histoire, ou plutôt l'enseignement de l'HGA, vise à:

- former les jeunes dans la perspective de l'intégration africaine;
- leur assurer la connaissance et la compréhension du passé africain et de son rapport au présent et au futur du continent;

- promouvoir des valeurs d'enracinement dans l'identité africaine et des valeurs universelles de progrès humaniste;
- former des citoyens panafricanistes conscients, responsables, actifs et exigeants sur le respect et la promotion des valeurs de liberté et de démocratie;
- diffuser une conception ouverte, pluraliste et tolérante de l'HGA. (Ndoye, 2009, p. 26)

Et quant aux visées précises des programmes d'histoire, les élèves sont appelés à acquérir un certain nombre de connaissances, de compétences et d'attitudes qui leur permettraient de :

- saisir et de comprendre les repères historiques et les événements fondateurs du patrimoine africain commun;
- développer une réflexion et un esprit critiques ainsi que des capacités de recherche, d'analyse et de synthèse leur permettant de traiter adéquatement l'information historique;
- mobiliser leurs acquis historiques pour s'engager à relever avec succès, chacun dans sa sphère de responsabilité et collectivement, les défis posés aux peuples du continent dans la voie de la construction d'une « Afrique unie et prospère ». (Ndoye, 2009, p. 26)

Comme on peut le voir, les objectifs fondamentaux de l'historiographie africaine sont transposés sur l'orientation de l'histoire scolaire. Sur ces trois derniers points, on peut respectivement relever des finalités patrimoniales, critiques et d'agentivité. Ces finalités sont notamment relevées dans le champ scientifique de la didactique de l'histoire. C'est ce que Heimberg (2012) présente comme une dichotomie des enjeux de l'histoire scolaire, entre finalités d'adhésion et finalités de mise à distance critique. Nous les retrouvons aussi dans la triple finalité intellectuelle, identitaire et civique de De Cock (2015); des finalités qui, selon elle, déstabilisent l'histoire scolaire plus qu'elles ne la figent.

C'est à ce niveau que notre étude prend position. La conscience historique est présentée comme un objectif de l'histoire à la fois dans la société africaine et à l'école. Nous souhaitons mettre à profit les avancées de la recherche en didactique de l'histoire pour questionner de telles ambitions, en tout cas dans le contexte camerounais et comparativement à ce qui est fait dans le contexte suisse. Il faut dire que, récente dans le paysage scientifique mondial, la didactique de l'histoire peut être une piste clé, à travers laquelle des didacticiens poseraient un

regard spécifique sur l'historiographie africaine et sa forme scolaire. Il s'agira pour nous de questionner et de clarifier un certain nombre de points. Tout d'abord, comment définir le concept de conscience historique mis en avant et partagé à la fois par le milieu scientifique des historiens africanistes, le milieu international représenté par l'Unesco et le milieu politique de l'Union africaine et des chefs d'État du continent? Que recouvre-t-il? Deuxièmement, comment le milieu scolaire, avec les spécificités qui sont les siennes, réagit-il à de telles aspirations? Quel en est le sens pour les élèves et comment considérer celui-ci à l'aune des réflexions actuelles en didactique de l'histoire, qui mettent l'accent sur la construction de savoirs émancipateurs?

# 2 Finalités, contenus et approches de l'histoire scolaire au Cameroun et en Suisse

Pour observer les contextes de l'enseignement de l'histoire au Cameroun et en Suisse, il est intéressant de faire une analyse de contenu des prescriptions en la matière. Les prescriptions font référence à l'ensemble composite de lois scolaires et de programmes scolaires et plans d'études qui sont prévus pour orienter les pratiques enseignantes. Si ces prescriptions n'ont pas la même nature au Cameroun et en Suisse, un programme étant différent d'un plan d'études, elles permettent de voir les finalités assignées à l'histoire scolaire, les contenus et les approches suggérés ou imposés aux enseignants.

## 2.1 Objectifs et finalités de l'histoire scolaire

Les prescriptions scolaires au Cameroun et en Suisse romande sont alignées avec les missions générales assignées à l'école dans les deux contextes. Elles ont une histoire qui reflète les questionnements historiographiques d'une part, et les conjectures politiques d'autre part. Il s'agit de programmes scolaires au Cameroun et d'un plan d'études en Suisse. De façon graduelle, pour chaque contexte, examinons l'objectif général de l'école, du domaine des sciences humaines et les attentes en histoire à la fin du secondaire I<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Voir le tableau des correspondances entre âge, niveau scolaire et cycle en introduction à cet ouvrage.

### 2.1.1 Au Cameroun

Au Cameroun, les programmes d'études sont élaborés à l'échelle nationale sous la supervision du ministère des Enseignements secondaires (MINESEC), à travers une Inspection générale des enseignements. Ils sont le résultat d'ajustements successifs au fil du temps, déterminés par un changement d'approches pédagogiques et une volonté d'adapter l'enseignement aux réalités locales. Ils ont donc évolué entre 1960 et 2012 de pair avec une historiographie postcoloniale passant par les phases d'africanisation et de nationalisation de programmes autrefois eurocentrés<sup>9</sup>. En 2012, l'approche pédagogique pour toutes les disciplines de l'enseignement secondaire a connu une mutation, passant de la « Pédagogie par objectif » (PPO) à l'« Approche par les compétences » (APC). La refonte s'est traduite par l'entrée en vigueur de nouveaux programmes sur une base évolutive dès l'année scolaire 2014-2015. Au moment de la fin de notre collecte des données durant l'année scolaire 2019-2020, ces programmes couvraient les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>de</sup> et 1<sup>re</sup>. Il existait donc deux programmes en vigueur. L'analyse ici tient exclusivement compte des nouveaux programmes. En effet, les programmes précédents sont dépourvus d'accompagnement méthodologique et se limitent à une énumération des leçons, ne permettant pas, en l'état, de comprendre l'enseignement de l'histoire au Cameroun (Meboma, 2015). Les nouveaux programmes sont élaborés en cohérence avec la politique éducative nationale définie dans la Loi d'orientation de l'éducation (1998) et dans le Document de stratégie pour la croissance et l'emploi (DSCE) de 2009. Ils fournissent aux enseignants d'histoire des orientations liées à l'exercice de leur métier.

Au sujet des objectifs et des finalités de l'histoire scolaire, dans la préface des programmes du premier cycle intitulée « Des programmes d'enseignement pour le Cameroun du XXI<sup>e</sup> siècle », l'évolution est décrite en ces termes :

Les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelles, complexes et

<sup>9</sup> Voir la perspective socio-didactique de l'historiographie africaine postcoloniale dans le chapitre 1.

diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. (Ministère des Enseignements secondaires, 2014, p. 3)

Il s'agit de « former, dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais [...] enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication » (p. 5). Le paradigme choisi pour ces besoins affirmés de contextualisation des enseignements est celui de l'« Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie ».

Cette approche par les compétences devient la matrice de l'enseignement au Cameroun. Elle est théoriquement liée à la « Pédagogie de l'intégration » (PI) théorisée par Roegiers (2010), qui a été adoptée dans plusieurs pays avec l'appui d'organismes internationaux<sup>10</sup>. Cette approche est un cadre méthodologique définissant, articulant et régissant la politique et les pratiques éducatives. Elle repose sur un certain nombre de concepts. Selon Roegiers (2010), elle consiste en *l'intégration des ressources* appropriées à la résolution de *situations complexes*, qui sont associées à des *compétences* que l'apprenant doit maîtriser au terme de son apprentissage, et sur lesquelles il sera *évalué* selon le *profil de sortie* attendu<sup>11</sup>. La terminologie employée par Roegiers est aussi celle utilisée dans les programmes scolaires au Cameroun.

Par ailleurs, les *situations de vie* sont désormais au cœur de toutes les stratégies d'enseignement-apprentissage. Les programmes d'études sont répartis en cinq domaines d'apprentissage liés aux aspects de la vie des apprenants. L'objectif général est le suivant : « dans le cadre défini par les nouveaux programmes, l'élève doit, au terme du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, être capable de traiter avec compétence des familles de situations se rapportant aux domaines de vie familiale et sociale, économique, environnement, bien-être et santé, citoyenneté, média et communication » (p. 8). Les « compétences » attendues dans ce cadre

<sup>10</sup> Prôné notamment par l'Unesco et couplé à la Pédagogie de l'intégration, le modèle de l'APC est appliqué dans plusieurs pays d'Afrique francophone, dont le Cameroun, depuis la fin des années 1990 ; souvent sous l'impulsion de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) et avec l'appui de l'Unicef, l'Unesco, l'AFD, Lux Development, la CTB, l'USAID.

<sup>11</sup> Voir aussi Meboma, 2015, p. 44-46.

sont telles que l'élève devra « posséder des références culturelles pour mieux se situer dans le temps, l'espace, dans un système démocratique et devenir un citoyen responsable » (p. 10). Il s'agit selon le programme de l'amener à être autonome, capable d'apprendre tout au long de sa vie, d'œuvrer pour le développement durable, d'exercer une citoyenneté responsable.

Dans le cadre spécifique de l'enseignement de l'histoire, le *profil de sortie* à la fin du premier cycle se décline en l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales. Les premières visent à amener l'élève à « acquérir une culture commune, prendre conscience de l'héritage du passé et des enjeux du monde présent » (p. 10). Les secondes relèvent soit du domaine intellectuel et méthodologique – « résoudre des situations-problèmes; rechercher en toute autonomie l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté; donner son point de vue, émettre un jugement argumenté », etc. –, soit du domaine social et personnel – « comprendre et accepter l'autre dans le cadre de l'interculturalité » (p. 12).

Les objectifs de l'histoire scolaire au Cameroun prennent racine dans la définition de l'histoire qui y est faite et du rôle qui lui est assigné dans la société. Elle y est définie comme « l'étude des faits passés sur la base de diverses sources » (p. 15). Entendue comme « discipline formatrice de l'esprit », elle permet « l'acquisition d'outils pour la compréhension des racines du présent, afin de mieux préparer l'avenir et d'éviter les erreurs du passé ». Elle développe chez l'apprenant « les capacités d'ouverture au monde et une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun et au bien-être de l'humanité » (p. 15).

Deux niveaux de travail avec les élèves sont identifiables. Le premier concerne les rapports au temps, reliant passé, présent et avenir; le second met l'apprenant en lien avec le monde qui l'entoure. À ce sujet, le programme accorde une place importante à la dimension nationale. Il y est fait mention que :

La formation en Histoire a pour but de permettre à nos élèves d'acquérir une plus grande conscience de leur identité culturelle. Elle doit favoriser la tolérance et le renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'une part, contribuer d'autre part à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise donc au renforcement du patriotisme. En outre, elle doit favoriser l'unité et l'intégration africaines. (p. 15)

L'idée est de développer des *compétences* historiques dites « contextualisées » :

Ce programme a pour ambition de renforcer les acquis du jeune apprenant du premier cycle dans les domaines de vie que sont la citoyenneté et la vie économique. Il concourt au développement d'une conscience africaine, sous-tendue par une culture de l'esprit de recherche en vue de s'approprier les mutations économiques auxquelles l'apprenant doit faire face dans sa vie quotidienne. Dans un monde menacé par des crises, ce programme concourt aussi au développement, chez l'apprenant, d'un attachement à la paix, tout en prenant conscience des potentialités africaines et en construisant une conscience nationale. (p.16)

Le but est manifestement de travailler avec les élèves sur les défis qui se présentent à eux dans leur environnement immédiat, des défis d'intégration économique et de citoyenneté. C'est la raison pour laquelle l'entrée choisie est celle des *situations de vie*, définies dans le programme comme l'« ensemble de circonstances dans lesquelles se trouve une personne » (p. 37). Les enseignants sont appelés à fonder leurs séquences, du préambule à la conclusion, sur ces situations de vie afin que l'histoire fasse sens pour leurs élèves.

Somme toute, du contexte d'élaboration des programmes aux objectifs qu'ils assignent à l'enseignement de l'histoire, on peut constater une orientation identitaire, à une échelle étatique ou continentale, dont l'affirmation est notamment soutenue par les occurrences d'expressions telles que : « renforcement du patriotisme », « affirmation de sa personnalité camerounaise », « conscience nationale », « conscience africaine », « intégration africaine », etc. L'identité ayant été retenue dans le cadre théorique de cette étude comme une dimension de la conscience historique, il sera intéressant de voir comment ces dispositions curriculaires sont interprétées par les enseignants et abordées en classe.

### 2.1.2 À Genève

En Suisse, pour le secondaire I, les plans d'études actuels s'inscrivent dans le cadre de l'harmonisation générale de l'école obligatoire. Dans son article 8, l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité

obligatoire (HarmoS)<sup>12</sup> de 2007 fixe le but et les bases de la coordination des cantons concordataires : « L'harmonisation des plans d'études et la coordination des moyens d'enseignement sont assurées au niveau des régions linguistiques » (p. 4). De la sorte, dans le canton de Genève sur lequel porte cette étude, la Loi sur l'instruction publique (LIP) reconnaît dans ses principes généraux que « la scolarité obligatoire est harmonisée avec celle des autres cantons dans le respect de l'accord HarmoS et de la convention scolaire romande » (p. 7). Le Plan d'études romand (PER) est alors introduit dans tous les cantons romands entre 2011 et 2014. Il en est de même pour les Moyens d'enseignement romands (MER) qui ont pour but de mettre en œuvre le PER et qui sont progressivement réalisés depuis 2011 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

À Genève également, on peut observer une certaine linéarité entre les plans d'études, l'orientation générale de l'éducation et les objectifs du domaine des sciences humaines. Les finalités de l'école sont décrites dans la LIP en son article 10. Les points *d* et *e* de l'alinéa 1 nous intéressent particulièrement en ce sens qu'ils stipulent respectivement que l'école publique a pour but de :

- préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement ;
- rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en éveillant en lui le respect d'autrui, la tolérance à la différence, l'esprit de solidarité et de coopération et l'attachement aux objectifs du développement durable. (p. 6)

Ces deux objectifs sont similaires à ceux qui figurent dans la Loi de l'orientation de l'éducation du Cameroun visant à ce que chaque discipline scolaire, l'histoire en l'occurrence, amène l'élève à réfléchir sur l'environnement multidimensionnel qui l'entoure. La différence est que l'orientation identitaire est moins mise en relief ; du moins, si l'on s'en tient à l'absence du champ sémantique d'une *conscience nationale*.

Par ailleurs, l'histoire scolaire s'inscrit dans le cadre des sciences humaines et sociales, domaine disciplinaire qu'elle partage avec la géographie et l'éducation à la citoyenneté. Pour les sciences humaines et

<sup>12</sup> Entré en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2009, l'accord HarmoS a pour but d'harmoniser la scolarité obligatoire en Suisse, notamment par l'harmonisation des structures scolaires, des objectifs et des instruments de l'enseignement.

en cohérence avec les finalités de l'école publique, le PER formule les intentions en ces termes :

Le domaine Sciences humaines et sociales organise l'acquisition de connaissances, de concepts, d'outils, et de compétences nécessaires à la compréhension du monde dans lequel on vit, pour s'y insérer et contribuer à son évolution dans une perspective de développement durable. [...] Il l'invite à comparer l'ici et l'ailleurs, le passé, le présent et le futur, développant ainsi la capacité de mise en perspective et de distanciation nécessaire à la compréhension des réalités sociales dans leurs dimensions spatiale et temporelle. (p. 45)

Les finalités qui en émanent sont de trois catégories, à savoir : des *finalités civiques et patrimoniales* pour former les futurs citoyens, des *finalités intellectuelles ou critiques* avec le développement des méthodes et de l'esprit critique et des *finalités pratiques* pour des savoirs quotidiennement utiles.

Une approche pédagogique générale et pluridisciplinaire comme l'APC mise en œuvre au Cameroun n'est pas évoquée en soi dans le plan d'études. En revanche, on constate qu'il est question d'approches constructives qui positionnent l'élève comme acteur de ses apprentissages. C'est ce dont témoignent les indicateurs d'activité de ce dernier : « situer les enjeux [...] dans leurs dimensions spatiale et temporelle », « acquérir des savoirs et des repères indispensables à la compréhension du monde actuel », etc. En outre, le fait qu'une approche pédagogique qui définirait assez strictement des scénarios d'enseignement-apprentissage ne soit pas évoquée renseigne déjà sur le caractère ouvert et flexible de l'enseignement de l'histoire à Genève.

À propos de la discipline historique en elle-même, le PER, dans son axe des *relations hommes-temps (SHS32)*, la présente ainsi :

Le propos de l'Histoire est d'étudier la manière dont les individus, à différentes époques et dans différents contextes, ont vécu collectivement, se sont organisés en société, ont géré leurs conflits, et la diversité de leurs points de vue et intérêts. L'Histoire analyse aussi comment les hommes ont répondu aux multiples questions qu'ils se sont toujours posées. Elle permet ainsi d'interroger les rapports qui existent entre le passé et le présent, et par là, d'envisager le futur. L'enseignement de l'Histoire doit favoriser une approche plurielle, basée sur des problématiques susceptibles de susciter un débat plutôt que sur un récit unique,

linéaire et fermé. En promouvant des attitudes de tolérance, de respect et de responsabilité envers autrui, cet enseignement conduit l'élève à développer les valeurs humanistes de solidarité avec les générations passées, présentes et futures. (p. 45)

Il s'agit, selon l'axe SHS 32 du PER, d'«analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps» (p. 86). Ici aussi, les concepts de cette étude comme celui de *conscience historique* n'apparaissent pas. Cependant, l'idée des rapports au temps et de la trajectoire passé-présent-futur de l'organisation des sociétés est bien présente. Elle occupe une place importante dans l'orientation de l'enseignement de l'histoire, en tout cas au niveau curriculaire, pour l'instant.

## 2.2 Aperçu des contenus d'enseignement

Dans les deux contextes, les prescriptions scolaires peuvent porter sur des thèmes similaires sans pour autant avoir la même orientation. Au Cameroun, prenant l'exemple du programme des classes de 3<sup>e</sup>, il porte sur la thématique intitulée: «Le monde de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours». Il est divisé en quatre modules correspondant à quatre thèmes, à savoir:

- Les impérialismes. Le but ici est de préparer «l'apprenant à un attachement aux libertés fondamentales; à l'affirmation de sa personnalité camerounaise et africaine, [...] au développement d'une conscience africaine et au rejet de la domination étrangère» (p. 26).
- Crises et guerres au XX<sup>e</sup> siècle, avec pour objectif de permettre à l'élève «d'intégrer les valeurs de paix et de responsabilité dans l'exercice de sa citoyenneté» (p. 28).
- Décolonisation et naissance du Tiers-Monde, dont l'objectif est de «développer chez l'apprenant une culture de la liberté et le rejet de toute forme d'oppression étrangère» (p. 30).
- Du Kamerun à la République du Cameroun (1884-1990), avec pour but de «développer chez l'apprenant le sentiment d'appartenance à la nation camerounaise [...] de prendre conscience de [son] passé historique commun et [de le] préparer à une intégration nationale harmonieuse» (p. 32).

Ces thèmes comprennent à leur tour dix-sept leçons et trois dossiers. Ces chiffres sont évoqués parce qu'il est obligatoire pour les enseignants

de couvrir l'intégralité du programme à l'échelle de l'année scolaire. En revanche, il est prévu par les programmes – fondés sur l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie – que ceux-ci soient adossés à des situations de vie à mettre en perspective et à évaluer lors des examens certificatifs nationaux en fin d'année. L'analyse des leçons et des entretiens avec les enseignants nous donnera l'occasion de déterminer la focale qui est réellement appliquée sur le terrain : soit celle des thématiques à aborder intégralement, soit celle des situations de vie à résoudre.

Pour ce qui est des contenus d'enseignement de l'histoire à Genève, leur approche est bien différente. Conformément aux équivalences à faire avec le Cameroun, prenons le cas de la classe de 11<sup>e</sup> à la sortie du secondaire 1. Le PER SHS 32 découpe le temps historique en trois périodes et la classe de 11<sup>e</sup> aborde les XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles. Toutefois, il ne s'agit pas d'étudier cette période en soi, dans une perspective factuelle. Elle est en réalité orientée pour travailler sept objectifs, pour analyser l'organisation collective des sociétés humaines d'ici et d'ailleurs à travers le temps :

- analyser et comparer des problématiques historiques et leurs modes de résolution actuels et passés ;
- associer de manière critique une pluralité de sources documentaires ;
- distinguer les faits historiques de leurs représentations dans les œuvres et les médias ;
- examiner les manifestations de la mémoire et leurs interactions avec l'histoire ;
- dégager la pertinence ou le caractère relatif des périodisations ;
- examiner les différentes conceptions des relations entre individus et groupes sociaux à différentes époques ;
- dégager l'influence du fait religieux sur l'organisation sociale (PER).

L'analyse de la suite du PER montre une organisation en deux catégories d'objectifs, à savoir : d'une part une « initiation aux démarches historiennes » et d'autre part, l'étude de « l'organisation des sociétés » visant à « identifier les grands changements et les permanences en caractérisant notamment leurs dimensions sociale, économique, politique, culturelle et religieuse » (p. 84). Ces objectifs structurent la progression des apprentissages et sont censés être le fil conducteur du travail en classe. L'accent est mis sur eux plutôt que sur un nombre de

thématiques à explorer intégralement. C'est la raison pour laquelle les thèmes d'histoire et de mémoire proposés pour accompagner les deux objectifs ne « forment pas une liste exhaustive, ni contraignante ». Le tableau 2 rassemble, pour la classe de 11<sup>e</sup>, la progression des apprentissages et les thèmes proposés.

**TABEAU 2** Progression des apprentissages en histoire, classe de 11<sup>e</sup> en Suisse romande.

Objectifs	Thèmes proposés <sup>13</sup>	Thèmes transversaux <sup>14</sup>
Démarches historiennes	Idéologies du monde contemporain (fascisme, communisme, libéralisme, démocratie)	L'esclavage
Les sources		Les migrations
Les représentations de l'Histoire		L'histoire d'une ville romande
Histoire et mémoire	Guerres mondiales	La culture en Suisse
Chronologie et périodisation	Guerre froide	Histoire du vêtement, de l'hygiène, du tourisme...
Étude des permanences et changements dans l'organisation des sociétés	Colonisation/décolonisation Rapports Nord-Sud	La place de la femme dans l'histoire; la conquête de l'égalité des droits
Dimension sociale et culturelle	Union européenne	La construction européenne
Dimension économique	2 <sup>e</sup> partie du XX <sup>e</sup> siècle : mondialisation et développement durable	L'histoire des fêtes traditionnelles (Noël, Carnaval,)
Dimension politique	Thèmes d'histoire récente	
Influence du fait religieux		

Source : tableau construit à partir des données du PER SHS 32.

Les Moyens d'enseignement romands (MER) chargés d'orienter la mise en œuvre du PER pour la classe de 11<sup>e</sup><sup>15</sup> précisent aussi la marge de manœuvre des enseignants en ces termes : « Ils doivent laisser une large liberté dans l'élaboration des cours. [...] Une lecture linéaire du MER n'est pas nécessaire, il est possible à l'enseignant de choisir les thèmes étudiés en fonction des compétences qu'il souhaite faire acquérir à ses élèves, des intérêts de la classe ou de l'actualité » (MER SHS 11).

À l'observation des prescriptions scolaires dans les deux contextes, il apparaît que les contenus à enseigner ne sont pas à considérer sur le même plan. Nous nous sommes néanmoins appuyé sur des indicateurs

<sup>13</sup> Ils sont à compléter par des précisions cantonales.

<sup>14</sup> Prévus pour l'ensemble du secondaire 1 (classes de 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup>).

<sup>15</sup> Les MER SHS 11 utilisés ici étaient en version probatoire, seuls les MER 9<sup>e</sup> étant définitifs à l'année scolaire 2019-2020.

de comparaison standards à la fois de thématiques et de niveaux scolaires pour effectuer les recherches de terrain. En effet, le découpage des périodes est le même. En l'occurrence, au secondaire 1, le temps historique a été coupé en trois périodes et les classes de 3<sup>e</sup> (Cameroun) et de 11<sup>e</sup> (Genève) abordent la période la plus récente, les XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles. De la sorte, les thèmes de la Seconde Guerre mondiale et de la décolonisation ont été choisis pour les observations de leçons ainsi que pour les entretiens avec les enseignants et les élèves.

## 2.3 Les approches prescrites par les programmes et plans d'études

Les orientations didactiques prévues par les prescriptions scolaires déterminent la manière dont les acteurs de la classe travaillent à l'atteinte des objectifs curriculaires, eux-mêmes corrélés à la politique éducative. Les programmes en vigueur au Cameroun comme les plans d'études à Genève fournissent des éléments clés à ce sujet. Pour rester sur le cas des classes de fin du secondaire I, voyons ce qui est prévu pour le thème de la Seconde Guerre mondiale dans les classes de 3<sup>e</sup> (Cameroun) et de 11<sup>e</sup> (Genève).

### 2.3.1 Au Cameroun

Le tableau 3, tiré du Programme d'études 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> histoire, présente l'ensemble du module 2 portant sur le thème « Crises et guerres au XX<sup>e</sup> siècle ». Il montre l'orientation didactique de l'enseignement de l'histoire au Cameroun, placé sous le signe de l'APC qui vise à centrer l'apprentissage de l'histoire sur un certain nombre de ressources, elles-mêmes déclinées en savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'idée, avec l'entrée par les situations de vie, est de rapporter l'apprentissage à la réalité immédiate des élèves.

Les consignes d'exploitation de ce tableau en classe sont les suivantes :

Les familles de situations et les catégories d'actions sont prescrites et ne doivent subir aucune modification. Par contre, les situations et les actions indiquées dans la grille le sont à titre indicatif. La contextualisation des enseignements commande que l'enseignant choisisse les situations et les actions de préférence dans son milieu de vie. [...]

**TABLEAU 3** Module 2 du programme d'études de la classe de 3<sup>e</sup> (14-15 ans) au Cameroun.

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPÉTENT		RESSOURCES			
Famille de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels			
				Thèmes	Chapitres	Leçons	
Les conflits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflits frontaliers</li> <li>• Conflits ethniques</li> <li>• Conflits religieux</li> <li>• Conflits fonciers</li> <li>• Litiges en milieux de travail</li> </ul>	Prévention et règlement des conflits	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Négocier</li> <li>• Se défendre</li> <li>• Réparer</li> <li>• Arbitrer</li> <li>• Prévenir</li> </ul>	2) Crises et guerres au XX <sup>e</sup> siècle	2) Les guerres mondiales	5) La Première Guerre mondiale. <ul style="list-style-type: none"> <li>• les origines</li> <li>• les grands moments</li> <li>• les caractères nouveaux</li> <li>• les conséquences</li> </ul>	
						6) La crise de 1929. <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'éclatement et propagation de la crise</li> <li>• les conséquences économiques et sociales</li> <li>• les répercussions au plan politique dans le monde</li> </ul>	
						7) La Deuxième Guerre mondiale. <ul style="list-style-type: none"> <li>• les origines</li> <li>• les grands moments</li> <li>• les caractères nouveaux</li> <li>• le bilan</li> </ul>	
						8) Le génocide des juifs. <ul style="list-style-type: none"> <li>• les origines : 1935-1939 (les lois de Nuremberg et leurs conséquences)</li> <li>• de la déportation à l'extermination (1939-1945)</li> </ul>	
						9) Le règlement du conflit. <ul style="list-style-type: none"> <li>• les conférences de paix</li> <li>• l'ONU</li> </ul>	

Source : Ministère des Enseignements secondaires (2014). Programme d'études 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> histoire. p. 29.

	Concepts/ Notions	Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources	Méthodes et techniques	Durée
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guerre mondiale</li> <li>• Guerre totale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier</li> <li>• Commenter</li> <li>• Construire un résumé</li> <li>• Extraire une information d'un document</li> <li>• Caractériser</li> <li>• Interpréter</li> <li>• Argumenter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect mutuel</li> <li>• Maîtrise de soi</li> <li>• Sens du dialogue</li> <li>• Sens de la retenue</li> <li>• Sens de l'écoute</li> <li>• Sens de l'attention</li> <li>• Sens de l'observation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charte des Nations unies</li> <li>• Personnes ressources</li> <li>• Ouvrages</li> <li>• Manuels</li> <li>• Ressources numériques</li> <li>• Films</li> <li>• Images</li> <li>• Dictionnaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• Discussion débat</li> <li>• Jeu de rôles</li> <li>• Travail par petits groupes</li> <li>• Lecture et analyse des documents (récits, photo, vidéo, textes, etc.)</li> <li>• Exposés/enquêtes/excursion/visites de terrain/activités pratiques</li> </ul> <p>Il revient à chaque enseignant de choisir la/les méthode(s) qui convient(nent) à la leçon</p>	2h
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crise économique</li> </ul>					2h
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guerre mondiale</li> <li>• Génocide</li> <li>• Crime contre l'humanité</li> <li>• Guerre totale</li> </ul>					2h
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Camp de concentration</li> <li>• Camp d'extermination</li> <li>• Guerre totale</li> <li>• Génocide</li> <li>• Crime contre l'humanité</li> </ul>					1h
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nations unies</li> </ul>					2h

L'enseignant consulte dans un premier temps le cadre de contextualisation et l'agir compétent, relève la famille de situations et la catégorie d'actions, éventuellement il identifie des situations de vie pertinentes de son environnement immédiat. Dans le cas contraire, il recherche les situations conformes à son environnement immédiat, soit il s'en tient aux situations et actions proposées dans le programme. Il prépare enfin sa leçon en s'assurant que les activités d'enseignement-apprentissage sont toujours en congruence avec les familles de situations et les catégories d'actions. (p. 41-42)

Les situations de vie concrètes et les actions pour résoudre les problèmes qu'elles posent sont donc le fil conducteur des leçons d'histoire. Typiquement, en prenant l'exemple de la leçon 7 intitulée «la Deuxième Guerre mondiale», l'enseignant est appelé à introduire sa leçon avec un ou plusieurs exemples de conflits choisis de préférence dans le milieu immédiat des élèves. Il doit ensuite amener ces derniers à identifier des actions possibles pour les prévenir ou les régler. Ce n'est qu'après cette étape que la Seconde Guerre mondiale peut être véritablement étudiée.

Il faut par ailleurs prêter attention à la durée précisée dans la dernière colonne, cette leçon ne doit pas dépasser deux périodes, le nombre d'heures de l'année scolaire étant imparti à toutes les leçons du programme sur un quota de deux heures chacune. Pour accompagner cette démarche et compte tenu des examens certificatifs nationaux en fin d'année scolaire, les enseignants sont appelés à suivre un modèle d'évaluation sommative. Le modèle d'épreuve en vigueur a pour but d'évaluer l'apprentissage des savoirs, des savoir-faire et de «l'agir compétent», qui sont listés dans les colonnes du tableau.

La logique d'enseignement est donc clairement axée sur l'idée de la contextualisation que nous choisissons par la suite d'appeler «actualisation», pour distinguer les activités de classe centrées sur le présent des élèves de la contextualisation en histoire, davantage axée sur le passé. L'idée est d'amener les élèves à construire des compétences. Il restera à voir, à partir des pratiques réelles de classe, comment ces intentions se traduisent sur le terrain.

### 2.3.2 À Genève

Le Plan d'études romand (PER) en histoire suggère de travailler sept principaux objectifs, même si, dans son développement, il s'organise

autour de deux catégories d'objectifs, à savoir : l'initiation aux démarches historiennes et l'évolution des sociétés dans leurs dimensions sociale, économique, politique, culturelle et religieuse. Le PER offre aux enseignants un certain nombre de dispositifs et de conseils didactiques, le but étant de « faire progresser l'élève en se basant sur ses représentations, sur ce qui lui est familier ». Pour l'illustrer, nous choisissons à nouveau l'exemple du thème de la Seconde Guerre mondiale.

Contrairement à ce qui a été dit sur ce thème dans le contexte camerounais et parce que le PER n'est pas un programme, il n'y a pas une durée fixe. Ce qui reflète la marge de manœuvre dont disposent les enseignants pour l'atteinte des objectifs d'apprentissages visés. Les Moyens d'enseignement romands (MER) de la classe de 11<sup>e</sup> offrent un aperçu spécifique de ce qui est suggéré pour cette leçon. Les apprentissages visés, qui figurent au tableau 4, sont de deux ordres : les savoirs et les savoir-faire.

**TABLEAU 4** Les apprentissages visés par le thème de la Seconde Guerre mondiale en classe de 11<sup>e</sup> (14-15 ans).

Les savoirs <sup>16</sup>	Les savoir-faire
<p>« En étudiant ce thème, l'élève apprendra à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expliquer la situation en Europe pendant l'entre-deux-guerres ;</li> <li>• déterminer les principales phases et les différents acteurs de la guerre ;</li> <li>• mettre en évidence l'impact de la guerre sur les sociétés du point de vue économique, social et culturel ;</li> <li>• déterminer le rôle de la Suisse dans la Seconde Guerre mondiale. »</li> </ul>	<p>« Au travers du thème, l'élève apprendra aussi progressivement à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comparer différents moyens de propagande (affiches, caricatures, discours...) ;</li> <li>• synthétiser des informations issues de sources textuelles et iconographiques ;</li> <li>• analyser des témoignages ;</li> <li>• analyser différents points de vue (sur la position de la Suisse pendant la guerre)</li> <li>• analyser les conséquences à court, moyen et long terme d'un événement à différentes échelles (la Seconde Guerre mondiale, la position de la Suisse). »</li> </ul>

Source : MER SHS classe de 11<sup>e</sup>.

<sup>16</sup> Selon les MER SHS, les savoirs sont les connaissances spécifiques liées au thème de la Seconde Guerre mondiale, tandis que les savoir-faire sont les aptitudes liées à la démarche historique.

La démarche proposée par les MER pour atteindre ces visées implique successivement l'identification des productions à réaliser par les élèves, l'amorce, la contextualisation, le déroulement des parties du cours (parcours possibles et activités), et les constats.

Tout d'abord, les productions que les élèves doivent réaliser à la fin de ce thème sont à planifier de telle sorte qu'elles puissent orienter le choix des activités en classe. À titre indicatif, des productions sont proposées aux enseignants, notamment la possibilité pour l'élève d'organiser une exposition ou de réaliser une présentation audiovisuelle sur la vie quotidienne en Suisse, d'après des témoignages qu'il aurait lui-même recueillis. Une autre option est la possibilité pour l'élève de choisir une à trois photos dans le MER qui lui semblent le mieux résumer ce qu'il a appris et ce qui l'a touché, puis de rédiger, pour chaque photo, un bref texte qui explique son ou ses choix.

Avec l'amorce, il est question d'« établir un lien passé-présent et de donner du sens à l'étude du thème ». Elle cherche aussi à « faire émerger les représentations des élèves et susciter le questionnement permettant de formuler la problématisation ». Pour cette leçon, quatre images sont proposées aux enseignants, les deux premières sur le temps de la guerre et les deux autres sur le temps de l'après-guerre en Suisse. L'objectif est de faire émerger les acquis des élèves, leurs attentes, leurs questions et réactions face aux horreurs du conflit et la portée de ce dernier en Suisse.

Avec la contextualisation, les élèves sont appelés à localiser les éléments de la Seconde Guerre mondiale dans le temps et dans l'espace. Il s'agirait de planter le décor de la guerre en montrant le contexte qui la précède, les différents acteurs, les frontières et les zones d'influence, et enfin, la chronologie des principaux événements du conflit.

Pour le déroulement du cours, trois sections sont proposées aux enseignants à savoir : le contexte des années 1920 et 1930 avec les démocraties et les États autoritaires, le caractère mondial de la guerre et la Suisse dans cette guerre. Pour leur mise en œuvre, quatre chemine-ments possibles sont proposés. Ils peuvent travailler en mettant l'accent sur le temps long ou les thématiques transversales, sur les acteurs, sur l'Asie, ou un parcours sur l'histoire suisse. Quel que soit le parcours choisi, il leur est proposé un total de seize activités réparties aux trois sections. Ces activités sont basées sur l'exploitation d'un nombre tout aussi varié de sources et de documents et elles visent à travailler sur l'évolution des apprentissages des modes de pensée de l'histoire.

Enfin, la mise en œuvre s'achève sur des constats à «institutionnaliser» par la classe. Le but ici est de permettre aux élèves «d'exercer pleinement une démarche réflexive» en tirant eux-mêmes, avec leur enseignant, des énoncés. À titre indicatif, le MER SHS 11 propose pour ce thème des constats comme : «le traumatisme dans la mémoire collective de nombreux pays»; «les nationalismes exacerbés/idéologies»; «la collaboration/résistance»; «les bouleversements territoriaux»; «les pays neutres touchés (Suisse)», etc.

L'objectif d'apprentissage de «la démarche historique» est donc omniprésent dans le PER SHS 32. Pour que l'histoire ne soit pas considérée comme un récit linéaire définitif, l'accent est mis sur :

- la réflexion sur les sources (pertinence, anachronisme, manipulation) ou sur les œuvres (analyse des représentations et intentions de l'auteur, décodage des temporalités en jeu);
  - l'existence d'interprétations historiques, parfois divergentes, même si elles obéissent au même souci d'objectivité;
  - la mise en contexte des faits et périodisations selon les trois échelles de temps (courte, moyenne et longue durée) et les différentes échelles spatiales (locale, nationale, continentale, mondiale);
  - la distinction entre l'histoire et la mémoire, impliquant une réflexion critique sur les usages de la mémoire (commémorations, témoignages, etc.) en les confrontant aux travaux d'historiens.
- (p. 84)

Pour ce qui est du travail sur les sources, les enseignants sont appelés à manipuler les différents types de sources avec leurs élèves. Il s'agit pour ces derniers de les identifier, de les critiquer, de les opposer, de les faire parler en rapport avec un questionnement, et de pouvoir les récolter eux-mêmes. Le travail sur la distinction entre l'histoire et la mémoire a pour but de comprendre le concept de mémoire en analysant ses différentes strates, sa subjectivité, ses enjeux et son utilisation possible en histoire pour reconstituer le passé. Enfin, le travail sur la périodisation aborde la question du temps historique à travers la construction des périodes, les trois durées et l'analyse des ruptures et permanence.

En conclusion, si l'on s'en tient aux programmes et plans d'études, l'orientation de l'enseignement de l'histoire se distingue manifestement au Cameroun et à Genève. Respectivement, d'un côté, l'accent est mis sur une progression thématique rigoureuse, fondée sur

des situations de vie, pour rapprocher des faits historiques à la réalité immédiate des élèves ; de l'autre côté, il s'agit davantage du choix libre des thèmes à associer à une démarche historique. Cette différence est un atout pour cette recherche, car elle permet d'avoir un large spectre de pratiques de classe, ce qui élargit aussi le champ de leurs influences possibles sur la construction d'une conscience historique. Il sera intéressant de voir comment cela se traduit en classe et quel en est l'impact sur la construction d'une conscience historique chez les élèves. Pour cela clarifions d'abord ce qu'est la conscience historique d'une part, et cette notion de pensée historique d'autre part.

# Comprendre le concept de conscience historique

## 3

### 3.1 Un concept scientifiquement et socialement fuyant

La conscience historique est sujette à réflexion dans les sciences sociales. Elle peut être appréhendée d'abord sous l'angle des références scientifiques qui en ont plus ou moins fait un objet de recherche, ensuite à travers la société qui l'alimente et enfin en la mettant en relation avec la notion de *mémoires* qui semble lui être liée.

#### 3.1.1 Des références scientifiques

La notion de conscience historique a longtemps été l'apanage de la philosophie herméneutique, avant d'être reprise en histoire, mais aussi en sociologie, en psychologie, en littérature, etc. Ceci présage déjà d'une difficulté à analyser une idée aussi diffuse. De son côté, la didactique de l'histoire francophone utilise certes ce concept, mais l'étudie encore très peu. Son caractère évasif est tel qu'il est «une aire dans laquelle s'entremêlent la mémoire collective, l'écriture de l'histoire et les autres façons de représenter le passé dans l'imaginaire collectif» (Seixas, cité par Popa, 2017, p. 8). Les sciences de référence susmentionnées offrent des éléments utiles à sa compréhension, de la même manière qu'elles alimentent le «flou épistémologique» qui l'entoure.

Ajouter le qualificatif *historique* au terme *conscience* amène à la distinguer de la seule conscience ou conscience morale. Ce caractère historique ou temporel permet d'associer à l'humain l'aptitude à se représenter en tant que sujet inscrit dans le cours du temps, appartenant à un passé et devant à son tour laisser place à un avenir. C'est du moins ce qui peut être compris de la lecture des philosophies de l'histoire d'Aron (1961) et de Morazé (1967). Pour le premier :

La conscience du passé est constitutive de l'existence historique. L'homme n'a vraiment un passé que s'il a conscience d'en avoir un, car seule cette conscience introduit la possibilité du dialogue et du choix. Autrement dit, les individus et les sociétés portent en eux un passé qu'ils ignorent, qu'ils subissent passivement. [...] Tant qu'ils n'ont pas conscience de ce qu'ils sont et de ce qu'ils furent, ils n'accèdent pas à la dimension propre de l'histoire. (Aron, 1961, p. 5)

De la sorte, Aron définit la conscience historique comme la condition pour un individu ou pour une société de prétendre s'inscrire dans le temps. Il faudrait tout de même émettre une réserve sur ces propos dans la mesure où la conscience d'appartenir à l'histoire n'est pas toujours consciente ou réfléchie, mais peut aussi être non réfléchie, comme le montre Duquette (2011). Morazé (1967) poursuit dans cette lancée quand il appelle «historicité» la fonction commune à tous les humains selon «l'énorme flux du progrès qui les spécifie en les opposant» (p. 59). Cette notion de progrès dans le temps est aussi retrouvée chez Gadamer (1996) qui explique la conscience historique comme le «privilege de l'homme moderne: celui d'avoir pleinement conscience de l'historicité de tout présent et de la relativité de toutes les opinions» (p. 23). Il fait d'elle un objet de l'homme «moderne» dans la quête de vérité sur son passé, l'assimilant à une activité intellectuelle de la contemporanéité, par le regard de l'homme moderne sur ses prédécesseurs.

Ces acceptions mettent en exergue le lien de la conscience d'un individu avec le temps mais aussi au sein d'une communauté. D'où une dimension sociologique avec la notion de *conscience sociale*. À ce propos, pour Cooley (2016), la conscience sociale, ou conscience de la société, n'est pas dissociable d'une conscience de soi-même. Cela dans le sens où «nous pouvons à peine penser à nous-même sans référer à un groupe social, quel qu'il soit, pas plus que le groupe ne peut se penser

sans référence à nous-même». Dans un ouvrage posthume, le sociologue Halbwachs (1950) décrit lui aussi cette partie prenante du groupe dans les représentations historiennes de l'individu. Les dates, estime-t-il, n'ont de sens que par rapport aux groupes dont nous faisons partie.

Cet état des choses nous permet de voir que la conscience historique d'un individu n'est pas isolée dans l'absolu de celle de son groupe social d'appartenance. Deux perspectives émanent de ce point de vue. Premièrement, identifier comment la conscience historique est forgée dans l'univers social, et deuxièmement, analyser comment l'univers scolaire – et l'enseignement de l'histoire – peut à son tour contribuer de manière efficiente à construire une conscience historique, nourrie de l'histoire scientifique et alors moins en proie à des mésusages du passé. Ce deuxième point est la focale de notre étude.

Bien entendu, la notion de conscience historique a également intéressé les historiens. Au-delà de l'histoire factuelle et plus récemment contrefactuelle, l'historiographie a aussi consisté à réfléchir sur la discipline elle-même, sur ses modes de pensée, sur les rapports des individus et des groupes au temps. Nul besoin de revenir sur les premiers historiens africains qui, avec les politiques africaines et étatiques postcoloniales, en ont fait un projet socio-éducatif visant à inscrire le présent et le futur de l'Afrique dans la trame d'un passé longtemps occulté. De façon plus générale, les historiens abordent les rapports au temps qui caractérisent l'histoire. Par exemple, à travers l'idée de solidarité des âges, Marc Bloch (1949) en vient à la définir comme la science des rapports entre le passé et le présent, qui entretiennent des liens d'intelligibilité à double sens: «L'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé, si l'on ne sait rien du présent» (p. 27). Après lui, les travaux des historiens Reinhart Koselleck et Antoine Prost, entre autres, sont d'un intérêt manifeste dans l'explicitation des rapports au temps.

Dans sa *Contribution à la sémantique des temps historiques*, Koselleck pose des bases théoriques et méthodologiques de la détermination des temporalités et se penche sur deux catégories historiques qui sont devenues incontournables pour exprimer les rapports au temps des individus et des groupes: il s'agit du *champ d'expérience* et de l'*horizon d'attente*. Dans l'expérience, il faut retrouver les événements, transmis par des générations ou des institutions, qui ont été intégrés et peuvent être remémorés (Koselleck, 1990, p. 311). Et dans l'attente, il

faut voir l'avenir incertain, à travers « l'espoir et la crainte, le souhait et la volonté, le souci », etc. Ricœur (1998) fournit également des clés de compréhension de ces catégories méta-historiques en ce sens que :

Par « espace d'expérience », il faut entendre l'ensemble des héritages du passé dont les traces sédimentées constituent en quelque sorte le sol sur lequel prend appui ce qu'on peut désigner par *Kulturwandel*. Mais il n'y a d'espace d'expérience que polairement opposé à un horizon d'attente sur lequel se projettent les prévisions et les anticipations, les craintes et les espoirs, voire les utopies, qui donnent un contenu au futur historique. (p. 29)

Nous nous pencherons spécifiquement sur ces deux notions qui font amplement sens pour la conscience historique. De son côté, Antoine Prost contribue également à la structuration du temps historique comme continuité. Lors de sa dernière leçon devant ses étudiants en 1998, il structurait la temporalité en ce sens que les choses « s'inscrivent dans une trajectoire temporelle qui n'a certes pas la régularité du métronome ou de l'horloge, qui s'accélère à certains moments et se ralentit au point de paraître immobile à d'autres, mais qui assure une continuité du passé au futur » (Prost, 2000, p. 3). Selon lui, la temporalité du récit permet de déterminer un « consentement au temps » à trois dimensions :

- savoir que le passé ne se répétera plus, même s'il « bégaye » ;
- savoir que le présent passe irrémédiablement même s'il est possible d'orienter son changement ;
- rechercher les prémices d'un avenir par identification des grandes lignes de sa trajectoire.

Ainsi, « conjuguer au présent et au futur la mémoire d'hier » (Létourneau, 2000) c'est interroger les rapports des individus et des groupes avec les échelles du temps. Une réponse peut aussi se trouver dans ce que Hartog (2003) a appelé les « régimes d'historicité », l'historicité étant « la forme de la condition historique, la manière dont un individu ou une collectivité "s'installe et se déploie dans le temps" » (Hartog, 2010, p. 767). Ce dernier propose de comprendre comment les sociétés organisent leur rapport au temps à partir de la présence simultanée du passé, du présent et du futur, mais aussi des articulations possibles entre eux.

L'histoire fournit donc un ensemble de concepts qui donne des bases à l'analyse didactique de la conscience historique. Les rapports passé, présent et futur, les catégories des temps historiques, le consentement au temps, mais aussi les régimes d'historicité d'Hartog (2003) sont entre autres des concepts fournis par l'histoire et retenus en didactique de l'histoire, à telle enseigne qu'il sera impossible de caractériser la conscience historique sans s'y référer. Cette dernière concrétise la science du temps en mettant en lien les questionnements du présent et ceux d'un horizon d'attente avec le passé étudié. Elle suggère le réinvestissement de ce dernier sur les objets contemporains. C'est pour ces raisons et au regard de son importance pour l'historiographie africaine postcoloniale qu'elle a été placée au centre de cette recherche.

### 3.1.2 La conscience historique : un fruit de la société

Au-delà du flou épistémologique autour de la conscience historique, le concept revêt un caractère inextricable du fait de la pluralité des paramètres sociaux qui l'alimentent. On peut en effet se demander si le fait que des individus ou des groupes en fassent preuve signifie que cela soit systématiquement cultivé par l'histoire ou sa forme scolaire. La réponse est évidemment négative, et ce pour deux raisons. Premièrement, la société n'est pas constituée d'historiens ou d'élèves en histoire qui seraient en contact permanent avec la discipline. Deuxièmement, comme le montrent les résultats d'enquêtes réalisées jusqu'ici, elle est autant, voire davantage, cultivée par des enjeux externes à l'enseignement de l'histoire. À ce propos, Tutiaux-Guillon (2003) se demande à l'issue d'une enquête sur la conscience historique et l'histoire scolaire en Europe : « Comment se fait-il que les adolescents, la majorité d'entre eux, développent bel et bien une conscience historique, alors que les pratiques d'enseignement ne semblent pas prendre en charge cette construction ? S'agit-il d'un procès social et culturel global où l'histoire scolaire intervient mais en même temps que d'autres vecteurs culturels ? » (p. 38).

À partir de là, il devient intéressant de voir comment la conscience historique peut être nourrie par des agents externes à l'histoire. Pour cela, il nous faut mobiliser d'autres concepts : celui des *usages publics* de l'histoire et celui de *culture historique*. La notion d'usages publics de l'histoire désigne « les situations, fort diverses, où cette discipline est invoquée dans la société, en dehors des structures académiques »

(Heimberg, 2001, p. 40). Il s'agit donc des usages sociaux de l'histoire, par distinction avec ses usages dits « savants ». Parce que cette notion ne remet pas, *a priori*, en cause la légitimité desdits usages et parce qu'elle ne les réduit pas aux manipulations de l'histoire, elle est à distinguer de celle de *mésusages publics* de l'histoire. Les usages publics de l'histoire ne sont donc pas forcément des mésusages.

Il existe des usages sociaux multiformes de l'histoire : les médias de masse et les réseaux sociaux, les pratiques sociales, les commémorations, les musées, les monuments, les produits culturels, l'enseignement de l'histoire, etc. L'histoire scolaire qui nous intéresse ici fait donc partie de ces usages publics, puisque l'école est aussi un des lieux privilégiés de leur développement (Heimberg, 2001). À ce propos, en utilisant la notion de *Popular Culture* (culture populaire), Wineburg (2000) définit une pluralité de sources d'information dont regorgent les sociétés et qui sont à la portée des élèves. Il en fait un lien direct avec la construction d'une conscience historique en amont de la classe d'histoire et la nécessité de leur prise en compte dans l'enseignement.

Lorsqu'on évoque l'histoire dans l'espace public, la notion de culture historique est également essentielle. Le Goff (1987), qui dit préférer le terme *culture historique* à celui de *savoir* ou de *connaissance historique*, la définit comme « ce qui a été intégré dans la pensée, dans le comportement de chacun et qui implique un rapport conscient ou inconscient avec le passé collectif [...] tout ce qui dans notre comportement ne s'explique que parce que nous sommes les héritiers de ces traditions » (p. 22). La culture historique caractériserait ainsi les rapports des individus et des groupes avec l'histoire dans la société. Le projet *FUER Geschichtsbewusstsein*, de Schreiber *et al.* (2006), utilise le terme *Geschichtskultur* (culture historique) pour distinguer l'histoire disciplinaire de l'histoire faite dans les médias et qui relèverait plutôt de la culture historique. Cette dernière comprendrait tous les usages du passé dans la sphère publique : les récits, les pratiques mémorielles et commémoratives, les musées, l'éducation historique formelle et informelle, les réseaux sociaux et médias de masse, les produits culturels, le patrimoine, le tourisme, etc.

Il va sans dire que la conscience historique des individus et des groupes est alimentée par la pluralité des origines du savoir historique ainsi que par les rapports multiformes qu'ils entretiennent avec le passé dans la sphère publique. L'école ou les milieux académiques, en tant qu'espaces de socialisation parallèles, ne sauraient garder l'apanage de

la transmission de l'histoire. On pourra ainsi parler avec Gensburger et Lefranc (2017) des «*bruits sociaux*» de l'histoire qui envahissent la classe. Elles décrivent comment «l'éducation inconsciente qui ne cesse jamais» de Durkheim (1922) s'applique à la mémoire; comment le contenu des connaissances historiques peut venir d'ailleurs, selon les divers univers consonants qu'habite une personne (p. 66-73). La perception et la compréhension du passé ne sont donc pas automatiquement fournies par l'école. Le passé fait partie intégrante des sociétés d'une manière ou d'une autre. Il serait d'ailleurs judicieux de dire que le passé est d'abord social. Il ne devient objet de l'histoire et de sa forme scolaire qu'ensuite. Peut-être que cette dernière en est même le parent pauvre si on considère avec Heimberg (2001) que «l'enseignement de l'histoire est sans doute l'usage public de cette discipline qui préoccupe le moins les milieux académiques» (p. 41).

Si la conscience historique est donc un creuset, elle est ce creuset où s'entremêlent sciences et agents sociaux. Il deviendra alors intéressant de spécifier ces interactions et de voir la place que l'enseignement de l'histoire y tiendrait. Il serait tout aussi intéressant de réfléchir sur la manière dont ces agents externes à l'histoire et à sa forme scolaire modélisent la conscience historique et si cela est possible, sur leur validité en tant que sources ou passeurs d'histoire. Pour ce deuxième point, l'entreprise semble bien difficile compte tenu de la pluralité et de la spontanéité desdits agents, mais aussi des dérives encourues, des possibilités de «*mésusage*» ou d'occultation du passé entre des mains non expertes, voire à dessein inavoué. Peut-être qu'il serait plus intéressant d'aborder la question à travers le concept de *mémoires*.

### 3.1.3 Un rapport complexe avec le «couple histoire-mémoire»

Si les usages publics et la culture historique alimentent la conscience historique dans la sphère publique, leurs manifestations semblent s'exercer davantage autour du concept de *mémoires*. Celui-ci semble d'ailleurs essentiel pour problématiser celui qui nous intéresse, la salle de classe faisant partie de ce que Halbwachs (2011) appelle les «*cadres sociaux de la mémoire*». De la sorte, avoir une conscience historique signifie-t-il faire preuve de mémoire ou alors se positionner pour telle ou telle autre mémoire? Qu'est-ce que la mémoire et quel rapport entretient-elle avec la conscience historique? Pour répondre à

ces questions, il faut clarifier le concept de mémoires, lui-même lourd de sens et objet d'une littérature abondante. Plutôt que de l'étudier dans toute sa dimension polysémique et interdisciplinaire, orientons notre regard dans le sens de ce que Heimberg (2003) appelle le couple histoire-mémoire, et dans le sens du positionnement que prend la conscience historique au sein de ce couple.

Sous un sous-titre fort évocateur, *Opposition finale entre la mémoire collective et l'histoire* et partant du fait qu'il y a plusieurs mémoires collectives, Halbwachs (1950) différencie les deux dans le sens où : d'un côté, l'histoire est un tableau des changements qui analyse le groupe de l'extérieur et dans la longue durée; et de l'autre, la mémoire est un tableau des ressemblances qui voit le groupe de dedans et pendant une période qui ne dépasse pas la durée moyenne de la vie humaine (p. 45-50).

Cependant, une autre lecture de la relation entre les deux concepts est faite alors qu'au lendemain des guerres mondiales, la demande en mémoire se pose avec acuité, que la notion de *devoir de mémoire* devient le mot à la mode des politiques publiques, et que les historiens mettent en garde contre celle-ci. Cela vaut aussi largement pour le regard politique africain sur l'historiographie dite « nationaliste ». Prost (2000) rappelle à ce propos l'écueil à éviter derrière l'idée du devoir de mémoire. Il estime que plutôt que d'y voir une aubaine, il faut y voir un autre danger : la « demande de mémoire » n'étant pas en soi une « demande d'histoire ». Il le justifie par quatre contradictions (p. 5-7), à savoir :

- le devoir de mémoire porte toujours sur un fait précis, un événement isolé pour le mettre en évidence, alors que l'historien s'efforce à situer le fait sur une trame plus large le rendant intelligible ;
- le devoir de mémoire semble par décret commémoratif proscrire l'oubli, alors que l'histoire « aménage l'oubli, sélectif mais inéluctable » ;
- la dimension affective et émotive est partie intégrante du devoir de mémoire tandis que l'histoire relève du savoir et procède, par une mise à distance, à une rationalisation ;
- le devoir de mémoire coïncide souvent avec l'affirmation identitaire, généralement fondatrice d'un groupe, et par conséquent exclusive. D'où le grand danger du repli sur soi du groupe. À l'opposé et moins linéaire, l'histoire entrecroise des logiques différentes aux « temporalités inégales ».

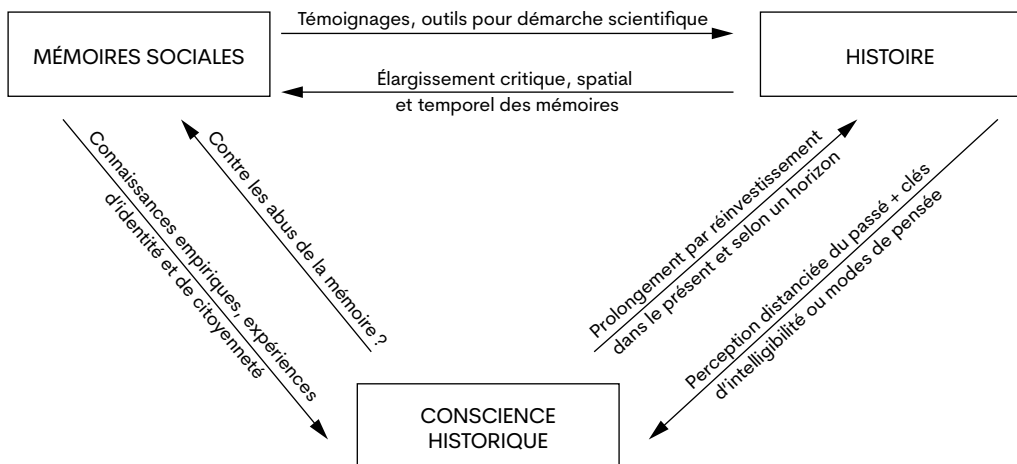
Il faut dire en effet que les «entrepreneurs de mémoire», au sens employé par Gensburger et Lefranc (2017, p. 138-139), n'ont certainement pas la même démarche que les historiens. Le rôle de ces derniers est alors non seulement de distinguer l'histoire de la mémoire, mais aussi d'en faire un objet d'histoire. C'est la lecture que Laborie (1994) fait quand il considère l'historien comme un «sauve-mémoire» et un «trouble-mémoire» :

Conservateur de mémoire, l'historien se trouve chargé de préserver ce qu'il doit par ailleurs décaper et démythifier. Il est et doit être, tout à la fois, un sauve-mémoire et un trouble-mémoire, attentif à rappeler que des lignes de partage existent et que tous les écarts ne sont pas réductibles. (p. 48)

C'est dire que la mémoire est un outil pour l'histoire. Heimberg (2003) suggère de le voir en ce sens que l'histoire «intervient souvent en prolongement critique de la mémoire. Mais elle peut aussi constituer, par son développement sur tel ou tel thème, une façon d'encourager l'affirmation d'une mémoire restée enfouie» (p. 126-127). La complémentarité dans le couple histoire-mémoires est telle qu'il est impossible de penser l'histoire sans les mémoires et inversement. L'histoire elle-même devient une mémoire dans le sens où sa construction est faite dans le présent, selon les questions posées dans le présent et sachant que les historiens qui la construisent appartiennent à ce présent.

La cohabitation forcée entre l'histoire et les mémoires suppose l'existence d'un rapport interactif entre les deux concepts. En ajoutant ici la notion de conscience historique, on peut comprendre ce rapport sous deux ou trois angles : ce que les mémoires représentent pour elle et pour l'histoire, ce que l'histoire représente pour elle et pour la mémoire, et ce qu'elle représente pour la mémoire. Pour autant que cela puisse être fait à un niveau théorique, voyons dans la figure 2 ces rapports entre conscience historique, histoire et mémoires.

Tout d'abord, les mémoires sociales sont un outil pour l'histoire dans sa démarche scientifique. En effet, à travers leurs relais que sont les témoignages, elles fournissent à l'histoire un corpus de travail essentiel. Heimberg (2003) montre à ce sujet que «l'histoire est une construction, ou une reconstruction, qui peut se nourrir de la mémoire et/ ou s'y opposer» (p. 126). C'est donc par l'histoire que le travail de mémoire se fait. Inversement, l'histoire produit des savoirs



**FIGURE 2** Les rapports entre conscience historique, histoire et mémoires.

reconstruits à partir des modes de pensée qui lui sont propres ; elle constitue un élargissement critique, spatial et temporel des mémoires. Par son regard dense, l'histoire élargit les mémoires dans un *tableau des changements*. C'est le sens que Marc Bloch lui donne : « l'Histoire est la science du changement et, à bien des égards, une science des différences » (Bloch, 2006, p. 475).

Au sujet de la conscience historique, elle se nourrit également des mémoires. Non pas au sens de l'histoire qui les travaille, mais dans le sens où les usages publics et les relais de la mémoire contribuent à la forger chez les individus. De manière concrète, les mémoires fournissent à la conscience historique des connaissances empiriques du passé qui ne sont pas nécessairement critiques. Elles fournissent des expériences d'identité et de citoyenneté qui constituent un champ d'expérience à partir duquel les individus se forment un rapport au passé. C'est la fonction de *mémoire-identité*, ce « ciment d'une reconnaissance, d'une solidarité et d'une fraternité "d'essence supérieure" » pour se référer au langage de Laborie (1994, p. 48). À l'opposé, dans sa dimension réfléchie et critique, la conscience historique peut aussi s'opposer aux abus de la mémoire évoqués.

Enfin, le lien entre l'histoire et la conscience historique vient compléter cette boucle. L'histoire l'alimente en lui fournissant les outils pour une perception et une compréhension intelligibles du passé. Ces outils ne sont pas empiriques, et ils ne sont pas « non réfléchis » au

sens de la mémoire, mais au contraire réfléchis, car passés au crible de la démarche historique. L'histoire fournit également les clés d'intelligibilité ou les modes de pensée pour la compréhension du présent. À l'inverse, la conscience historique peut pour l'instant être vue comme le prolongement social et temporel de l'histoire. Parce qu'elle se donne pour ambition de comprendre le présent et d'envisager l'avenir sur la base du passé et de l'histoire, elle matérialise le caractère social et prospectif de la discipline historique.

La conscience historique suscite donc de l'intérêt pour les réflexions scientifiques et s'inscrit dans la sphère publique dont les usages de l'histoire participent à sa construction, tout en trouvant une place au sein des enjeux actualisés du débat histoire-mémoire. Pour autant que ce concept tienne cette place importante, nous envisageons par la suite de le comprendre à partir des dimensions opératoires qui peuvent le constituer.

## **3.2 Les composantes possibles de la conscience historique**

Pour autant qu'elle soit une posture ou une faculté, la conscience historique est constitutive d'un certain nombre d'éléments, voire de stades d'évolution. De ses références épistémologiques, de son rapport au temps, à l'espace et à la société, ressortent des éléments sur lesquels nous choisissons de nous attarder pour essayer de la caractériser. Cinq dimensions seront ainsi retenues : substantive, temporelle, identitaire éthique et critique.

### **3.2.1 Une dimension empirique ou substantive de la conscience historique ?**

L'idée que la conscience historique revêt une dimension substantive, c'est-à-dire un niveau de connaissance des faits du passé, ne semble pas faire l'unanimité chez les chercheurs. Il est donc intéressant d'en dire un mot rapide avant d'aborder d'autres dimensions plus consensuelles. Avoir conscience d'un passé peut avant tout signifier avoir connaissance de celui-ci. En effet, pour qu'elle ne soit pas dépourvue de sens, il faudrait en effet qu'elle parte d'une référence : un passé connu et reconstruit. C'est dans ce sens qu'Aron (1961) lui assigne une dimension de recherche de la réalité du passé : « La réalité pure, tel est son objectif dernier, son objectif ultime » (p. 6-7).

Bien que cette «réalité pure» ou vérité est utopique pour l'historien, on peut comprendre que pour un individu ou une société, faire preuve de conscience historique revient à d'abord se référer à un passé connu : d'où l'idée d'une dimension substantive. Celle-ci se fonde sur un ensemble de données empiriques, des traditions qu'on retrouve aussi chez Rüsen (2004). Pour ce dernier, le premier stade de la conscience historique dit «traditionnel» est fondé sur les traditions et lié à la question des origines et de leur indéniable valeur d'orientation dans la vie.

La dimension empirique en question n'est pas prise en compte par plusieurs chercheurs. Tantôt laissée pour compte, tantôt négligée par choix justifié, la connaissance du passé n'est pas toujours abordée dans les travaux sur la conscience historique. Le refus d'en faire mention ne signifie pas pour autant que c'est une dimension négligeable. Par exemple, les raisons pour lesquelles Tutiaux-Guillon (2003) refuse de s'y pencher suffisent pour montrer sa pertinence :

J'en néglige certaines dimensions et en particulier «l'effort à saisir la réalité du passé» (Aron, 1961) parce que la recherche en didactique a déjà abordé cette question : l'histoire enseignée se donne pour réaliste et véritable, quelle qu'en soit par ailleurs la construction, et les écarts entre vulgate enseignée et travaux d'historiens ont déjà été explorés.  
(p. 27-28)

C'est dire que la dimension de connaissance du passé reste digne d'intérêt pour la conscience historique. Lorsque Létourneau (2009) la considère comme non seulement la culture historique d'une population dans son ensemble, mais surtout l'intérêt et la place que tient la référence au passé dans sa vie quotidienne, cela revient à reconnaître un aspect empirique, pour minime qu'il soit. Toutefois le danger réside dans une tyrannie de cet aspect empirique ou traditionnel. En effet, la conscience historique n'est pas la connaissance du passé et détenir un savoir encyclopédique en histoire ou un savoir traditionnel n'équivaut sans doute pas à faire preuve d'un intérêt ou d'un usage du passé.

### 3.2.2 La dimension temporelle de la conscience historique

La première dimension de la conscience historique qui fait l'unanimité entre les chercheurs est celle qui consiste à inscrire les individus et les groupes dans la trame passé-présent-futur. Comme nous l'avons vu, cette trame constitue un prolongement de la science historique en posant précisément et concrètement la question de la compréhension du présent et de l'implication de l'avenir. On retrouve cette conception chez Tutiaux-Guillon (2003) pour qui « la conscience historique est conscience temporelle. Elle est au moins conscience de la présence du passé, de son actualisation possible dans la société présente » (p. 28). Il reste à comprendre les modalités de cette perception, sa nature et les différents rapports entre les échelles du temps à savoir : le lien entre le présent et le passé, mais aussi le lien avec l'avenir.

#### *Le rapport passé-présent*

S'inscrire dans le temps suppose avant tout un rapport au passé : aller puiser dans l'éventail des ressources fournies par celui-ci, les éléments pertinents à la modernité. Si ce rapport au passé est aisément acceptable, le processus de « comparaison » qui le structure n'est pas pour autant simple. Il s'agit d'un exercice temporel en proie à des dérives anachroniques et téléologiques. Peut-être, comme le suggèrent Heimberg et Opériol (2012), faut-il le développer en deux points : d'abord un travail du passé qui éclaire le présent ; ensuite une reconnaissance de « l'étrangeté du passé ».

Premièrement, le passé qui éclaire le présent est l'acceptation la plus répandue de l'histoire et, par ricochet, de la conscience historique. En faisant d'elle un objet de « l'homme moderne » dans sa quête de vérité sur son passé, Gadamer (1996) l'assimile à une activité intellectuelle de contemporanéité, par le regard de « l'homme moderne » sur ses prédécesseurs. Dans le même sens, en 2003, Tutiaux-Guillon relève : « Le présent est pris en compte non seulement comme aboutissement du passé, mais comme place d'où on regarde et reconstruit ce passé, choisissant les événements signifiants au vu des problèmes contemporains, réécrivant sans cesse l'histoire au fil des interrogations nouvelles » (p. 28). Il s'agit pour la conscience historique de plonger la contemporanéité dans une relation de causalité, mieux : de continuité, avec le passé.

Deuxièmement, la compréhension des ruptures avec le passé est aussi à prendre en compte. Cet autre type de rapport entre le passé et le présent est développé sous différentes appellations dans la littérature. Elle constitue, à tort, la dimension qui va le moins de soi dans la compréhension desdits rapports. On peut retrouver cet aspect dans différentes expressions : le tableau des changements chez Halbwachs (1950), *Past-others* chez Chinnery (2013), *change* chez Seixas (2004, 2013), « étrangeté du passé » chez Heimberg et Opériol (2012). Il est question de considérer les acteurs et les événements du passé dans leurs différences vis-à-vis de la contemporanéité. En présentant l'histoire comme un tableau des changements, l'idée est de jeter un regard dense sur des sociétés qui changent à bien des égards et sur un passé étrange qui ne se répète pas, en tout cas pas de manière exacte.

### *Le rapport à l'avenir ?*

En postulant plus haut que la conscience historique matérialise le sens prospectif de l'histoire, nous posons de fait l'idée d'un regard vers l'avenir. La véritable nature de ce regard est chronologique, et non prédictive ; l'avenir faisant partie de la trame temporelle dans laquelle la conscience historique inscrit les actions d'un individu ou d'un groupe. En effet, tant il est clair que le passé ne prédit pas l'avenir, pas plus qu'il ne prédit le présent, le fait d'évoquer l'avenir ne devrait pas construire une linéarité téléologique avec la contemporanéité et le passé. Le passé crée plutôt un discernement dans le présent et dans lequel se retrouve l'avenir. La catégorie temporelle de l'horizon d'attente chez Koselleck (1990) désigne à juste mesure la référence de l'avenir dans la compréhension du concept de conscience historique. Il s'agit du futur du passé, qui n'est jamais totalement découvert (Offenstadt, 2005) et dont l'attente se caractérise par des volontés, des souhaits, des espoirs, mais surtout des craintes et des incertitudes (Koselleck, 1990).

Revenant à la philosophie herméneutique, la première dimension de la conscience historique d'Aron (1961) est la tension entre le déterminisme et la liberté. En soutenant que les hommes ne se soumettent pas passivement au destin, il lui attribue la faculté de s'inscrire dans un continuum temporel ouvert à tous les possibles. On peut ainsi inscrire cette conception au niveau d'un « espace d'initiative » (Heimberg et Opériol, 2012), avec en perspective une ouverture à l'action, une agentivité. Ainsi, mettant l'accent sur l'ouverture à l'action humaine, Audigier (1998) estime que « la construction de la conscience

historique dans sa dimension d'avenir ne peut plus se limiter à la seule référence à l'histoire comme passé passé» (p. 129).

Cette considération agentive participe à faire de «l'homme» un «être historique» qui doit «user du passé pour se situer au présent en vue d'un avenir espéré» (Létourneau, 2012, p. 82). L'idée de ne pas vivre dans le passé témoigne clairement de l'articulation de celui-ci pour le présent et pour le futur: «être conscient de ce que fut la société, l'homme social, permet de juger, de choisir, de donner au temps un sens et même d'imaginer un avenir»; de même, «être conscient d'un horizon d'attente informe la lecture que l'on fait du passé et donne au devenir une signification» (Tutiaux-Guillon, 2003, p. 28). Il semble donc difficile de partir du passé pour le présent sans que cela n'implique de penser à l'avenir.

### 3.2.3 La dimension identitaire de la conscience historique

L'aspect identitaire est assez partagé par les utilisateurs du concept de conscience historique. En effet, s'inscrire dans le temps comme descendant d'une tradition, mais aussi comme acteur de son monde, traduit une conscience existentielle, un *soi* et un *nous*. La notion d'identité étant elle-même complexe, nous nous limitons à sa perspective historique. Faudrait-il d'abord relativiser toute influence de la conscience historique sur l'identité, puisque ce concept ne saurait être appréhendé par le seul recours à l'histoire. Dans ce cas, il faut dire que cette dernière ne constitue que la dimension temporelle de l'identité. Heimberg (2003) relève cette nuance sur l'identité qui, selon lui, «se nourrit davantage de la mémoire que de l'histoire, elle est une construction, et elle relève ainsi autant, et peut être davantage, d'un choix, délibéré ou non, que d'un fait qui serait légué par la fatalité ou par la nature» (p. 136).

Cette réserve émise, quel rapport l'identité individuelle ou collective a-t-elle avec la conscience historique? Comment est-elle développée par cette dernière ou inversement? Si elle est, selon Gadamer (1996), un outil de l'homme moderne, elle peut être considérée de façon rétrospective comme la succession d'un certain nombre de représentations qui se sédimentent au fil du temps, donnant lieu à un référentiel à partir duquel l'on s'identifie: c'est l'état, à un moment donné, du processus de se penser historiquement. Cariou (2012b) évoque également ce lien en ce sens que «la compréhension du passé est toujours

compréhension existentielle et nous renvoie au rapport identitaire avec l'histoire» (p. 47). Avant lui, Prost (2000) estime que, « parce que l'homme est un être historique, parce que son historicité est constitutive de sa personne, il ne peut se construire lui-même sans un travail d'histoire» (p. 12).

Par ailleurs, en réfléchissant sur les opérations de base de la conscience historique, Rüsen (2004) trouve qu'elle se caractérise par la « compétence d'orientation » qui implique la capacité à utiliser l'ensemble temporel, avec son contenu expérientiel, à des fins d'orientation dans la vie. Elle consiste, selon lui, à guider les actions à l'aide de notions de changement temporel, à articuler l'identité humaine avec les connaissances historiques et à intégrer sa propre identité dans la trame concrète des connaissances historiques.

Cette identité forgée par la conscience historique – sans doute aussi inversement – concerne donc tantôt l'individu isolé, tantôt l'individu dans une collectivité. L'identité est d'abord individuelle dans le sens d'une prise en compte de son historicité personnelle: « le besoin humain de connaître et de comprendre ses origines tant dans un passé immédiat que dans un passé plus lointain » (Duquette, 2009, p. 147).

Dans sa dimension collective, l'identité est alimentée par la conscience historique dans la mesure où celle-ci, dans un ensemble temporel, inscrit les expériences individuelles dans des enjeux communs de groupe. Ceci peut être illustré avec la notion d'identité nationale qui, selon Rüsen (2004), dérive de l'identité temporelle (*temporal identity*) qui caractérise l'identité historique (*historical identity*). D'après lui, c'est de là que s'est forgée l'idée des nations qui situent souvent leurs origines dans un passé lointain et ancien, et projettent des perspectives illimitées incarnant l'affirmation et le développement nationaux. Tutiaux-Guillon (2003) va plus loin avec la dimension collective de cette identité:

Se penser dans le temps, se penser comme être historique, assigner un sens au passé, participe de la construction identitaire. La conscience historique nourrit l'identité individuelle ou collective: elle est conscience d'appartenir à un groupe qui a une histoire, un héritage, que l'on assume ou rejette, qu'il s'agisse d'une famille, d'une classe ou d'une nation. Elle investit le passé, en choisissant des événements qui font mémoire [...] elle projette sur le passé les valeurs qui participent de l'identité actuelle du groupe, pour marquer la différence ou pour en faire des valeurs éternelles. (p. 28)

C'est dire que la dimension identitaire est essentielle dans la caractérisation de la conscience historique. Il sera donc intéressant d'analyser, dans la classe, les tensions autour de cette question de l'identité, des tensions entre le déterminisme identitaire et sa « défatalisation ».

### 3.2.4 La dimension éthique de la conscience historique

En empruntant le concept de conscience à la morale ou à l'éthique, la conscience historique adopte systématiquement une posture éthique. C'est d'ailleurs l'une des composantes les plus abordées dans la littérature. En effet, lorsqu'il est question de réfléchir sur le sens à donner à l'histoire, la question axiologique et la portée sociale sont très souvent mises en exergue.

Tout d'abord, comme l'évoque Fogou (2014) au sujet de « l'historiographie diopienne », la conscience historique constituerait « ce ciment social qui est vital à l'existence d'un peuple dans la mesure où elle est l'un des facteurs qui permettent d'assurer la cohésion des différents éléments d'une collectivité » (p. 10). De même, en interrogeant la place de l'histoire dans le rapport entre les valeurs morales et nos actions quotidiennes, Rüsen (2004) trouve que la conscience historique en est un prérequis, utilisant le passé comme un miroir d'expériences à partir duquel se reflètent les caractéristiques temporelles de la vie actuelle. Ce point de vue est aussi retrouvé chez Duquette (2009) : « En remettant les valeurs utilisées par une société dans le temps, en trouvant leurs origines et en expliquant leurs développements, un individu est en mesure d'accorder une importance à ces valeurs qui viennent orienter sa prise de décision dans le présent » (p. 7).

La dimension éthique de la conscience historique peut également être comprise à travers le prisme de la considération des acteurs des sociétés du passé. Ceux-ci exercent des pressions morales sur le présent. C'est ce que reflète la « dimension éthique » de l'enseignement de l'histoire chez Seixas (2004, 2006, 2013). Bien qu'il en parle dans le cadre du concept de pensée historique, soulignons sa pertinence à décrire les jugements qui jalonnent le travail d'histoire. En prenant l'exemple des élèves, il rappelle que nous avons tendance à juger durement les actions du passé ; tout est noir ou blanc, sans considération des zones grises des expériences humaines authentiques, et par jugement des actions du passé selon les normes et mœurs actuelles. Il identifie ainsi cinq repères de la dimension éthique :

- les jugements éthiques implicites ou explicites dans les récits historiques;
- des jugements éthiques raisonnés sur des actions passées par la prise en compte du contexte historique des acteurs et des actrices;
- éviter de transposer les normes contemporaines de bien et de mal au passé;
- la responsabilité de se rappeler les contributions, sacrifices et injustices du passé et d'y réagir;
- forger des jugements éclairés sur les sujets contemporains sous réserve de la prise en compte des leçons du passé (Seixas et Morton, 2013, p. 168).

Marquons un temps d'arrêt pour souligner les tensions existantes entre ces éléments. Pour le troisième point notamment, la question de la transposition des normes se fait et doit être évitée dans les deux sens, à savoir : du présent au passé mais aussi du passé au présent. Ce deuxième aspect mérite d'être relevé dans le sens où une conscience historique qui est le résultat d'un travail d'historicisation est aussi une conscience des ruptures entre le passé et le présent. C'est une conscience de la singularité du passé et de ses systèmes de valeurs, ainsi que de la particularité du présent qui n'est pas une répétition du passé.

Cela dit, s'agissant des valeurs morales transmises par le passé, la conscience historique en devient le miroir par lequel elles sont appréhendées, conservées ou rejetées. Cet état des choses lui impose de devoir vivre en responsabilité envers les acteurs et les événements du passé, ce que Simon (2005) appelle « *live historically* ». Ainsi, souligne Popa (2017), « éduquer à la conscience historique génère donc une compréhension de l'histoire portant non seulement sur l'étude des traces du passé, mais également sur les pressions morales qu'exerce le passé dans le présent » (p. 17).

Somme toute, la conscience historique apparaît comme le processus d'historicisation des valeurs morales des sociétés actuelles en rapport avec les acteurs et des événements des sociétés du passé. À travers sa dimension éthique, la conscience historique façonne les valeurs morales dans un « *body of time*<sup>17</sup> » (Rüsen, 2004). Les valeurs et les expériences du passé sont selon ce dernier médiatisées et synthétisées par les conceptions du changement temporel.

<sup>17</sup> Concept difficilement traductible en français, mais qu'on peut comprendre comme un ensemble temporel.

### 3.2.5 Une dimension critique de la conscience historique ?

Un aspect critique de la conscience historique n'est pas toujours retenu dans la littérature ou perçu dans la « culture populaire ». L'idée de la conscience comme un état de fait ou d'esprit semble prendre le dessus sur une éventuelle dimension critique qu'elle pourrait revêtir. Lorsqu'elle est alimentée par les modes de pensée de l'histoire, elle semble plus être le résultat d'une réflexivité que la réflexivité en elle-même. En revanche, elle n'est pas une simple connaissance du passé. Si la connaissance du passé est la composante cognitive de la conscience historique, l'idéal serait qu'il s'agisse d'une connaissance critique.

Un certain nombre d'historiens et de didacticiens se sont penchés sur la question. « En termes de conscience historique, écrit Heimberg (2003), le travail de mémoire et la distinction entre histoire et mémoire devraient nous permettre de promouvoir une conscience qui puisse relever du discernement plutôt qu'une conscience identitaire plus ou moins fermée » (p. 137). La notion de « discernement » qui en ressort pose formellement l'idée d'une dimension critique. Quelle serait alors cette dimension critique à promouvoir ?

Pour que la conscience historique ne soit pas une simple connaissance du passé pouvant procéder de prescriptions et de moralisation, pour qu'elle se meuve en tension entre les pôles du déterminisme et de la liberté d'Aron (1961), elle doit passer par un stade d'intelligibilité. À ce propos, les quatre niveaux de développement de Rösen (2004, p. 76) illustrent les différentes facettes non critiques et critiques de la conscience historique. Pour lui, elle évolue progressivement sur quatre niveaux : traditionnel, exemplaire, critique et génétique. Les deux derniers sont ceux que nous retenons pour mettre à distance l'essentialisme et la moralisation qui caractérisent les niveaux traditionnel et exemplaire. Par exemple, au niveau critique de Rösen, la conscience historique applique les modes de pensée critique dans le raisonnement moral : elle confronte les traditions à des preuves fondées sur des changements temporels, mettant en évidence le pouvoir de relativisation des conditions et des conséquences historiques. Au niveau génétique, elle contextualise les interprétations et la prise en compte du passé, axant notamment le raisonnement sur la notion de changement dans le temps : le changement essentiel d'avec le passé est compris dans un processus dynamique.

Dans le même sens, en analysant les modèles de Freire et de Seixas, Duquette (2011) estime que «la conscience historique n'est pas en soi une pensée critique, mais elle peut le devenir si l'individu prend conscience de sa propre subjectivité vis-à-vis de sa compréhension du passé. Cette prise de conscience qui, selon nous, émerge par la pratique de la pensée historique, entraîne un recul réflexif par rapport aux interprétations utilisées pour comprendre le présent» (p. 48). Elle identifie ainsi deux niveaux de conscience historique : un niveau non réfléchi et un niveau réfléchi. Ce dernier qui nous intéresse dans cette articulation est ce qu'elle appelle « conscience historique réfléchie » ou « conscience historique seconde ».

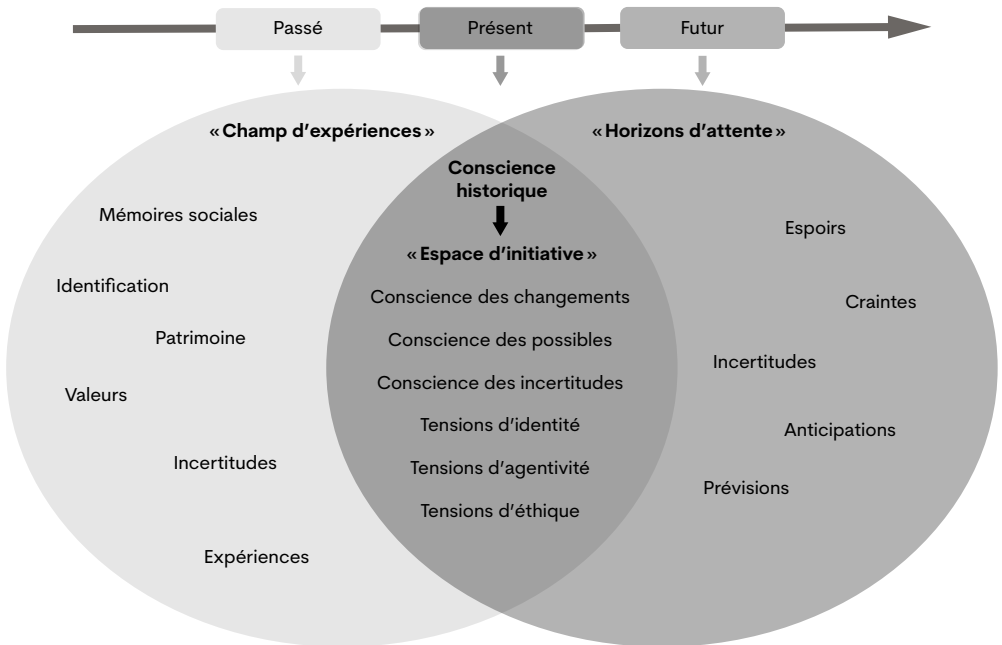
En définitive, la conscience historique disposerait, dans l'idéal, d'une dimension critique qui la distinguerait des seuls souvenirs, valeurs, identités et traditions, en les faisant passer aux cribles d'une pensée critique. Cette dimension critique peut lui être fournie par le processus réflexif qu'est l'exercice d'une pensée historique. Les recherches de terrain illustreront la possibilité de construire cette conscience de type critique et génétique chez Rösen, ou de type réfléchi chez Duquette.

### 3.2.6 Une tentative de définition

Au regard de ce qui précède, les dimensions plurielles de la conscience historique lui confèrent un regard dense sur le passé, sur le présent et, dans une mesure nuancée, sur l'avenir. Premièrement, en tant que privilège de l'homme moderne, comme le dit Gadamer, elle se situe exclusivement dans la contemporanéité. La conscience historique d'un individu ou d'un groupe se pose sur la base de ses repères dans le présent, et non de ceux des acteurs du passé. Elle est contemporaine et se met au service de la contemporanéité. Deuxièmement, lorsqu'elle scrute le présent avec le miroir du passé, elle contribue à sa compréhension par une conscience des continuités et des ruptures. Cette compréhension intelligible du présent peut inviter à l'action, dans un espace d'initiative en tension entre le déterminisme et l'autonomie. L'espace d'initiative en question porte sur des éléments comme l'identité, l'engagement, les valeurs, façonnés par le champ d'expérience du passé. Troisièmement, l'avenir se retrouve impliqué dans la compréhension du présent. Il s'agit d'un horizon d'attente, caractérisé par des incertitudes, des craintes, mais aussi des espoirs, des tentatives d'anticipation.

La conscience historique peut ainsi être définie comme cet espace d'initiative, critique dans l'idéal, qu'ont les contemporains, construit autour des enjeux de la compréhension du passé et du présent et selon leur horizon d'attente. Elle est comprise entre les «catégories formelles» de Koselleck (1990) que sont l'expérience et l'attente. Elle est cette posture émancipatrice dans le présent sur la base de la perception intelligible du passé; elle actualise intelligiblement le passé dans le présent et, de fait, dans un horizon d'attente. La figure 3 la situe dans le présent, aux prises avec lesdites catégories.

Inscrite essentiellement dans le présent, la conscience historique est cet espace d'initiative forgé entre la compréhension du passé et les incertitudes caractéristiques de l'horizon d'attente. Elle se décline donc dans l'idéal des cas, en une posture consciente: consciente des ruptures et des permanences entre le passé et le présent, consciente de l'«éventail des possibles» (Heimberg, 2020), consciente des incertitudes. Elle peut aussi ouvrir à l'action, dans le cadre des tensions d'identité, d'engagement et d'éthique.



**FIGURE 3** La conscience historique.



# Mobiliser la pensée historienne pour enseigner l'histoire à l'école

## 4

### 4.1 Qu'entend-on par pensée historique ?

De manière générale, les théoriciens de la pensée historique s'accordent pour voir en l'enseignement de l'histoire, non pas l'apprentissage de données factuelles seules, mais surtout les aptitudes et les capacités historiques qui conduisent à la production desdites données. C'est ainsi que certains didacticiens se situent essentiellement dans la démarche (capacités procédurales), d'autres dans des capacités conditionnelles, d'autres enfin dans une perspective plus large qui englobe tout ce qui se rapporterait aux modes de pensée de l'histoire.

Une recension des écrits pertinents de la didactique de l'histoire sur les modes disciplinaires a été faite afin d'identifier ses éléments constitutifs et d'en déduire les modalités que nous pourrions observer à notre tour en situation de classe. Sept conceptions en didactique de l'histoire ont été spécifiquement abordées. Il s'agit de celles de :

- Robert Martineau (1999 et 2010) qui, dans le contexte canadien et nord-américain, structure ce qu'il appelle la « pensée historique en trois dimensions », à savoir : l'attitude, la méthode et le langage historique ;
- Sam Wineburg (2001 et 2011) qui, dans le contexte des États-Unis, propose de lire comme des historiens à travers les concepts de *history literacy*, *sourcing heuristic* et *corroboration heuristic* (respectivement

- compréhensible en français comme la littérature historique, l'heuristique de la source et l'heuristique de la confrontation des sources);
- Charles Heimberg (2002 et 2012) qui, dans le contexte suisse genevois, définit une « grammaire du questionnement de l'histoire scolaire »;
  - Peter Seixas (2004 et 2013) qui, dans le contexte canadien encore, identifie six concepts clés de ce qu'il appelle aussi « pensée historique »: l'importance historique, l'épistémologie et la preuve, le changement et la continuité, le progrès et le déclin, l'empathie, le jugement moral et l'agentivité historique;
  - Didier Cariou (2004 et 2012) qui, en France, dans les processus d'historisation fournis par le « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire » de Nicole Lautier (1997, 2001), isole le « raisonnement par analogie » qui lui semble efficace pour aider les élèves dans la conceptualisation et l'explication en histoire;
  - Mostapha Hassani Idrissi (2005) qui, s'appuyant sur les éléments de l'élaboration de l'histoire d'Henri-Irénée Marrou (1975), suggère un cheminement de la pensée historique en six postures: la problématique, l'heuristique des sources, l'identification, l'explication, la synthèse et la conceptualisation;
  - Le projet de Schreiber *et al.* (2006) qui, dans l'espace germanophone européen, propose une démarche de pensée historique autour de deux opérations fondamentales: la re-construction et la dé-construction de l'histoire (*Re-Konstruktion* et *De-Konstruktion der Geschichte*).

Le choix de ces conceptions est lié à ce qu'elles ont en commun, c'est-à-dire d'être des cadres didactiques qui inscrivent l'épistémologie de l'histoire au cœur de son enseignement. En revanche, la liste n'est ni exhaustive ni homogène, car elles ne sont pas à mettre au même plan. Chaque courant de pensée obéit géographiquement à des règles empiriques qui ne sont pas forcément partagées. L'objectif est donc plutôt de mettre en relief les éléments qui semblent avoir le même sens, voire la même finalité.

Cela dit, la pensée historique ne se limite pas à une méthode de pensée critique. Elle est d'abord une pensée scientifique qui se rapproche ou donne lieu à un raisonnement scientifique (hypothético-déductif, inductif et critique). Cet aspect relève des savoirs procéduraux. Cependant, pour qu'elle soit historique, elle revêt aussi des savoirs dits conditionnels, liés aux attitudes propres à la discipline. C'est ce

que Duquette (2011) et Laville (2003) appellent la perspective historique; ce que Heimberg (2002) appelle les modes de pensée de l'histoire; ce que Martineau (1999) appelle les attitudes et le langage de l'histoire; etc. Cet état des choses expliquerait peut-être le choix de certains didacticiens de ne pas mettre l'accent sur les opérations intellectuelles dites « formelles » et de se focaliser exclusivement sur celles qui relèvent de l'histoire. Par exemple, la question des sources et du travail sur celles-ci n'est pas formellement mentionnée dans certains de ces cadres, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elle n'est pas de rigueur.

S'agissant des éléments communs aux modèles évoqués, nous retenons que la pensée historienne est une pensée réflexive et contre-nature (Moisan, Cariou, Lautier et Hassani Idrissi), qui constitue une base pour l'agentivité historique (Schreiber *et al.*, Heimberg), est transposable et formalisable dans la salle de classe (Wineburg, Martineau) et procède de manière non standardisée (Heimberg).

#### 4.1.1 La pensée historienne : une pensée contre-nature par la distanciation avec les savoirs du sens commun et une posture critique

La pensée historienne s'oppose de manière critique aux savoirs de sens commun. Elle se construit contre le *raisonnement naturel*. Ce dernier désigne, selon Cariou (2004), la pensée sociale du sujet, « construite par son expérience personnelle et sociale, à l'occasion d'un raisonnement pratique du type : "Cela me rappelle..." » (p. 58). De façon empirique, ce concept renvoie aux représentations sociales émanant du cadre socioculturel d'appartenance. Il offre à l'individu un ensemble de références propres à son expérience quotidienne et qui s'érigent en connaissances préalables qui font parfois obstacle à l'assimilation de nouvelles informations. À l'opposé, le *raisonnement historique* – pensée historienne – qui est recherché dans l'enseignement de l'histoire est, selon Lautier (2001), un mixte de pensée sociale et de pensée scientifique. Ce qui nous ramène au « modèle intermédiaire de l'apprentissage de l'histoire » de Lautier (1997, 2001) qui se déploie en deux phases : les élèves procèdent d'abord par des rapprochements et des typologies pour comprendre les concepts de la discipline, en leur donnant un sens concret. Ils mobilisent à cet effet leurs « représentations sociales ». Ensuite, ce savoir approprié et socialisé est rationalisé par les

opérations de distanciation et d'historisation pour conduire les élèves vers un raisonnement dit « rationalisé ».

Dans son aspect contre-nature, on retrouve également la posture critique. Au-delà de l'esprit critique qui est un réflexe plutôt naturel, la posture critique fait référence au travail sur les sources et à l'évaluation des raisonnements. C'est ce que Hassani Idrissi (2005) appelle l'heuristique, l'identification et l'explication : construire les faits par le travail sur les sources, la compréhension, la sélection et la critique.

#### 4.1.2 La pensée historique : un regard sur le monde, sur les traces du passé, et un prérequis à l'agentivité

Si elle fait référence aux modes de pensée que les historiens mobilisent pour poser leur regard sur leur objet d'étude, alors, amener les élèves à en faire autant, c'est leur donner les outils pour poser leur regard sur les traces du passé ; c'est leur donner les moyens de construire un apprentissage qui fasse sens dans leurs réalités immédiates et qui puisse ouvrir à l'action. D'où la notion de *savoirs émancipateurs* selon laquelle une transmission de l'histoire axée sur l'exercice de la pensée historique permet de porter un regard sur le monde chargé de questionnements spécifiques et de se forger un sens critique (Heimberg, 2002). Ce regard sur le monde, mieux, sur son présent, nous l'appelons aussi *conscience historique*. C'est aussi pourquoi nous estimons, sous réserve de nos résultats de terrain, que la pensée historique est un prérequis à la conscience historique. La compréhension intelligible du présent et son corollaire d'agentivité peuvent émaner de la compréhension intelligible du passé.

Dans le cadre de l'exercice d'une pensée historique, le regard sur les traces du passé se fait par les opérations de déconstruction et de reconstruction des narrations du passé, telles que mises en évidence par Schreiber *et al.* (2006). Il se fait aussi par un ensemble d'activités d'historisation, notamment par des grilles de lectures du rapport au temps (Heimberg, 2012).

#### 4.1.3 La pensée historique : une formalisation possible dans la classe d'histoire

Puisque la pensée historique ne relève pas du sens commun et se différencie formellement d'un simple réflexe critique, elle peut se développer lors d'un apprentissage historique, notamment en classe d'histoire.

La classe d'histoire et la situation didactique deviennent ce « lieu de rencontre » (Lautier, 1994). D'ailleurs, que la tendance soit normative ou flexible, les travaux des didacticiens évoqués plus haut sont des cadres théoriques suggérant l'apprentissage de ladite pensée en classe. Martineau (1999) parlera d'un « modèle d'enseignement adapté de la pensée historique » (p. 197) en suggérant un cadre de référence historique et psychopédagogique, et des pratiques adaptées, centrées successivement sur la discipline et l'apprentissage stratégique.

La salle de classe est le lieu où les individus apprennent à produire les récits qui composent l'histoire, au sens de Cariou (2012) et de Seixas (2004), le lieu où ils apprennent à transformer le récit en récit historique (Lautier, 2001), à lire comme des historiens (Wineburg, 2001) pour « déconstruire » et « reconstruire » le regard sur l'histoire (Schreiber *et al.*, 2006). C'est l'espace où *l'élémentation* des savoirs historiques aboutit, afin qu'ils soient des « savoirs savoureux » (Astolfi, 2008) pour les élèves aussi et que ceux-ci soient en mesure de le réinvestir dans la contemporanéité et dans leurs univers sociaux.

#### 4.1.4 La pensée historique : une démarche non standardisée

La pluralité des cadres théoriques évoqués, la rigueur méthodologique des uns et la souplesse des autres, nous amène à considérer que la pensée historique ne saurait adopter une démarche standardisée. C'est le lieu de rappeler que la « méthode historique » elle-même ne fait pas l'unanimité chez les historiens, pour autant qu'il en existe une au sens strict du terme. Celle-ci procède plus d'un ensemble de modes de pensée, d'aptitudes et d'attitudes que d'une norme standard. Aussi, ces modes de pensée, dans leur pluralité, ne s'appliquent-ils pas tous simultanément ou hiérarchiquement selon les situations. Des précautions sont ainsi prises pour utiliser, en fonction des situations, tel ou tel mode de pensée. La *grammaire du questionnement de l'histoire scolaire* s'organise par exemple autour d'éléments qui « se recoupent parfois, interagissent, se complètent en partie et ne doivent pas être examinés dans un ordre hiérarchique particulier » (Heimberg et Opériol, 2012, p. 4). De même, Seixas (2013) nous rappelle que les six composantes de la pensée historique ne fonctionnent certes pas séparément, mais pas non plus de manière hiérarchique, plutôt dans un ensemble complémentaire qui est aussi le processus de réflexion des historiens.

## 4.2 L'orientation de la pensée historique dans cette recherche

Dans notre objectif d'analyser l'influence de la classe d'histoire sur la construction d'une conscience historique, quatre perspectives sont recherchées dans la pensée historique : voir en l'exercice de pensée historique une piste didactique de l'apprentissage de l'histoire ; définir des précautions d'observation et d'application des cadres théoriques en classe ; analyser les frontières entre l'histoire savante et l'histoire scolaire et la transposition didactique qui en devient nécessaire ; observer les enjeux de construction de la conscience historique.

### 4.2.1 L'exercice de la pensée historique, une piste didactique pour l'histoire scolaire

Si l'apprentissage de l'histoire suppose une entrée par les modes de pensée de la discipline (Moniot, 1993), nous abordons la pensée historique, et plus précisément son exercice en classe, comme une piste didactique d'apprentissage de l'histoire. Il est en effet possible d'identifier dans l'exercice de la pensée historique des activités précises pour les situations de classe. Étant donné que la didactique de l'histoire et l'idée de la pensée historique en classe sont récentes dans un monde des sciences de l'éducation plus ancien, posons les balises de notre réflexion avec un cadre pédagogique interdisciplinaire qui, dans le contexte du Cameroun, a comme perspective de développer les compétences en classe, et déterminons si, sur des bases similaires, il est possible pour la pensée historique de répondre à des exigences didactiques.

La « pédagogie de l'intégration » de Rogiers (2010) et l'Approche par les compétences (APC) ont marqué la mutation paradigmatique des approches pédagogiques dans certains pays, dont le Cameroun, durant les deux dernières décennies. Une *approche pédagogique* désigne l'ensemble formé des politiques et des pratiques de classe qui régissent un système éducatif. L'originalité et la notoriété de cette approche ont résidé dans l'accent qu'elle met sur la notion de *compétences* à développer, ce qui se situe en opposition aux pédagogies dites « magistro-centrées » qui ont longtemps caractérisé les systèmes éducatifs.

Une terminologie particulière définit le mode de fonctionnement de la pédagogie de l'intégration. Tout d'abord, elle a un triple objectif :

- mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner ;
- donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école ;
- certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes.

Il ne s'agit pas d'une adoption de la pédagogie de l'intégration en histoire, il s'agit plutôt de questionner les catégories qui ont fondé ladite pédagogie et de voir si, à une échelle disciplinaire, la pensée historienne est en mesure de répondre à ses exigences didactiques. Pour que cela soit possible, il faut que l'exercice de la pensée historienne puisse fournir des réponses à différents paliers de l'activité enseignement-apprentissage sur lesquels la pédagogie de l'intégration se déploie. Cette compatibilité, théorique, entre un « modèle » comme la pédagogie de l'intégration et la pensée historienne présage des possibilités didactiques de cette dernière. La partie empirique de cette recherche permettra d'observer, dans les conceptions mais aussi dans les pratiques de classe, comment les modes de pensée de l'histoire se déploient.

#### 4.2.2 Précaution d'usage : une approche inductive contre des procédures normatives et prescriptives de la pensée historienne

Une des faiblesses parfois reconnues à l'enseignement de l'histoire, et à l'enseignement de manière générale, est l'orientation verticale de l'extérieur vers l'intérieur de la salle de classe ; c'est-à-dire du monde de la recherche mais aussi des politiques éducatives vers la salle de classe<sup>18</sup>. La verticalité en question caractérise encore profondément les rapports entre chercheurs et enseignants, entre savoirs scientifiques et savoirs scolaires. Le caractère prescriptif qui en découle interroge de fait la possibilité pour les élèves de s'approprier l'intelligibilité nécessaire pour construire des *savoirs émancipateurs*. Cette idée rejoint celle de la transposition didactique ascendante, par opposition à une transposition didactique descendante. Par exemple, le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* suggère cette nouvelle démarche

<sup>18</sup> Voir la figure 1 en introduction de cet ouvrage.

analytique à la verticalité traditionnelle des interactions entre savoirs savants et savoirs scolaires (Reuter *et al.*, 2013).

Cette idée de savoirs émancipateurs suppose une appropriation des savoirs qui n'est pas toujours compatible avec les prescriptions ou les injonctions. De la sorte, pour éviter de reproduire cette verticalité des savoirs, la pensée historique a été abordée dans la partie empirique de cette recherche sur une base inductive, préférée à une approche hypothético-déductive. En effet, des éléments de pensée historique sont déjà présents dans les conceptions et pratiques de classe; ils sont souvent convoqués en situation de classe sans systématiquement avoir des références théoriques ou être dénommés comme tels (Seixas et Peck, 2004). Dans ce cas, il faut les identifier, les rendre plus concrètes. Il s'est agi pour nous aussi de les identifier dans notre corpus de données et de les articuler pour une définition empirique de la pensée historique, mais aussi de la conscience historique. Ainsi, en tension entre le travail théorique et empirique, un tableau récapitulatif sera présenté plus loin pour décrire l'évolution des catégories de la pensée historique, de celles fournies par les théories à celles identifiées dans le corpus de données.

#### 4.2.3 Tenir compte des frontières entre l'histoire savante et l'histoire scolaire : une transposition didactique nécessaire

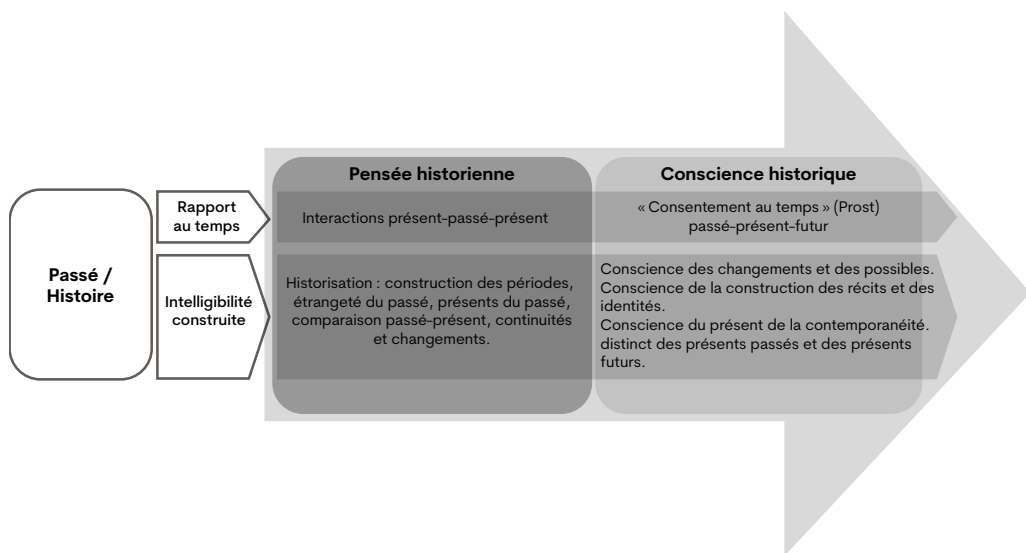
Voir la pensée historique comme modalité d'apprentissage de l'histoire en classe suggère la prise en compte des différents niveaux où s'opèrent les réflexions en la matière. En effet, pour que les modes de pensée de l'histoire cheminent des historiens aux élèves, une courroie de transmission est nécessaire. Cette courroie, appelons-la « transposition didactique », au sens du *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*, ou alors « élémentation des savoirs », au sens d'Astolfi (2008). En s'interrogeant sur la relation qui existe entre la recherche dans une discipline de référence et son déploiement didactique, Astolfi (2008) estime que « la transposition didactique fait apparaître pour toutes les disciplines, y compris les plus prestigieuses, le grand écart, et même la rupture, qui existe entre les savoirs savants et les contenus enseignés » (p. 49). Dans le cas de l'histoire, accordons une attention au processus de transfert de réflexivité entre les historiens et les élèves.

La didactique de l'histoire réfléchit sur les mécanismes de transfert entre les différentes parties prenantes de l'enseignement de l'histoire, entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire, et pourquoi pas l'histoire dans la sphère publique qui vient fermer la boucle des univers consonants où la réflexivité historique est partagée. À ce sujet, Cariou (2012a) établit le postulat selon lequel «le lien entre la science historique et l'histoire enseignée conduit à rejeter toute idée de rupture entre la pensée scientifique et la pensée sociale, entre la pensée historique savante et la pensée scolaire» (p. 70-71). Avant lui, Lautier (2001) évoque l'idée d'une continuité entre le raisonnement expert des historiens et le raisonnement profane que les élèves mobilisent à leur niveau. Cette continuité, Heimberg (2015) la suggère, non pas en un *abrégé* du savoir historique, mais plutôt en une *élémentation* de ce dernier. L'intérêt du concept d'*élémentation* est qu'il permet de «mieux penser la transposition didactique de la discipline, c'est-à-dire la transformation des savoirs de référence en des savoirs enseignables qui soient nourris par les questionnements et l'épistémologie de l'histoire» (p. 5). Il s'agit de faire exercer une pensée historique par les élèves; une pensée fondée sur de véritables constructions cognitives, et cela quel que soit le niveau des élèves. Wineburg (2000) décrit également le travail de transposition à effectuer quand il étudie l'écart entre les modalités de lecture d'un texte par les historiens et l'exercice similaire que font les élèves. Selon lui, si les premiers s'intéressent concomitamment au *text* (contenu explicite d'un document) et au *subtext* (arrière-plan, contexte et conditions derrière les mots), et que les seconds ne s'intéressent a priori qu'aux seules données textuelles, alors le travail de l'enseignant est de construire un cadre d'appropriation des outils mobilisés par les historiens. Toujours dans le même ordre d'idée, Martineau (1999) détermine, dans le travail des historiens, celui à effectuer en classe avec les élèves sur la base d'une transposition didactique. Selon lui, tout comme «l'activité des historiens consiste à établir les faits et à les rendre intelligibles, l'élève doit apprendre à établir les faits du passé qui lui sont soumis dans le cadre de son programme d'études» (p. 142).

#### 4.2.4 La pensée historique, un prérequis à la conscience historique

Enfin, conformément à l'objectif de cette recherche, la posture historique sur laquelle nous consacrons cette étude est celle de la conscience

historique. L'hypothèse émise était alors qu'un apprentissage selon le crible de la pensée historique peut prétendre à une perception intelligible de l'histoire et à un réinvestissement de celle-ci dans un espace d'initiative sur le présent, voire l'avenir. En effet, puisque cette dernière dépend de la perception et de la compréhension qu'un individu a du passé, alors elle gagnerait à être intelligible, c'est-à-dire construite selon les modes de pensée de l'histoire. À travers les outils de l'historien, la possibilité est offerte aux élèves de penser et d'exercer un regard historicisé sur le présent. Ce postulat et le lien entre les deux concepts qu'il traduit constituent le fil directeur de notre étude. La figure 4 essaie d'en faire une illustration.



**FIGURE 4** De la pensée historique à la conscience historique.

L'histoire fournit des modes de pensée qui constituent une grille de lecture disciplinaire du monde. Ils traduisent les rapports au temps d'un individu ou d'un groupe et se caractérisent en classe, dans l'idéal, par des démarches d'historicisation. L'intelligibilité ainsi construite définit un « consentement au temps » (Prost, 2000). Ce consentement naît d'une compréhension intelligible du passé et, par conséquent, d'une intelligibilité du présent. Celle-ci se traduit notamment par la conscience des changements et des possibles, la conscience de la construction des identités et des récits, la conscience des incertitudes

dans le présent et dans l'avenir. La pensée historique apparaît alors a priori comme ce fil rouge de la didactisation de l'histoire pouvant favoriser la construction d'une véritable conscience historique. C'est la nécessité pour l'histoire scolaire de favoriser l'utilisation du potentiel de l'histoire pour l'orientation, l'identité humaine, et de réorganiser sa propre conscience historique (Schreiber *et al.*, 2006).



# **Méthodologie d'une comparaison internationale de l'enseignement de l'histoire**

## **5**

En lien avec l'évolution de l'écriture de l'histoire africaine et ses visées sociales de conscience historique, le choix a été fait d'examiner comment l'enseignement de l'histoire dans des classes du Cameroun et, dans une perspective comparatiste, dans des classes en Suisse, influence la conscience historique des élèves. La rareté de précédents scientifiques en ce qui concerne la comparaison des pratiques de classe en histoire, du moins dans la littérature francophone, ainsi que les fortes différenciations historiques, politiques et sociales qui caractérisent les deux contextes, ont nécessité le développement d'une approche comparative. Elle passe d'abord par le choix d'une approche qualitative pour catégoriser la recherche.

### **5.1 Une approche qualitative pour catégoriser la recherche**

Pour examiner comment les modes de pensée de l'histoire peuvent être mis en application en classe et à quel point ils peuvent prétendre à la construction d'une conscience historique, le choix s'est porté sur une étude qualitative de nature descriptive et explicative. Il s'agit d'une analyse descriptive des pratiques de classe et explicative de la construction d'une conscience historique par les élèves. De la sorte, plutôt qu'une réflexion basée sur des hypothèses et des corrélations à

vérifier, nous avons procédé par une catégorisation thématique. Nous avons donc décomposé le sujet de la recherche en un ensemble d'éléments sous-jacents, afin de clarifier ses axes de déploiement. L'objet de l'étude est décomposé en deux catégories thématiques comprenant chacune une série de sous-catégories.

### 5.1.1 Catégorie 1 : les modalités de didactisation de l'histoire au Cameroun et en Suisse

La première catégorie porte sur les modalités de didactisation de l'histoire dans les classes. Elle permet de voir, sur une base comparative, comment l'histoire scolaire est conceptualisée et mise en œuvre. Les trois sous-catégories qui la constituent sont :

- les politiques et les dispositifs didactiques qui cadrent l'histoire scolaire au Cameroun et en Suisse ;
- les conceptions des acteurs de la classe d'histoire ;
- les pratiques dans les classes d'histoire.

Ces trois paramètres permettent de décrire tout ce qui détermine l'enseignement de l'histoire au Cameroun et en Suisse. Les politiques et les dispositifs examinent les prescriptions retrouvées respectivement dans les programmes scolaires et dans les plans d'études. Les conceptions des acteurs de la classe d'histoire présentent la manière dont ceux-ci se représentent leur discipline et leur travail. Cela est fait en termes de réflexion sur le savoir à enseigner, les intentions didactiques et de manière générale sur le rôle de l'histoire scolaire. Les pratiques de classe témoignent de la manière dont ces acteurs mettent en application, en situation, les orientations curriculaires et leurs conceptions. Les théories sur l'exercice de la pensée historique, entendue ici comme perspective didactique possible en histoire, permettront d'identifier ce qui est fait et ce qui n'est pas fait ; tout comme ce qui semble pertinent, mais qui ne figure pas dans les modèles préétablis sera mis en lumière.

### 5.1.2 Catégorie 2 : la conscience historique des élèves

Selon l'orientation théorique de cette recherche, le développement d'une conscience historique chez les élèves est tributaire d'un apprentissage de l'histoire axé davantage sur les modes de pensée de l'histoire,

c'est-à-dire sur l'exercice d'une pensée historienne en classe. La conscience historique serait donc perceptible dans la capacité des élèves, dans leurs productions discursives ou écrites, à faire preuve d'une certaine posture historique : c'est la deuxième catégorie thématique de la recherche. En amont des travaux de terrain, elle a été structurée en quatre dimensions :

- un critère temporel, par l'expression des rapports au temps, comme l'étrangeté du passé, l'historicité du présent et la question du rapport à l'avenir ;
- un critère identitaire, par les représentations qui émergent de la construction historique de l'identité, de la question de l'altérité et de la citoyenneté ;
- un critère éthique, par des postures relevant de l'empathie historique, de la responsabilité envers les acteurs du passé, des valeurs et des leçons du passé, etc. ;
- et un critère d'agentivité, relevant de l'ouverture à l'action selon un regard distancié sur le passé, mais aussi selon l'*espace d'initiative* qui s'ouvre entre la perception du passé et un horizon d'attente.

C'est sur la base de ces deux catégories thématiques que la collecte des données et surtout leur analyse ont été effectuées.

## 5.2 Une approche comparative internationale

Cette recherche est une étude comparative internationale. Elle jette un regard croisé sur la conceptualisation de l'enseignement de l'histoire entre deux pays, le Cameroun et la Suisse. Elle procède par une orientation de la comparaison vers des études de cas et une construction d'indicateurs de comparaison.

### 5.2.1 Orientation de la comparaison : vers une étude de cas

L'orientation qui est donnée à la comparaison est de comprendre une société en l'étudiant au regard d'autres (Offenstadt, 2009). Elle porte d'une part sur deux contextes de société et, d'autre part sur les manières dont il est répondu, dans ces deux contextes, aux questions mises en évidence comme communes dans le domaine de l'enseignement de l'histoire et précisément du développement de la conscience historique.

Au niveau théorique, l'intérêt et l'enrichissement potentiel de la comparaison dans cette étude se déclinent en termes de transférabilité, c'est-à-dire la capacité pour les résultats d'une recherche à faire sens ailleurs (Mukamurera *et al.*, 2006). Faire une étude comparative a donc une valeur heuristique, conçue notamment comme l'équivalent ou le substitut de la méthode expérimentale (Vigour, 2005; Hassani Idrissi, 2005). Il s'agit de s'appuyer sur deux contextes différenciés pour voir à quel point un enseignement de l'histoire adossé à l'épistémologie disciplinaire peut faire sens chez les élèves selon les questions qu'ils se posent dans leur réalité immédiate. Au Cameroun, l'histoire scolaire est régie par l'évolution des historiographies africaines, et en Suisse, à Genève précisément, un cadre théorique de conceptualisation de l'enseignement de l'histoire a été développé et se présente comme une grille d'analyse mettant en relation des faits du passé avec des interrogations historiques sur ce passé.

La charpente de la comparaison clarifie donc le type d'analyse, le nombre des cas et leur niveau d'abstraction. Elle doit favoriser l'explication d'un phénomène didactique centré sur le développement d'une conscience historique, tout en veillant à limiter l'influence des biais culturels émanant de la configuration sociale et économique distincte entre le Cameroun et la Suisse.

Au niveau méthodologique, plutôt qu'une analyse par les variables relevant plus des démarches quantitatives, il est question ici d'une analyse par les cas. C'est un examen approfondi sur deux ou plusieurs cas, permettant de produire des connaissances plus généralisables sur les questions causales (Goodrik, 2014). Adossée à l'approche qualitative choisie, la logique de comparaison par les cas est de type descriptif et explicatif. Sur la base de la terminologie de Vigour (2005, p. 205), nous optons pour une analyse par les cas contextualisés qui vise à observer les « configurations », les « facteurs et relations causales » entre les catégories de l'étude, à partir de matériaux variés (programmes, entretiens, observations), d'un « petit » nombre de cas, et dans l'objectif de « tester », voire de « nuancer » le cadre théorique de la conscience historique en classe. Cela revient à sélectionner les cas qui nous permettraient d'analyser l'influence des procédés de didactisation de l'histoire sur la conscience historique des élèves, afin d'identifier les modes de pensée disciplinaires qui se prêtent le plus à la construction de celle-ci. De manière concrète, le tableau 5 présente les contextes et la sélection des cas selon sept niveaux de comparaison.

**TABLEAU 5** Sélection des cas de comparaison<sup>19</sup>.

Cas	Suisse	Cameroun		Logique de comparaison
Dispositif didactique	Dispositif technique dans les classes et accès aux sources historiques			Très contrastée : lié au niveau de développement
Prescriptions de l'histoire scolaire	PER, MER (échelle de la Suisse romande) ; programme gymnasial	Programmes scolaires d'histoire 2014 (échelle nationale)		Similarités : cadrage conceptuel et méthodologique de l'histoire scolaire
Villes dans des régions différenciées	Genève	Yaoundé et Douala, milieu urbain	Batié, milieu rural	Très contrastée : culture, économie et société
	Francophone	Francophone		Similarités linguistiques
Types d'établissement et niveaux scolaires	Cycle d'orientation (classes de 11 <sup>e</sup> ) et du collège (classes de 4 <sup>e</sup> ou 3 <sup>e</sup> )	Collèges (classes de 3 <sup>e</sup> ) et lycées (classes de Terminale ou 1 <sup>re</sup> )		Similarités : fin de cycle (élèves de 15 ans)
Caractéristiques des enseignants	Âge, formation, sexe/genre, origine sociale, ethnie...			Contrastée
Conceptions	Influences contextuelles, intérêt de l'histoire et de sa forme scolaire, mise en œuvre des programmes			Contrastes culturels et Similarités épistémologiques
Pratiques de classe	Thèmes : Seconde Guerre mondiale et décolonisation Modes de pensée : pensée historique et conscience historique			Similarités épistémologiques

Ce tableau montre l'ensemble des cas pertinents identifiés pour une étude sur la Suisse et le Cameroun. Les sept niveaux de comparaison ne sont cependant pas inclus dans les inférences. Les cas des cellules grises sont retenus. Ils concernent respectivement les objectifs et les contenus de l'histoire scolaire à mettre en œuvre, les conceptions des enseignants et des élèves, ainsi que les pratiques de classe entre ceux-ci. La raison de leur sélection tient aux similarités épistémologiques qui les accompagnent. En effet, l'histoire scolaire a une orientation conceptuelle et pratique prêtant à identifier des éléments qui trouvent écho dans l'épistémologie de l'histoire et qui sont susceptibles de faire sens pour les élèves, quel que soit leur contexte.

<sup>19</sup> Faite à partir de l'approche de Vigour (2005).

Les quatre cas non surlignés ne sont pas utilisés pour établir les inférences. Le but de cette étude n'est pas de mettre en balance deux milieux socio-économiques ni deux systèmes éducatifs, mais d'expliquer le phénomène didactique de la construction d'une conscience historique en classe. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant que ces cas ne sont pas importants. Ils sont présentés à titre indicatif parce qu'ils permettent de planter le décor, de situer le cadre dans lequel l'histoire scolaire a cours; parce qu'ils permettent d'harmoniser le cadre de collecte et d'analyse des données entre les deux contextes :

- Le dispositif didactique et technique dans les classes dépend des commodités propres à chaque contexte et qui peuvent être liées au niveau de développement ou à la situation économique. Il n'est par conséquent pas à la base des analyses.
- Les villes où les données sont collectées ont de fortes différenciations d'ordre culturel, social ou économique. Elles sont susceptibles d'introduire le biais culturel que nous cherchons à limiter. En revanche, une harmonisation linguistique pour travailler avec des régions francophones est nécessaire.
- Avec les caractéristiques personnelles des enseignants, il s'agira pour nous de limiter l'introduction des critères sociologiques qui leur sont liés dans les inférences. En revanche, elles permettent d'harmoniser les profils des participants à la recherche.
- Les types d'établissements et les niveaux scolaires sont aussi essentiels pour permettre une observation du phénomène didactique à des échelles similaires.

L'éventail des cas de comparaison possibles montre qu'il n'est pas convenable de tout comparer; il n'est en tout cas pas pertinent de comparer les données brutes du Cameroun et de la Suisse. L'introduction de ces fortes différences qui relèvent des spécificités contextuelles est un écueil à éviter dans le cadre des comparaisons internationales. La littérature met en effet en garde contre les biais culturels et l'ethnocentrisme. Selon Vigour (2005), une problématique ancrée dès le départ dans une culture particulière, entre autres paramètres, peut rapidement « fausser le protocole d'enquête, influencer la formulation de la problématique, la construction des données et leur interprétation » (p. 222). Elle propose comme solution la construction d'un cadre d'analyse et des variables communes qu'il faudrait aménager pour les lieux à comparer. C'est dans ce cadre que nous avons opté pour une sélection

et une abstraction (la construction de concepts génériques plutôt que la prise en compte des données brutes exprimées) des indicateurs de comparaison, afin d'objectiver le cadre de collecte et d'analyse des données, le plus souvent sur une base épistémologique.

Plus précisément, l'objectif de la recherche étant centré sur la logique d'apprentissage des modes de pensée de l'histoire, tout ce qui concerne les différences culturelles ou les fortes différences de niveaux de développement dans les deux contextes biaiserait cette démarche. La réponse serait en effet toute faite : l'histoire scolaire est plus avancée dans la localité où l'accès aux dispositifs et ressources didactiques est tributaire, entre autres, des moyens financiers et du dispositif technique dans les classes. Mais ce n'est pas l'objectif qui est visé ici, ce d'autant plus que la question du niveau de développement du cadre technique peut bien faire l'objet d'études sociologiques.

### 5.2.2 La sélection des indicateurs de comparaison internationale

Pour construire le cadre de la comparaison, les cas et surtout les indicateurs ont subi un processus de filtrage, de sélection. Comme pour les cas, des indicateurs liés à l'accès aux ressources didactiques, les particularismes locaux, les langues et les caractéristiques personnelles des participants présentent des différences significatives dont nous savons qu'elles sont d'ordre économique et culturel. En revanche, d'autres indicateurs liés aux politiques éducatives et de l'histoire scolaire, aux conceptions des enseignants et des élèves quant à l'histoire et sa forme scolaire, aux pratiques de classe, sont à même de répondre aux objectifs de comparaison et sont susceptibles d'être évalués – notamment sur une base épistémologique – pour examiner leur incidence sur la construction d'une conscience historique.

Au fur et à mesure de la récolte des données, nous avons procédé à leur condensation, c'est-à-dire que nous en avons fait une analyse sémantique et nous les avons codées. L'analyse sémantique consiste à organiser les données selon les idées qu'elles véhiculent, tandis que le codage consiste à changer l'écriture courante par des signes ou des codes à regrouper en catégories. Il est question d'attribuer un code thématique identique à tous les éléments du corpus qui renvoient à la même idée.

Avec l'analyse sémantique, il est établi une grille d'analyse rassemblant l'ensemble des données en unités de sens communes à tout le corpus afin de pouvoir les classer et de les coder. Plutôt qu'une analyse lexicale ou syntaxique centrée sur la recherche des mots-clés dans les entretiens et les notes d'observation des leçons, nous avons opté pour une analyse par les idées clés. La raison principale est qu'assez tôt, dès le début de la collecte des données, nous remarquions déjà que la terminologie des modes de pensée de l'histoire était globalement absente dans les classes. De fait, notre logique visant à les identifier ne pouvait pas se faire par la recherche de leurs occurrences. En revanche, puisque les pratiques et les discours des participants reflètent bien les concepts étudiés, il fallait identifier ces derniers en termes d'idées. Il fallait ensuite leur attribuer des correspondances théoriques d'une part, et de nouvelles catégories dans le cas où le cadrage théorique de la recherche n'en faisait pas mention d'autre part; cela en conformité avec l'intention d'une approche inductive d'analyse de la pensée historique<sup>20</sup>.

Tout d'abord, sur une base déductive, nous avons réalisé un *code-book* selon les considérations théoriques et les questions de départ sur la pensée historique et la conscience historique. Le tableau 6 présente le *code-book* avant les descentes de terrain.

**TABLEAU 6** *Code-book* avant la récolte des données.

Indicateurs	Indices	Codes
Les pratiques didactiques dans les classes d'histoire du Cameroun et de Genève	Problématisation des savoirs (mise en perspective)	PS
	Typologie des ressources didactiques	ES
	Travail sur les sources	TS
	Discussion, réflexion et interprétations	DRI
	Éléments d'évaluation	EE
	Périodisation	PE
La dimension temporelle de la conscience historique	Étrangeté du passé	EP
	Historicité du présent	HP
	Régimes d'historicité	RH
	Espace d'initiative	EI
	Rapport à l'avenir	RA

<sup>20</sup> Voir la section 4.2.2 sur les précautions d'usage de la pensée historique contre les procédures normatives au chapitre 4 du présent ouvrage.

Indicateurs	Indices	Codes
La dimension identitaire	L'identité	ID
La dimension critique		
La dimension éthique de la conscience historique	Les présents du passé (empathie)	PP
	Les leçons du passé	LP
	La responsabilité envers les acteurs du passé	RaP
	Contre l'anachronisme	AN
	Les valeurs du passé	VP

Le premier indicateur était assez globalisant, tandis que les quatre autres reprennent systématiquement certains aspects de la conceptualisation théorique de la conscience historique. Cependant, dès le début de la collecte des données, de nouveaux éléments sont apparus et ont finalement amené à identifier de nouveaux indices. Ces derniers ont permis de construire l'ensemble des indicateurs, ainsi que de produire une catégorisation plus réaliste, se prêtant mieux à l'analyse du problème de la recherche.

En fin de compte, c'est quatorze indicateurs nous permettent d'évaluer l'influence de la didactisation de l'histoire au Cameroun et en Suisse sur la conscience historique des élèves. Ils sont constitués d'indices qui, encore plus précis, correspondent de manière plus spécifique aux idées clés du corpus. Le tableau 7 présente une description des indices de l'ensemble des quatorze indicateurs retenus.

**TABLEAU 7** Description des indicateurs et indices finalement retenus.

Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Description (élément mesuré)
1. Cadrage de l'histoire scolaire	HS	Objectifs et finalités	OF	Finalités assignées à l'histoire scolaire dans les programmes et plans d'études
2. Typologie des contenus	CO	Contenus déclaratifs	CO	Thèmes et concepts d'histoire proposés ou imposés
		Contenus procéduraux	COp	Démarches historiennes et modes de pensée dans les programmes et plans d'études

Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Description (élément mesuré)
3. Orientation du travail en classe	MT	Méthode de travail	MT	Approche didactique prévue
		Ressources didactiques	ES	Ressources diverses à mobiliser dans les situations didactiques
		Tâches et activités proposées	TAF	Interactions entre enseignants et élèves autour des documents
		Orientations pour l'évaluation	EV	Types et éléments d'évaluation prévus
4. Intérêt à l'histoire	IH	L'intérêt de l'histoire	IH	Conceptions des enseignants quant à l'utilité de l'histoire ; éléments spécifiques recherchés dans la discipline
		Le savoir à enseigner	SE	Conceptions quant aux faits d'histoire à enseigner
5. Intentions didactiques	IE	L'histoire scolaire et son intérêt	HS	Conceptions des enseignants quant à l'histoire scolaire, l'exercice de leur métier
		Les intentions didactiques	IE	Éléments d'histoire associés aux objectifs didactiques des enseignants
6. Le rapport au contexte	RC	Les influences contextuelles	IC	Conceptions des enseignants quant aux influences externes et internes à l'exercice de leur métier
		Les particularités locales	PL	Conceptions des enseignants quant aux spécificités de leur environnement scolaire
		Éléments de formation et d'expérience	EF	Profil des enseignants et incidence sur leurs pratiques de classe
		Auto-évaluation	AE	Conceptions des enseignants quant aux retombées de leurs enseignements : réceptivité des élèves, difficultés diverses et perspectives
		Le rapport aux questions socialement vives	QSV	Difficultés à aborder certains thèmes d'histoire en classe
7. Démarches didactiques	PrC	Problématisation des savoirs	PS	Mise en perspective des savoirs à enseigner, orientation et intérêt
		Discussion, réflexion et interprétations	DRI	Types d'interactions priorisées par les enseignants en situation d'apprentissage
		Gestion des représentations des élèves	GE	Prise en compte des représentations des élèves quant aux faits d'histoire enseignés

Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Description (élément mesuré)
7. Démarches didactiques	PrC	Production des récits	PR	Construction, déconstruction et reconstruction des narrations du passé par les élèves
		Pluridisciplinarité	PL	Pratiques enseignantes convoquant d'autres disciplines pour poser des raisonnements
		Éléments d'évaluation	EE	Types et éléments d'évaluation des élèves
		Actualisation du passé aux situations de vie	ATL	Pratiques axées sur le sens à donner aux faits du passé par leur rapprochement avec les situations de vie des élèves
8. Exercer une pensée historienne	PH	Périodisation et historicisation	PE	Ensemble d'activités liées au rapport au temps : construction des périodes, évaluation des continuités et changements, classification des événements, succession des rythmes, contextualisation, etc.
		Langage historique	LG	Usage de la terminologie propre à l'histoire et support de la pensée historienne (Martineau) : concepts factuels et concepts analytiques
		Travail sur les sources	TS	Activités de construction, de déconstruction et de reconstruction des narrations du passé à partir des sources primaires et secondaires (Wineburg, 2000, 2001 ; Schreiber <i>et al.</i> , 2006)
		Métier d'historien	TH	Prise en compte des spécificités de l'histoire par sa distinction entre ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas : distinction entre l'histoire et ses usages publics
		Pensée critique et esprit critique	PC/EC	Capacité à poser des jugements basés sur le raisonnement et capacité d'évaluer ces raisonnements (Boisvert, 2015)
9. Un rapport au passé	RP	Présents du passé	PP	Possibilité pour les élèves d'examiner la particularité des présents des acteurs et des actrices des faits étudiés, et d'analyser leur « espace d'initiative »
		Étrangeté du passé	EPa	Possibilité pour les élèves d'observer le caractère surprenant, étrange et distant des faits étudiés

Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Description (élément mesuré)
9. Un rapport au passé	RP	Leçons du passé	LP	Possibilité pour les élèves de tirer des enseignements des faits étudiés : « erreurs », « plus jamais ça ». Prise en compte des tensions entre les leçons à retenir et l'autonomisation
		Multiperspectivité	MP	Possibilité pour les élèves de poser un regard dense sur les faits étudiés : prise en compte de plusieurs focales à la fois dans le temps, dans l'espace et dans les contextes sociaux (Heimberg et Opériol, 2012)
10. Un rapport à l'histoire	RH	Rapport à l'histoire	RH	Représentations, Intérêts et usages de l'histoire par les élèves ; « rapport interne » et « rapport externe » à l'histoire (Lautier, 1994)
		Dynamiques historiographique et mémorielle	DHetDM	Possibilité pour les élèves de prendre en compte l'évolution des mémoires et de l'écriture de l'histoire des faits étudiés
		Culture générale et mémoire	CGetM	Conceptions de l'histoire comme un fait de culture générale ou un fait de mémoire
11. Expliquer le présent	EP	Causalité passé-présent		Possibilité pour les élèves d'inscrire le présent dans un rapport de causalité avec le passé et de nuancer ce rapport
		Continuité et changements	CC	Possibilité pour les élèves de prendre en compte des ruptures et des permanences entre le passé et le présent
		Comparaison passé-présent	CP	Possibilité pour les élèves de faire des allers-retours entre les faits étudiés et les faits du présent ; analyse des similitudes et surtout des différences
12. L'agentivité	AG	Engagement	EG	Ouverture à l'action, possibilité pour les élèves d'agir à partir d'un apprentissage historique ; prise en compte des tensions entre « engagement prescrit » et engagement autonome (Heimberg, 2020)
		« Espace d'initiative »	EI	Possibilité pour les élèves d'examiner leur marge de manœuvre à partir de la compréhension du passé et selon un « horizon d'attente » (Koselleck, 1990)

Indicateurs	Codes	Indices	Codes	Description (élément mesuré)
12. L'agentivité	AG	L'éthique	ET	Aspects axiologiques de l'apprentissage historique : possibilité pour les élèves de faire la distanciation avec les deux sens de transposition des valeurs, du passé au présent et du présent au passé ; prise en compte des tensions dans les valeurs, entre le normatif et l'autonome.
		La responsabilité envers les acteurs et actrices du passé		Prise en compte de la responsabilité de se rappeler les contributions, sacrifices et injustices du passé et d'y réagir (Seixas et Morton, 2013)
13. L'identification	ID	Identification	ID	Possibilité pour les élèves de prendre en compte le caractère construit des identités et les tensions dans le processus d'identification, entre déterminisme et déconstruction
		Altérité	Alt	Prise en compte de l'autre et de la pluralité des focales dans l'examen des faits étudiés
		Citoyenneté	CT	Examen du rapport à la « nation » à partir de l'apprentissage de l'histoire
14. Un rapport à l'avenir	RA	Liens passé-présent-futur ?	LPP	Questionnement des liens et des nuances entre passé, présent et futur, entre rupture et continuité
		« Horizon d'attente » (Koselleck)	HA	Examen des liens entre les faits étudiés et les attentes à court, à moyen ou à long terme : espoirs, craintes, incertitudes, anticipations, prévisions, etc.

Tous ces indicateurs et indices ont servi d'entrée pour traiter les données. Dans ce tableau, ils sont caractérisés par les indices qu'ils évaluent ou qu'ils mesurent. Au regard de la littérature, la méthode utilisée s'apparente à ce qui est de plus en plus appelé « codage par catégories ontologiques ». Entendu comme un compromis entre la méthode de la théorie ancrée (*grounded theory*) et la méthode axée sur la théorie (*Theory driven*), il est considéré comme un cadre de réflexion pour établir sa propre typologie des catégories principales (Schneider, 2007).

À partir de là, il est possible de rentrer concrètement dans la classe pour déterminer à quel point, et dans une mesure comparatiste visant la complémentarité, les élèves de classes du Cameroun et de Suisse arrivent à construire une conscience historique. C'est ce que présentent tous les chapitres qui suivent.

# **Dans la pratique: représentations et approches didactiques en classe**

## **6**

Dans son enquête sur la conscience historique en Europe en 2003, Nicole Tutiaux-Guillon (2003) relève le paradoxe selon lequel d'un côté, les enseignants souhaitent développer la conscience historique des élèves, inscrire leur discipline dans l'intelligibilité du monde, mais d'un autre côté, les pratiques ne suivent pas et s'inscrivent dans les coutumes disciplinaires qui limitent cette volonté (p. 37-38). La réalité des pratiques de classe ne correspond pas toujours, l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réellement fait pouvant être manifeste. D'où les trois dimensions du curriculum formel, réel et caché de Philippe Perrenoud (1993). Ainsi, comment les finalités et approches prescrites et définies précédemment rentrent-elles dans les classes du Cameroun et de Genève?

### **6.1 Les représentations et postures enseignantes**

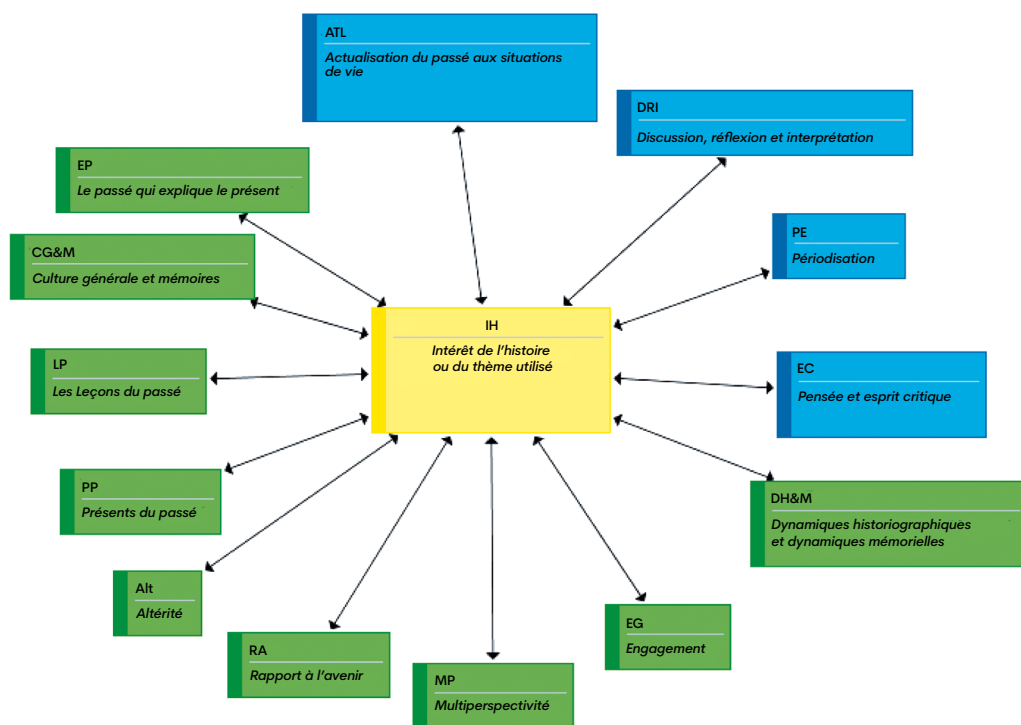
Faire de l'histoire scolaire suppose d'établir un lien avec la discipline ainsi que des objectifs et des attentes quant à sa pratique en classe. C'est pourquoi cette partie présente les conceptions et représentations d'acteurs de la classe d'histoire. Les indicateurs de ce premier groupe étant standards, les données du Cameroun et de Genève sont présentées sans séparation formelle. Les enseignants interrogés expriment différents rapports à la discipline et différentes perspectives

didactiques. Ils sont analysés sous deux angles, à savoir : le regard sur l'histoire à enseigner et le regard sur sa forme scolaire.

### 6.1.1 L'intérêt général accordé à l'histoire (IH)

Les enseignants se sont amplement exprimés sur la question bien connue de savoir «à quoi sert l'histoire». Bon nombre reconnaissent avoir déjà été interrogés par des élèves à ce propos : « Il m'a souvent été demandé : mais finalement à quoi ça sert ce que je fais là ? » (Egt 1). Il a donc été plus évident pour eux de nous faire part de l'intérêt qu'ils suggèrent souvent à leurs élèves. Pour l'ensemble des données des deux localités, la figure 5 montre à quoi les enseignants, mais aussi les élèves, associent précisément l'intérêt pour l'histoire.

Il s'agit d'un graphique généré avec le logiciel ATLAS.ti, permettant de visualiser les corrélations entre les indicateurs sémantiques que nous avons établis. Il regroupe l'ensemble des éléments exprimés



**FIGURE 5** L'intérêt accordé à l'histoire par les enseignants et les élèves.

par les enseignants et les élèves, témoignant de leur intérêt pour l'histoire ou pour le thème étudié. Comme dans les graphiques suivants, les indices en vert renvoient aux éléments de la conscience historique, tandis que ceux en bleu renvoient aux pratiques de classe en tant que telles : certains relèvent de la pensée historique, d'autres de l'actualisation du passé aux situations de vie. La distinction chromatique permet uniquement de caractériser ces éléments de manière spécifique, sans pour autant les dissocier. C'est précisément l'analyse de leurs corrélations et de leurs interactions qui permet de comprendre l'influence des pratiques de classe sur la construction d'une conscience historique. À titre d'illustration, des indices liés à la pensée historique – comme la périodisation – sont corrélés, dans le logiciel, à des éléments de la conscience historique tels que les présents du passé, l'étrangeté du passé ou encore l'explication du présent.

Dans l'ensemble des entretiens, l'intérêt pour l'histoire (IH) a été exprimé à travers les treize indices figurant sur ce schéma. Il est plus porté sur le lien avec le présent, les leçons à retenir du passé, la prise en compte des présents dudit passé et le développement d'une pensée critique. Tout d'abord, les enseignants avancent assez aisément l'idée de faire de l'histoire avec leurs élèves pour la compréhension du monde, c'est-à-dire l'explication de la contemporanéité :

Je crois que ça leur permet d'abord de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Tout d'un coup, ils ont un espace dans lequel ils peuvent évoquer ça et puis, finalement, tout ce qu'on peut étudier du passé, c'est un peu des prétextes pour entrer en communication sur des thématiques contemporaines. (Egt 3)

De même, en reconnaissant la difficulté à toujours devoir justifier leur présence au cours d'histoire, Egt 12 dit devoir leur faire entendre que « pour mieux comprendre le présent et là où nous allons, il faut toujours faire un pas en arrière, comprendre d'abord où et comment ça a commencé ».

À côté de ce point de vue, un autre très largement répandu est celui selon lequel « l'intérêt d'étudier l'histoire, c'est déjà d'éviter les erreurs, de prendre conscience » (Egt 13). Egt 11 le perçoit aussi comme l'occasion d'expliquer le présent et d'éviter des pièges : « la connaissance de l'histoire est un instrument de pouvoir. [...] je leur explique qu'il y a justement un intérêt à éviter de tomber dans certains pièges, et qu'ils sont

la génération de demain, donc qu'ils aient certaines connaissances peut les rendre plus attentifs sur des comportements à avoir et comment ils voient le monde de demain».

Par ailleurs, des enseignants plus orientés vers l'engagement définissent tout logiquement l'intérêt de la discipline en rapport avec lui. Pour Egt 7, l'histoire «aide à apprendre à réfléchir, à réveiller le questionnement, à jamais se contenter». De manière pratique, Egt 8 pousse plus loin l'idée d'une histoire scolaire portée sur l'engagement :

Je pense qu'assez vite mes élèves se rendent compte que j'ai un côté assez idéaliste, assez militant. Par exemple, quand il y a eu les premières grèves pour le climat [...] je leur ai dit qu'il faut qu'on en parle : «Vous allez faire une manifestation si vous voulez manifester». Je sais que certains parmi eux voulaient commencer à ne pas y aller, à tricher en disant qu'ils y allaient sans y aller. J'ai dit : «Non, il faut vraiment que vous y engagiez, que vous y alliez et que vous sachiez pourquoi vous y allez.» Donc je leur donne un peu une marche à suivre, [...] Donc ça, ils le savent que j'ai un côté un peu militant, engagé.

L'histoire et l'engagement sont étroitement liés, pour autant que l'intérêt de l'histoire soit de «former à agir, à penser», d'obtenir des outils pour agir selon les situations qui se posent : «Je pense que ce n'est jamais neutre. [...] On peut essayer d'être neutre mais je pense qu'il ne faut pas se leurrer, je n'y crois pas beaucoup, mais j'essaie d'honorer ça», nous dit Egt 7.

Les indices de l'intérêt de l'histoire pour des élèves sont donc clairement portés vers l'action dans le présent : se forger une mémoire et comprendre l'évolution des mémoires – et inversement – comprendre le monde, éviter les erreurs du passé, s'engager, etc.

S'agissant spécifiquement des thèmes de la Seconde Guerre mondiale et de la décolonisation de l'Afrique, les enseignants interrogés ont également manifesté divers intérêts. De manière générale, ils s'accordent en disant s'intéresser moins aux faits historiques en soi qu'à l'idée d'historiciser le présent. Egt 1 exprime par exemple un regard lié à la périodisation avec un accent mis sur la *multiperspectivité* (MP) :

Moi j'aime beaucoup l'Asie. Tous les collègues ne le font pas, mais moi, j'aime beaucoup essayer de voir quels sont les liens avec l'Asie, ou est-ce que c'est finalement deux événements un peu séparés, un peu

différents. Pour les élèves, c'est aussi là quelque chose de nouveau qu'on peut apporter, expliquer ce qui se passe en Asie. Et c'est vrai que là aussi, on parle de l'Afrique. Par exemple, j'aime bien aborder tout le problème du Congo Brazzaville, par exemple, de la présence des Français dans ces régions-là durant la guerre. Et puis tout ça fait que, de plus en plus je trouve intéressant de voir la guerre mondiale au niveau mondial. Parce que c'est vrai qu'en Europe comme j'ai dit tout à l'heure, on est quand même focalisé sur l'Europe parce que, pour nous c'est un événement traumatisant, et la mettre dans une perspective plus grande, je crois que c'est aussi intéressant et important.

Autant Egt 1 reconnaît l'intérêt de ce thème pour expliquer le présent européen – « on est encore marqué aujourd'hui par ces événements » –, autant il l'oriente dans une perspective plus large, qui concerne les autres régions du monde qui ont vécu les mêmes événements : « voir la guerre mondiale au niveau mondial ». Cette conception se retrouve aussi chez Egt 3 qui voit dans le thème de la décolonisation l'occasion de poser un regard plus large sur les rapports au temps :

C'est leur montrer en fait que c'est souvent le fruit d'un rapport de force, leur montrer aussi qu'au fond, il y a quelques grilles d'interprétation qui sont possibles. Par exemple, la notion d'émancipation, je dirais qu'elle est très importante. Ça inscrit finalement la décolonisation dans un contexte plus large, qui serait peut-être vieux de deux cent cinquante ans, celui des Lumières, des droits de chacun.

Le regard dense qu'il invite à poser historicise le présent en prenant en compte une pluralité de perspectives thématiques (le rapport homme/femme, le traitement des animaux) et géographiques (en quittant l'Afrique pour l'humanité entière).

À côté de cela, d'autres enseignants voient en ces thèmes l'occasion de dépasser les connaissances intuitives et de tirer les leçons du passé. Pour Egt 6 :

Bien sûr, on étudie les différentes phases du conflit, quelques marqueurs, quelques bornes, mais ce que j'aimerais qu'ils comprennent là-dedans et ils ont toujours du mal à se le dire, c'est que ça peut arriver n'importe quand. [...] Que ça a une incidence sur les décennies qui suivent. Et que ça arrive très facilement, mais c'est difficile de réparer ça. Donc nous sommes les gardiens d'une société qui vit en paix.

Egt 16 aussi y voit l'occasion pour un élève, à une échelle individuelle et à partir des liens de causalité dans le thème de la guerre, de retenir les leçons du passé :

Que l'enfant comprenne ce qui est à l'origine de la guerre, qu'il comprenne également les conséquences que cela a eues, pour se rendre compte que les mêmes causes peuvent parfois produire les mêmes effets; et pour que, dans sa vie présente et future, il puisse identifier des causes qui pourraient conduire aux mêmes effets.

Pour Egt 11, par la compréhension du caractère profondément étrange du passé et la rencontre de ses acteurs, on peut concrétiser sa vision des choses :

Ce que j'essaie de montrer aux élèves c'est que, à côté du caractère absurde que ça peut avoir pour nous aujourd'hui, avec le regard qu'on a en 2019, ça reste une boucherie abominable. Mon but est d'expliquer que, dans chaque camp, il y avait une logique qui leur était propre, et aujourd'hui, ça nous paraît complètement absurde les idées pour lesquelles ils se battaient; c'est de leur montrer que, souvent, au-delà du caractère absurde ou lorsqu'on souligne la folie de Hitler, chez eux, il y avait vraiment une logique derrière.

Il illustre non seulement l'étrangeté, mais surtout la compréhension des intentions des acteurs qui permet de dépasser ce premier sentiment d'étrangeté. Une autre conception spécifique est de se servir des thématiques de la Seconde Guerre mondiale et de la décolonisation de l'Afrique pour prendre fortement position face aux problèmes contemporains, ce qui relève de l'engagement. Pour Egt 7 :

Dans l'enseignement de la Seconde Guerre, ce qui m'intéresse le plus c'est la résistance à la guerre. C'est comment pour quelque chose qui semble inébranlable, il y a toujours quelqu'un pour dire « non », et de quelle manière on peut dire « non », qu'est-ce qu'on peut faire pour dire « non », et puis tout ce que ça implique après. [...] Et donc, moi je suis très sensible à cette manière qu'on peut dire « non » et que ça donne un résultat. [...] Ne pas donner un « non » à quelque chose, quelque part c'est l'accepter ou accepter que ça puisse se faire, en fait. Et puis ça peut s'appliquer à la Seconde Guerre.

Cette enseignante qui affirme et justifie l'absence de neutralité déjà évoquée plus haut voit dans la thématique de la résistance, qui l'intéresse particulièrement, la possibilité de s'engager et de bousculer les lignes dans le présent.

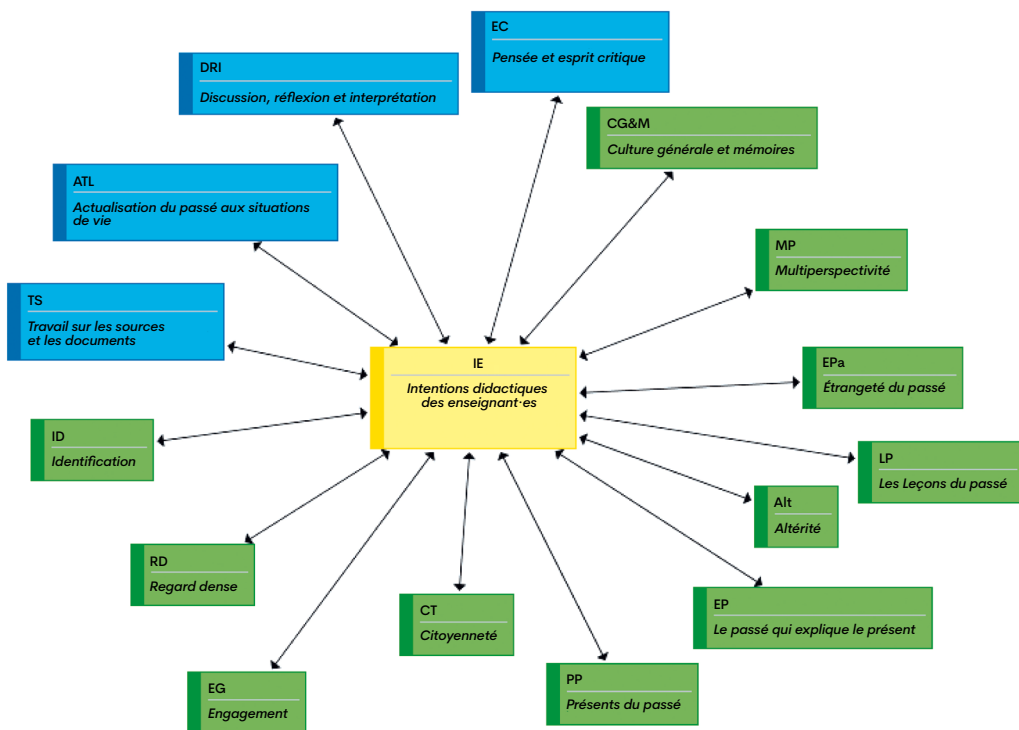
Enfin, d'autres conceptions, comme celle de Egt 2, offrent un regard tout à fait différent, lié au rapport à la contemporanéité, avec l'ambition de faire un travail substantiel sur les sources, appliqué notamment à Internet et au déferlement des informations :

La Seconde Guerre mondiale, je l'aborde sous l'angle de la recherche personnelle des sources. Il y a à disposition sur Internet énormément de sources, images, photographies, de sources. Il y a différents types d'écrits et même de recherche en ligne, qui concernent l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, il y a de tout. Il y a des choses faites par des archives nationales, y a des archives officielles qui sont en ligne, il y a des maisons de l'histoire et des associations d'historiens qui sont mises à disposition en ligne. Il y a aussi des choses qui sont faites par des amateurs de manière moins professionnelle, et il y a aussi des reprises un peu plus idéologiques voir de la désinformation, de la réécriture de l'histoire par d'autres auteurs de blogs ou différentes personnes qui sont plus isolées et qui peuvent raconter n'importe quoi sur cette période. Donc, mon angle d'attaque est le rapport des élèves avec cet immense puits presque sans fond qu'est Internet pour la recherche de documents. Donc j'axe essentiellement ce travail sur cette recherche en leur demandant de faire le tri. (Egt 2)

Somme toute, ces regards que des enseignants interrogés portent sur les savoirs à enseigner tendent à inscrire le présent à la suite du passé étudié. Ils rejettent l'idée de s'en tenir à donner des faits historiques et veulent plonger les élèves dans la réflexion. L'historicisation du présent qu'ils appellent de leurs vœux suppose une compréhension profonde de l'étrangeté du passé, « absurde pour nous aujourd'hui » ; et elle se traduit sous différents angles réflexifs, comme poser un regard dense sur le monde, corréler les thématiques et les régions du monde, retenir les leçons du passé, se distancier des connaissances intuitives, démêler le vrai du faux face à la pluralité des sources d'informations ; mais aussi sous des angles actifs comme le fait de s'engager. La suite consistera alors à voir comment ils traduisent cela en intention didactique et plus loin, comment ils l'appliquent en classe.

### 6.1.2 Les intentions didactiques des enseignants (IE)

Les intentions didactiques des enseignants sont étroitement liées à leurs conceptions de l'histoire et de sa forme scolaire. La figure 6 présente les indices identifiables lorsqu'ils nous en font part.



**FIGURE 6** Les intentions didactiques (IE) des enseignants.

Dans les cas où les enseignants ont formulé leurs intentions didactiques, la majorité des indicateurs dans cette étude ont été identifiés. Ces indicateurs présentent des similitudes notables avec ceux liés à l'intérêt pour l'histoire exposés précédemment. Ainsi, en fonction des possibilités définies par les programmes et plans d'études, chaque enseignant adapte son enseignement selon sa perception de l'histoire et de ses modalités scolaires. Pour les enseignants du Cameroun, les programmes d'études ne laissent pas une grande marge de liberté et il est donc plus difficile d'orienter les enseignements selon les conceptions qu'ils se font de l'histoire. Les objectifs didactiques sont souvent

les mêmes qui sont formulés par le programme sous le terme de *compétences*. Ainsi, bien que les conceptions de l'histoire soient proches, les orientations didactiques diffèrent souvent.

Les intentions didactiques les plus exprimées concernent l'explication du présent par le passé (EP), l'altérité (Alt) et l'identité (ID), l'engagement (EG), l'étrangeté du passé (EPa), l'esprit critique (EC), mais aussi la culture générale et la mémoire (CG et M).

Ainsi, des enseignants qui appréhendent l'histoire dans le sens du passé qui explique le présent orientent leurs enseignements dans le même sens : « l'objectif, en tous cas moi pour mes élèves, c'est de pouvoir débattre un peu plus, de suivre l'actualité », souligne Egt 4. Pour faire quelques corrélations spécifiques, pour un enseignant qui pose sur sa discipline le regard du rapport à la contemporanéité par une gestion de la pluralité des origines du savoir dans la société, le travail se fixera sur les sources comme intention didactique. C'est le cas d'Egt 2 pour qui :

Le but, c'est d'amener les élèves à se rendre compte que les documents sont mis à leur disposition non pas au hasard mais parce qu'il y a des professionnels derrière ou pas. [...] Mon but c'est de repérer avec eux quels sont les critères qui permettent d'affirmer qu'il s'agit de sources sérieuses ou pas. [...] Mon but, c'est de les entraîner dans une démarche d'historien, de journaliste, de scientifique qui est de valider les bonnes informations et les bonnes sources.

Dans le même ordre d'idée, des enseignants comme Egt 7 et Egt 8, qui voient en l'histoire une opportunité d'engagement et d'action, orientent leurs enseignements dans ce sens :

Sur la Seconde Guerre, ce qui me semble important qu'ils retiennent plus on va de l'avant, c'est qu'ils voient qu'il y avait des résistances au sein des juifs, quand on travaille l'esclavage, qu'ils comprennent aussi qu'au sein des esclaves il y avait aussi des résistances, même s'ils se jetaient par-dessus bord, c'étaient aussi des résistances. Et ça, c'est la première chose pour déconstruire le stéréotype, la victime n'est pas une victime parce qu'elle est née comme ça ou parce qu'elle était d'accord ou parce qu'elle n'a rien fait. C'est de montrer que justement au sein même des groupes qui ont été visés, il y a toujours eu des gens qui se sont soulevés. Puis surtout de voir que dans les valeurs il y en a qui dépassent les valeurs nationales. [...] Elles ne se réduisent pas à une personne mais

à une idée : c'est un combat d'idéologies. Et donc on a fait l'exercice, de repasser plusieurs fois des extraits de films [...] là, c'est utilisation du passé pour justifier la politique de Hitler ; et ça, c'est des choses qu'on voit encore aujourd'hui et dont on ne saurait rester sans agir. (Egt 7)

Cette orientation didactique peut être analysée à plusieurs égards. Pour l'instant, remarquons qu'avec les thèmes Seconde Guerre mondiale, décolonisation et esclavage, l'idée de bousculer les lignes, de se lever dans un « combat d'idéologies » qui ne « se réduit pas à une personne », est prédominante. Cela va de pair avec le regard qu'Egt 7 a de la discipline et qui a été signifié plus haut. Egt 8 oriente ses cours dans le même sens en mettant en exergue la notion de « prise de conscience » :

Pour la Seconde Guerre mondiale version Shoah, c'est-à-dire les crimes des camps d'extermination, bon là évidemment l'idée pour moi c'est qu'une fois dans la scolarité qu'ils aient des images qui les choquent un peu. [...] Je trouve qu'il doit y avoir une prise de conscience à travers différents moyens et juste le leur dire ça ne suffit pas donc je veux une vraie prise de conscience et puis j'essaie dans la mesure du possible de les amener à réfléchir par rapport à d'autres périodes historiques pour voir un peu ce qui peut être fait aujourd'hui.

Enfin, pour faire une dernière corrélation, un enseignant qui conçoit l'histoire comme un champ d'expérience fournissant un certain nombre de leçons du passé, oriente ses enseignements dans le même sens. C'est le cas de Egt 6 qui, cité plus haut, estime qu'avec l'histoire, « nous sommes les gardiens d'une société qui vit en paix ». Et à propos des objectifs spécifiques assignés à ses enseignements, il met l'accent sur le caractère étrange du passé par le fait de se mettre à la place des acteurs et de retenir les leçons qu'il faut :

L'objectif c'est de faire comprendre aux élèves que ces choses qu'on voit qui sont arrivées dans le passé plus ou moins proche ou lointain, sont arrivées à des gens, des êtres humains de chair et de sang qui étaient assez proches de nous. Et ce que j'essaie de faire en leur faisant lire des sources à l'époque, que ce soit une coupure de journal ou des documents audiovisuels, c'est de faire dans la mesure du possible, sentir aux élèves ce que ça pouvait être que d'être dans la peau d'un contemporain de l'époque étudiée. [...] Donc l'un des objectifs principaux c'est de favoriser une espèce de décentrage des élèves. Qu'ils essaient de se mettre

dans la peau d'un contemporain d'une époque étudié, et puis qu'ils ressentent le côté un petit peu étrange de vivre dans une époque passée, afin qu'ils ne se disent pas que ça, c'était avant, ça n'arrivera plus jamais.

Nous retrouvons également cette intention de tirer des leçons que les enseignants trouvent essentielles chez Egt 18, avec cependant une orientation sur l'identité culturelle: «un de mes objectifs avec cette leçon, c'est de faire en sorte que les élèves comprennent que nous ne devons pas perdre notre identité culturelle premièrement, qu'on essaie d'abord de comprendre comment nos aïeux vivaient, comment ils étaient organisés et savoir ce qu'on peut tirer comme leçon pour pouvoir mieux s'adapter à l'heure actuelle».

Le lien entre la compréhension du passé et les leçons pour le présent amène les enseignants à intégrer la notion de mémoire dans leurs objectifs didactiques. Egt 2 qui, plus haut, trouvait en l'histoire un moyen pour «la distanciation vis-à-vis de l'information et de la source, la prise de conscience», dit travailler en ce sens :

La dernière chose qui reste par rapport à la décolonisation à faire cette année, c'est de terminer sur la question de la mémoire et d'être plus dans le contemporain, à travers la double question, quelle mémoire dans le pays colonisateur et quelle mémoire du pays colonisé: qu'est-ce que vous avez trouvé et qu'est-ce qui reste de ça? Est-ce que les mémoires coïncident ou pas? Est-ce qu'il y a quelque chose en commun? Est-ce que vous avez constaté un problème contemporain sur le sujet? Donc c'est un peu la conclusion de la question de la décolonisation, qui est pour moi une des questions finales de l'enseignement de l'histoire au secondaire.

La question de l'analyse de la pluralité des mémoires est un objectif d'apprentissage pour ses enseignements, mais aussi pour l'histoire scolaire. À côté de cela, Egt 11 propose à ses élèves de comprendre l'évolution des mémoires et de l'historiographie qui les véhicule :

L'historiographie évolue surtout sur le sujet, et effectivement je tiens à le leur expliquer. Quand moi, j'étais à leur place, on m'a tenu un discours. Par exemple, sur les bombardements de Nagasaki et d'Hiroshima [...] l'historiographie moderne montre que non, il y avait la volonté, c'est purement hypothétique et contrefactuel de dire qu'il fallait épargner cinq cent mille victimes, c'est juste des prévisions. Et leur montrer qu'il

y a toute une dimension de texte scientifique, toutes ces dynamiques-là qui finalement, sont sorties plus tard. Et puis, effectivement les articles s'ouvrent, les historiens ont des regards nouveaux sur le fanatisme des soldats. [...] En bref, l'objectif c'est de déconstruire certaines choses, des stéréotypes, des idées reçues de l'ancienne historiographie et de leur faire prendre conscience que c'est récent. [...] Certaines dynamiques sont encore là jusqu'à aujourd'hui et c'est simpliste de dire que l'histoire se répète de la même manière mais qu'il y a des dynamiques qui survivent et qu'ils se posent les bonnes questions par rapport à ça. Donc c'est toutes ces dynamiques-là que j'essaie de voir avec eux.

Pour conclure, les conceptions que les enseignants ont de l'histoire et de son enseignement renseignent à suffisance sur les catégories thématiques de cette recherche. Comme on peut le constater sur les figures 5 et 6, l'exercice de la *pensée historienne* (PH) théorisée en amont des travaux de terrain, les activités d'*actualisation* (ATL) décrites dans les programmes et plans d'études, et les indicateurs associables à la *conscience historique* (CH) sont fortement exprimés. L'analyse des pratiques pédagogiques et de la réceptivité des élèves reste à approfondir. Avant d'aborder cette question, il convient d'examiner séparément les influences contextuelles et les spécificités locales qui caractérisent l'enseignement de l'histoire au Cameroun et en Suisse (Genève).

## 6.2 Deux approches didactiques dans les classes du Cameroun et de Genève

Conformément aux logiques des programmes et plans d'études, l'observation des pratiques de classe permet de distinguer et de décrire deux approches globalement distinctes, à savoir : une approche plus standardisée au Cameroun et une approche plus ouverte à Genève.

### 6.2.1 Une approche standardisée au Cameroun

La démarche des enseignements au Cameroun est quasiment identique chez tous les enseignants interrogés et dans les cinq leçons observées (enregistrées). La structuration stricte des étapes de leçon et des évaluations n'est pas une surprise, étant donné qu'elle est strictement en vigueur pour l'enseignement de l'histoire à l'échelle nationale, faisant l'objet de la formation enseignante et de contrôles sur le terrain par

les inspecteurs pédagogiques. Egt 19 nous invite à garder cela à l'esprit quand il dit : « Nous sommes des ouvriers de l'État et c'est l'État qui oriente sa politique générale de l'éducation matérialisée à notre niveau par le programme. » C'est aussi ce que décrit Egt 18 au sujet de sa présence en classe de 3<sup>e</sup> :

Quand on entre en classe, on a un canevas, c'est-à-dire on rappelle d'abord la leçon précédente pour faire une transition et lorsque les enfants réussissent à trouver le titre qui vient après cette leçon-là, on formule d'abord une situation de vie, il y a plusieurs exemples. Après la formulation de la situation de vie, on essaie d'en discuter et ce n'est qu'à l'issue que, pour résumer le tout, je justifie la leçon : après cette situation de vie, voici ce qu'il faut retenir. Ce n'est qu'à partir de là que je peux dérouler les séquences.

Cette démarche est perceptible dans les phases de déroulement des leçons ainsi que dans les fiches pédagogiques et les évaluations que les enseignants nous ont fournies.

Typiquement, les leçons que nous avons observées au Cameroun concernaient des classes de 3<sup>e</sup> et de Terminale. La démarche étant la même, le choix ici de la classe de 3<sup>e</sup> d'Egt 19 tient aux documents pédagogiques qu'il a mis à notre disposition. La leçon portait sur la Seconde Guerre mondiale. La fiche pédagogique de Egt 19<sup>21</sup> reprend les grandes lignes du programme<sup>22</sup>. Conformément à cette fiche, de façon procédurale, Egt 19 organise sa leçon sur deux heures durant lesquelles il a successivement et intégralement :

- introduit et justifié la leçon sur la base d'une situation de vie ;
- fait la séquence introductive et fait prendre son résumé en 15 minutes ;
- abordé les origines de la Seconde Guerre mondiale en travaillant sur deux documents et fait prendre des notes durant 25 minutes ;
- travaillé sur le déroulement de la guerre à partir d'un texte, d'une carte et de deux photographies et donné un résumé en 25 minutes également ;

<sup>21</sup> Anonymisée et simplifiée en retirant les résumés à dicter aux élèves, cette fiche pédagogique figure en annexe 1 du présent ouvrage.

<sup>22</sup> Voir le tableau du module 2 du programme en page 44 : ministère des Enseignement secondaires (2014). Programme d'histoire d'enseignement secondaire général 2012.

- fait une cinquième séquence sur le bilan de la guerre à partir d'un texte et de deux images en 25 minutes;
- conclut par des activités de rappel des acquis et une prise de note en 15 minutes.

Si les enseignants doivent terminer cette leçon dans l'intervalle de deux heures de temps, ça n'a pas toujours été le cas. Chez Egt 16, qui tient aussi une classe de 3<sup>e</sup>, la même leçon n'a pas été achevée et un rattrapage a été programmé. Cela dit, en précisant les activités prévues par Egt 19 et les durées allouées, il ressort qu'il est impossible de développer l'ensemble des compétences exigées par le programme dans un temps si court. En effet, la leçon enregistrée respecte le temps imparti à la séquence, mais au lieu des activités prévues, Egt 19 se contente d'expliquer la guerre et de faire de longues prises de notes. La raison, qui rejoint d'ailleurs les discours des enseignants lors des entretiens, est que ceux-ci ne peuvent pas se permettre de faire cette leçon au-delà du temps de deux heures prévues, car cela empiéterait sur les leçons suivantes et sur la progression annuelle. Aussi ne peuvent-ils pas réduire la prise des notes, car les élèves seront évalués en fin d'année sur un certain nombre de connaissances sur le thème, que la leçon est censée fournir.

Le déroulement des leçons d'histoire sous cette forme vise à préparer les élèves à des évaluations également basées sur l'Approche par les compétences, avec une entrée par les situations de vie. La structure de toute épreuve d'histoire – qu'elle soit une évaluation formative à chaque séquence ou certificative nationale en fin d'année – reprend les différentes compétences envisagées par la leçon. Comme nous pouvons le voir dans l'annexe 2<sup>23</sup>, qui est une évaluation de Egt 16 dans sa classe de 3<sup>e</sup>, l'épreuve reprend les trois éléments retenus sous le terme de « compétence » par le programme :

- les savoirs, qui sont des notions à retenir sur les guerres mondiales;
- des savoir-faire, en l'occurrence des activités procédurales sur des frises chronologiques des guerres;
- l'agir-compétent qui, en tant qu'élément clé du programme et des leçons, propose la résolution d'une situation de vie par l'examen d'un fait historique. Dans le cas d'espèce, les élèves sont appelés à réfléchir sur un hypothétique conflit ethnique par analogie à la Seconde Guerre mondiale et au génocide juif.

<sup>23</sup> Se reporter à la fin du présent ouvrage.

Même si ce n'est pas le but de cette analyse, disons un mot sur cette évaluation. Les questions 3A et 3B<sup>24</sup> semblent beaucoup trop ouvertes, on ne peut en imaginer le corrigé. Étant donné la délicatesse de ces questions du point de vue moral, les laisser formulées de manière aussi large peut prêter le champ au relativisme. De plus, il se pose un problème dans la comparaison entre le problème des conflits évoqués dans la situation de vie et le génocide juif. Peut-être faudrait-il alors à ce propos mettre davantage l'accent sur les différences que sur les analogies.

Cela dit, le scénario, à la fois de la leçon et de l'évaluation, est le même chez tous les enseignants interrogés. Les programmes d'histoire instruisent ces phases de déroulement des leçons et d'évaluation qui sont respectées par les enseignants pour l'intérêt de leurs élèves aux examens certificatifs nationaux. La marge laissée pour l'exercice et l'expression des modes de pensée de la discipline n'est pas grande. En revanche, un élément spécifique qui ressort de l'observation des leçons est celui de l'actualisation du passé qui est mise en lumière dans les programmes d'histoire du Cameroun. Nous développons cet indicateur dans le chapitre suivant parce qu'il exerce une influence manifeste sur la conscience historique développée par les élèves de ces classes.

### 6.2.2 Une approche plus ouverte à Genève

À Genève, le PER et les MER proposent également un déroulement de la leçon structuré en cinq étapes, de l'identification des productions à la réalisation des constats. Cependant, à la faveur de la large marge de manœuvre laissée aux enseignants et des appréhensions de ces derniers quant aux plans d'études, les pratiques de classe sont assez ouvertes et différenciées. En effet, selon leur formation et leur ancienneté, les enseignants ne considèrent pas toujours le nouveau plan d'études et, dans certains cas, ils préfèrent se référer aux objectifs d'apprentissage du précédent. Pour illustrer cela avec quelques cas, des enseignants expérimentés comme Egt 2, Egt 8, Egt 1 et Egt 7 reconnaissent que les nouveaux programmes viennent mettre à mal les avancées connues en histoire :

<sup>24</sup> Respectivement : « Que pensez-vous du génocide juif perpétré par les nazis ? », et : « À votre avis, comment les Juifs doivent-ils se comporter envers les Allemands aujourd'hui ? »

On est dans un système qui permet aux enseignants d'être très indépendants donc relativement libres, et c'est vrai, on cherche à nous contrôler. On cherche à mettre en place des brochures actuellement. Faudrait que vous regardiez les brochures qui sont faites, les MER en 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> qui sont très discutés et provoquent beaucoup de polémiques. Parce que les enseignants sont libres de leurs enseignements, qu'ils ont conçu des choses et qu'ils ont eu des approches; qu'ils ont voulu mettre de côté le récit national, et l'apprentissage par cœur d'un certain nombre de dates, de notions, pour pouvoir aborder de manière plus vive les démarches, les approches scientifiques, et puis une autre vision de l'histoire. Et tout ça, c'est remis en question politiquement. (Egt 2)

Comme Egt 2, Egt 7 trouve que les MER sont en retard par rapport aux travaux des enseignants :

Alors là le gros problème, c'est qu'on veut nous imposer des manuels qui sont mauvais, qui ne tiennent pas forcément compte de tout ce dont on vient de parler. On ne sait pas comment ils seront une fois terminés, mais je ne pense pas qu'ils vont réussir à les imposer parce que les gens ont déjà trop avancé et que ces manuels sont en retard pour nous, ici à Genève. Ils seraient bien pour les gens qui ne veulent pas préparer de cours ou pour donner à un remplaçant qu'on ne connaît pas, et dont on se fiche. Il y a de très jolies images, c'est bien, mais dans les fondamentaux ça part dans tous les sens, on a fait du meilleur travail jusqu'à maintenant. Donc ce serait plutôt des politiques qui sont déconnectées de la réalité.

Pour Egt 1, qui a par ailleurs contribué à l'élaboration des MER, il ne s'agit pas non plus d'une avancée :

Une autre chose qui m'inquiète de plus en plus, pour être honnête, je fais partie du problème, c'est un peu terrible, c'est sur la mise en place des MER dont je fais partie des rédacteurs d'une séquence. Et puis au début, je disais, c'est génial et là, je me rends de plus en plus compte que l'ingérence politique, l'ingérence du courrier des lecteurs de la *Tribune de Genève* ou ce genre de choses est en train de prendre une ampleur pour moi beaucoup trop importante et question finale, j'en suis pas satisfait pour beaucoup de raisons. Bref tout ça pour dire que de plus en plus la politique essaie d'imposer des choses en fonction du politique, et je trouve ça très dommage parce qu'à Genève, on a la chance d'avoir des enseignants justement qui ont fait des études d'histoire. Donc qui ont des outils, qui connaissent, qui ont les moyens de répondre à ce

genre de problématique, et je pense qu'il faut plus faire confiance à ces enseignants-là qui eux ont le bagage pour faire ça, en voulant tout surveiller, tout guider, je pense aux dérives qu'on est en train de mettre en place et je donne cet exemple en lien avec le fait religieux.

En conséquence, Egt 8 préfère encore mettre l'accent sur certains des objectifs de l'ancien plan d'études romand :

Quand moi j'ai fait ma formation, ce n'était pas encore l'IUFE et on avait à l'époque des séquences pédagogiques qui étaient composées de sept objectifs, on avait histoire et mémoire, le passé qui explique le présent, l'étrangeté du passé, etc. On avait toujours ces sept pôles, j'essaie toujours d'y être attentif.

À l'opposé d'enseignant chevronnés comme Egt 8, de jeunes enseignants comme Egt 4, qui n'ont pas été formés avec l'ancien plan d'études et qui sont contraints de faire avec le PER mais surtout les MER, disent essayer de les appliquer tout en reconnaissant la difficulté: «Alors là, j'ai beaucoup de mal. Suite à la dernière séquence, je me suis rendu compte que je ne maîtrisais pas non plus tous les éléments et donc je ne l'utilise pas non plus à bon escient.»

À l'image de ces appréhensions des MER, les observations effectuées à Genève montrent que la structure des leçons ne correspond pas à celle préconisée par les MER, qui prévoit une progression allant de l'identification des productions des élèves à l'établissement de constats. Il est par ailleurs difficile de savoir à quel point les MER sont utilisés par les enseignants, ce d'autant plus qu'ils n'ont pas été exploités en situation, lors des leçons observées dans les classes de 11<sup>e</sup>. Cela tient entre autres au fait que l'étude d'un thème comme celui de la Seconde Guerre mondiale est singulièrement planifiée par les enseignants, conformément à la marge de manœuvre qui leur est accordée. Ce qui est assez différent de la démarche au Cameroun où chaque leçon obéit strictement à un canevas et à un quota horaire précis, puisqu'il y est plutôt question de programmes d'études.

De fait, compte tenu de l'absence de structuration commune dans les leçons observées – dans les classes de 11<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> – il est plus logique d'examiner les pratiques de classe à Genève en termes d'éléments communs observés dans les classes. À ce sujet, deux éléments génériques ressortent: la discussion d'une part, les travaux de recherche et de production des récits d'autre part.

### 6.3 La discussion en classe

Dans un contexte où une certaine liberté – décrite comme un avantage par les enseignants dans l'exercice de leur métier – leur confère une marge de manœuvre pour pouvoir organiser des séances de discussion avec les élèves, celle-ci se présente comme une des marques caractéristiques de l'enseignement de l'histoire à Genève. La longue durée des échanges au cours des leçons observées ainsi que les revendications des enseignants pour ces moments de discussion l'attestent. Il ne s'agit pourtant pas, comme le dit Egt 1, d'y voir une orientation du curriculum: «Alors, est-ce que c'est une demande d'institution, je ne sais pas. Ça dépend aussi des personnalités puisqu'en histoire, on est relativement libre encore.»

La discussion en question porte généralement autour du travail sur les documents et à partir d'un ou plusieurs modes de pensée de l'histoire. Dans la classe de 3<sup>e</sup> d'Egt 5 par exemple, nous avons observé quatre leçons sur le thème de «l'évolution du djihadisme». Les discussions autour de plusieurs sources variées sur les djihadismes, leur évolution dans le temps et dans l'espace, ainsi que la comparaison des périodes historiques concernées occupent les pratiques de classe durant ces quatre semaines. Pour l'illustrer, à la question générale de savoir comment ils et elles travaillent en classe, les élèves d'Egt 5 mettent la discussion à l'avant: «C'est plus une discussion ouverte entre tout le monde avec ce professeur, c'est une discussion, il nous présente ce qu'il trouve pertinent sur le sujet et on échange», dit El 1 (3<sup>e</sup>).

### 6.4 La production de récits par les élèves

Les travaux de recherche documentaire, d'enquête, d'exploitation des sources, de rédaction et d'exposé, sont des activités remarquées dans l'ensemble des classes observées, autant pour le secondaire I que pour le secondaire II à Genève. Certains enseignants y voient l'occasion d'effectuer un travail complet d'histoire: «Le but pour moi, c'est qu'ils fassent un travail un peu final, un travail plus complet dans lequel il y a à la fois un récit historique, un certain nombre de choix, de sources et puis une mise en perspective avec une question générale sur qu'est-ce que la décolonisation. Donc je le leur impose dans leurs conclusions» (Egt 2).

Par exemple, lors de notre entretien avec Egt 7 avant d'observer ses cours, elle a expliqué comment elle organise le travail d'histoire pour ses élèves en ces termes :

Dans les méthodes, il y a aussi la recherche. [...] Alors ils choisissent un sujet, forment des groupes et c'est eux qui doivent aller chercher les sources. Alors les sources seront des chansons, des photographies, une déclaration, un discours, ils vont présenter à la classe. Et là où je dis que la méthode est aussi de la recherche avec eux, c'est qu'ils ont leur sujet, mais le sujet est insuffisant. Ils gagnent le point quand ils ont une bonne question pour démarrer la recherche, et ils doivent répondre à cette question par les documents qu'ils vont présenter à la classe. Donc ils ne doivent pas par exemple nous faire toute l'histoire de l'Apartheid, c'est très long, on n'a pas le temps d'entendre tout ça. Ils vont avoir 15-20 minutes, pour présenter devant la classe, donc ils doivent poser une question, poser un contexte pour rassurer les autres élèves, pour leur montrer où on est, qu'est-ce qui se passe. Et avec les documents venir répondre à leurs questions. Du coup, je me suis retrouvé avec un dossier, Israël-Palestine, Kosovo, les droits des homosexuels en Asie, etc. Il y en a qui sont allés interviewer des avocats, bah voilà, c'est très vivant ! Donc on fait ça, ils font aussi beaucoup de travaux de recherche en bibliothèque, où ils apprennent à relire dans les livres plutôt qu'à poser simplement la question sur Internet et avoir des réponses tout de suite. Ils doivent construire un récit. Sélectionner des informations, des images, comprendre la différence entre la source et le texte du livre, et ça ils doivent le mettre clairement.

Dans sa classe, Egt 7 met l'accent sur une marge de liberté et d'expression à donner aux élèves. Ils sont libres selon leur sensibilité de choisir des sujets et de former des groupes. Et c'est après cet investissement personnel que le travail d'histoire commence : poser une question de recherche pertinente et y répondre par les documents, le tout présenté en classe. C'est dans un travail problématisé, argumenté, illustré et présenté que les élèves obtiendront « le point ». Le nombre de travaux de recherche qui ont été mis à notre disposition atteste manifestement que les élèves de Egt 7 se montrent sensibles au travail d'histoire qu'elle propose.

Pour conclure, les approches sont différentes au Cameroun et à Genève. Dans le premier cas, la rigueur prescriptive du programme, l'absence d'orientations curriculaires spécifiques aux modes de pensée

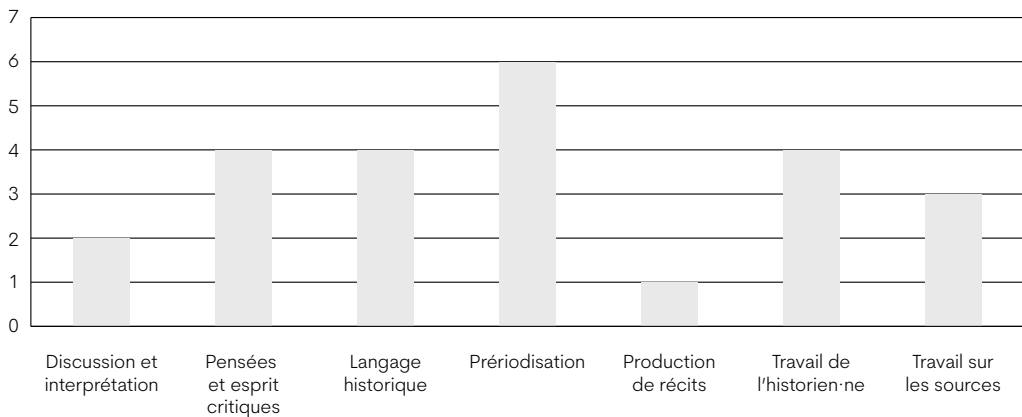
de l'histoire, les conditions matérielles difficiles et le temps court alloué aux leçons ne jouent pas en faveur desdits modes de pensée. En revanche, la question de l'actualisation du passé aux situations de vie y est prédominante. Dans le second cas, bien que des modes de pensée soient proposés à travers les objectifs de la démarche historique et l'organisation des sociétés dans les MER, les enseignants interrogés sont globalement contre ce qu'ils considèrent comme «des manuels mauvais». Les objectifs sont intéressants, mais le support en soi ne leur paraît pas utile. Profitant alors de la marge de liberté dont ils disposent, ils organisent un déroulement des activités tels qu'ils les estiment favorables à leur conception et à leurs intentions didactiques en histoire. En termes de réserve, l'intérêt que représente le cadre plus ouvert du contexte genevois constitue aussi sa limite, dans le sens où les propos recueillis ne sont pas représentatifs de toutes les conceptions enseignantes. Il faudrait toute une étude sur la réceptivité des MER d'histoire pour en avoir la pleine mesure.

# **Pensée historienne et actualisation du passé: deux indicateurs clés 7 des pratiques de classe**

L'analyse de la conceptualisation et de la mise en œuvre de l'histoire scolaire permet d'isoler deux éléments qui caractérisent l'enseignement de l'histoire au Cameroun et à Genève et qui, d'une manière ou d'une autre, influencent la conscience historique des élèves. Le premier, la pensée historienne, a été théoriquement décrit comme un fil rouge de l'enseignement pouvant favoriser la construction d'une véritable conscience historique. Quant au second, l'actualisation du passé, il est apparu de manière inductive avec les données de terrain et est si prégnant dans le contexte camerounais qu'il en devient clé.

## **7.1 L'indicateur de la pensée historienne (PH) dans les classes**

Les indices les plus représentatifs et caractéristiques de la pensée historienne dans l'ensemble des données de terrain se trouvent dans la figure 7, obtenu à partir du logiciel ATLAS.ti qui calcule les occurrences sémantiques et permet d'avoir un ordre de grandeur de la présence des indices de la pensée historienne dans le corpus. Cet ordre de grandeur est représentatif de ce qui est possible plutôt que de ce qui est fait dans l'intégralité des lieux de l'étude.



**FIGURE 7** Distribution des indices de la pensée historique.

Dans cet ensemble de modalités intellectuelles propres à la discipline historique et envisagées pour structurer l'apprentissage en classe, l'indice de la périodisation (PE) est de loin le plus exprimé. Ensuite, viennent ceux du métier d'historien (TH), du travail sur les sources (TS), de la pensée ou esprit critique (EC/PC), du langage historique (LG), des éléments de discussion (DRI) et de la production des récits (PR). Deux remarques sont nécessaires à leur analyse. Tout d'abord, ces indices ne sont pas systématiquement observés dans les classes. Tous les enseignants ne les intègrent pas. Les analyses portent uniquement sur les cas où ils ont été repérés. La rareté de ces cas rend toute généralisation impossible. Ensuite, tous n'ont pas la même valeur ou fonction. Les uns, comme LG, DRI et PR, sont davantage génériques. LG est identifié sur la base des occurrences des autres indices, tandis que les deux autres, DRI et PR, sont des pratiques de classe à partir desquelles les autres indices sont applicables ou identifiables. C'est par ailleurs pourquoi ces deux derniers ont été présentés précédemment dans les approches didactiques. En revanche, d'autres comme PE, EC/PC, TH et TS sont révélateurs des activités historiennes en soi.

### 7.1.1 Le langage historique (LG)

Faire de l'histoire en ayant conscience d'en faire, c'est notamment transposer le langage historique en classe. Cet indice est une donnée assez complexe qui, théorisée notamment par Martineau (1999),

prend en compte plusieurs variables : les faits historiques, les concepts (analytiques, historiques et méthodologiques) et les théories. Dans le cas de l'étude de la Seconde Guerre mondiale par exemple, les élèves pourraient utiliser des concepts historiques pour situer les événements dans le temps et l'espace, des concepts analytiques pour comprendre les ruptures et les permanences dans le temps, et des concepts méthodologiques pour analyser des documents d'époque. Le tableau 8 présente des éléments de langage historique qui ressortent de l'observation d'une classe et de l'entretien avec l'enseignant.

**TABLEAU 8** Les types de langage historique.

Exemples de concepts factuels	Exemples de concepts analytiques
Guerre mondiale	Source primaire
Génocide juif	Objectivité
Guerre éclair	Esprit critique
Camps de concentration	Présent du passé
Camps d'extermination	Espace d'initiative
Etc.	Horizon d'attente
	Négationnisme
	« Révisionnisme »
	« Anachronisme »
	« Téléologie » <sup>25</sup>
	Etc.

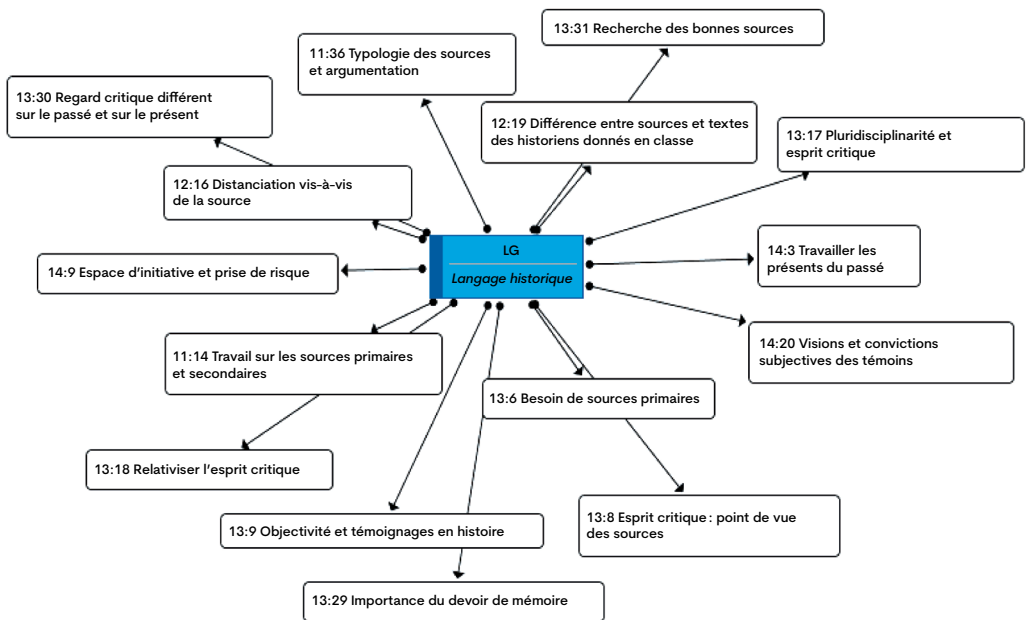
Afin de rester cohérent dans notre volonté d'observer les modes de pensée de l'histoire que les élèves peuvent mobiliser de manière autonome, d'un thème à l'autre et selon leur regard sur le monde, nous avons choisi de ne pas nous appesantir sur le langage propre aux faits historiques de la Seconde Guerre mondiale et de la décolonisation, mais uniquement sur les concepts analytiques relevant de la terminologie de la pensée historicienne.

Cela dit, il a été constaté que le langage sur les modes de pensée de l'histoire n'est pas abondamment utilisé en classe. Si ces derniers sont sémantiquement présents dans les pratiques, ils ne sont pas systématiquement dénommés. La question est alors de savoir si un

<sup>25</sup> Ces trois concepts entre guillemets n'ont pas été utilisés par les élèves mais plutôt par leurs enseignants lors des entretiens. Nous ne pouvons donc pas attester de leur transposition didactique en classe.

apprentissage de l'histoire nourri de son épistémologie est possible si sa terminologie n'est pas prise en compte. Ce qui pose un problème de transposition didactique. C'est de fait la raison pour laquelle la méthodologie choisie pour cette étude fut l'analyse sémantique, basée sur les idées clés à faire correspondre à des concepts, plutôt qu'une analyse lexicale<sup>26</sup> visant à compter les occurrences desdits concepts dans le corpus. Pour prendre un exemple, les termes suivants ont été dénombrés un nombre restreint de fois : conscience historique (CH), 6 occurrences ; présents du passé (PP), 4 occurrences ; espace d'initiative (EI), 4 occurrences ; horizon d'attente (HA), 3 occurrences ; ce qui ne correspond évidemment pas au nombre de fois où ils sont identifiés dans les idées véhiculées.

Pour se limiter aux cas où la terminologie a été utilisée par les élèves, la figure 8 regroupe en centres d'intérêt les concepts qui ont été repérés dans le corpus. Cette figure présente en blanc, autour de l'indice du langage historique, quelques propos des élèves lorsqu'ils utilisent la



**FIGURE 8** Le langage historique chez les élèves.

<sup>26</sup> Voir le chapitre 5 sur la méthodologie de l'étude (l'utilisation du logiciel ATLAS.ti).

terminologie de l'histoire. Esprit critique, sources primaires par opposition aux sources secondaires, présents du passé, espace d'initiative, objectivité, devoir de mémoire, etc., sont par exemple évoqués. Conformément à la spécificité de notre échantillon, cette figure est plus représentative de ce que les élèves sont capables de faire que de ce qui est fait dans l'intégralité des contextes camerounais et suisse.

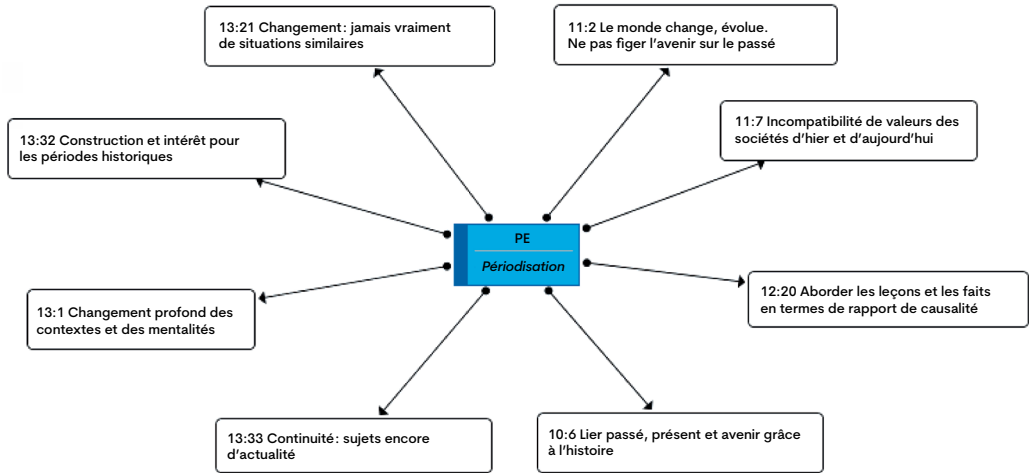
La notion d'esprit critique (EC) est très utilisée par les élèves. Elle l'est souvent avec celles de sources primaires et secondaires, lors des activités de distanciation avec les sources, mais aussi pour décrire la continuité du travail historique au-delà de la classe, lorsqu'il est question pour eux d'affronter la pluralité des sources du savoir qu'ils rencontrent quotidiennement. D'autres concepts fortement utilisés dans les classes sont ceux de la mémoire/devoir de mémoire, des témoins et des témoignages. Il est possible en effet de dire que dans les classes observées, les élèves manipulent assez bien les concepts liés à l'histoire orale, présentée à eux comme productrice de sources pour l'histoire. Quoi qu'il en soit, le langage historique est encore le grand absent de l'apprentissage de l'histoire, pour autant que ce dernier soit porté sur les modes de pensée de la discipline.

### 7.1.2 La périodisation (PE)

La périodisation concerne le travail en classe sur le temps historique. La conscience historique se rapportant au temps, elle en est essentielle. Si elle est l'indice de la pensée historicienne le plus exprimé dans les classes, c'est entre autres parce que certains indices temporels de la conscience historique tels que l'étrangeté du passé (EPa), l'historicisation du présent (HP) et le rapport à l'avenir (RA) lui sont corrélés. Pour le moment, nous évoquons brièvement la manière dont elle est perçue et pratiquée chez les élèves. La figure 9 présente des propos représentatifs de la manière dont les élèves évoquent la périodisation<sup>27</sup>.

De manière générale, lorsqu'ils expriment le rapport au temps, nous retrouvons les liens passé-présent-futur, la construction des périodes, l'analyse des continuités et changements et la comparaison passé-présent. Un des éléments les plus observés est celui de continuité et

<sup>27</sup> Ici également, cette figure est plus représentative de ce que les élèves sont capables de faire que de ce qui est fait dans l'intégralité des contextes camerounais et suisse.



**FIGURE 9** La périodisation selon les élèves.

changement. Une illustration peut être prise chez Egt 11 qui dit travailler avec ses élèves de 11<sup>e</sup> sur des comparaisons entre le fascisme et l'extrême droite, et entre les crises de 1929 et de 2008.

Si je prends l'exemple des 11<sup>e</sup> années, on regarde la montée du fascisme et après, on fait des liens avec la montée de l'extrême droite ici. [...] On peut faire un lien très fort entre la crise de 1929 et celle de 2008. Alors, eux, ils ont l'image de la crise de 1929 avec une misère extrême, la population typiquement allemande avec les gens qui ont perdu leur travail aux USA, le plan Marshall... Et du coup, eux, ils voient ces travailleurs qui débouchaient, qui faisaient des trous pour les reboucher le soir. Et en regardant 2008, je leur disais: «Les deux se ressemblent, mais ne sont pas les mêmes, parce que 2008 a pris les enseignements de 1929, donc l'histoire ne se répète pas de la même manière, mais parfois les aléas autour resurgissent, par exemple l'histoire de l'extrême droite.» Donc j'essaie de faire des liens de cette manière-là, en leur montrant que les choses ne se répètent pas, mais qu'il y a des circonstances qui appellent à certaines choses et qu'ils soient conscients de ça est déjà une bonne chose.

Entre un monde qui évolue et les éventuelles permanences du passé, les élèves arrivent à exposer des points de vue nuancés. Le constat de l'évolution du monde est repris plusieurs fois pour montrer les changements qui s'opèrent entre les périodes historiques. C'est ce que Él 4 (4<sup>e</sup>) décrit lorsqu'à la lecture d'une enquête sur la vie des Suisses dans

les années 1960, il évoque le changement de mentalité et de contexte en ces termes: «Je trouve ça intéressant parce que c'est vraiment ce que pensaient les gens qui vivaient avant nous, et ça, c'est très intéressant de voir comment les mentalités ont changé, et même comment ils abordaient le monde à cette époque. Donc, il y avait un contexte pour eux, la Guerre froide, et ils abordaient les choses d'une certaine façon.»

Et lorsqu'il est question de transposer les valeurs des contextes du passé dans le présent, des élèves arrivent également à y voir des incompatibilités. C'est dans ce sens que, lors d'une discussion sur l'État islamique, Él 2 (3<sup>e</sup> OC) trouve que «c'est difficile de l'implanter [les valeurs du passé] dans une société qui a beaucoup progressé et du coup, ça *clash* avec les valeurs actuelles».

Quand bien même les élèves sont appelés en classe à comparer les sociétés dans le temps, cela doit se faire sous réserve qu'«il n'y a jamais de situations exactement similaires, le passé ne se répète pas en tant que tel» (Él 1, 3<sup>e</sup>). Pour évoquer l'idée que ni le présent ni l'avenir ne devraient être figés au passé, Él 1 (3<sup>e</sup> OC) dit<sup>28</sup>:

Déjà, le mirage, c'est une illusion. «Le mirage d'un avenir en forme de passé», c'est-à-dire que le monde, il change, il évolue et certaines personnes sont plutôt réticentes au changement, on voit que dans les sphères gouvernantes, etc., ce sont souvent les mêmes personnes qui gouvernent plus ou moins de la même manière. Et du coup, je pense qu'on ne peut pas projeter l'avenir d'un pays par rapport aux événements qui ont eu lieu dans le passé. Oui, les événements qui ont eu lieu dans le passé aident à appréhender ça, mais il ne faut pas que l'avenir soit figé dans ces événements-là.

La prise en compte desdits changements est aussi nuancée par les élèves, en tenant compte de certaines continuités dans le temps puisque, comme le soulève Él 7 (4<sup>e</sup>) à l'issue d'une séquence sur le Vietnam pendant la Seconde Guerre mondiale, «ce sont des choses qu'on entend encore aujourd'hui, ce sont des sujets encore d'actualité, il y a des répercussions...»

Cependant, ce travail sur la périodisation n'est pas sans défis. Dans le cadre d'activités sur les comparaisons et l'identification des liens de

<sup>28</sup> Il s'agit d'explications que cet élève fait d'un article proposé par l'enseignante dans le cadre de l'approfondissement de la leçon sur le terrorisme religieux. L'article, tiré de *l'Atlas des utopies*, est intitulé «Le mirage d'un avenir en forme de passé».

causalité passé-présent, des enseignants évoquent un certain nombre de difficultés auxquelles ils font face. Des risques, Egt 6, Egt 11 et Egt 9 en identifient trois, respectivement : le trop-plein d'émotion, l'uchronie et la téléologie. Pour Egt 6, après avoir été plongés dans quelque chose qui les passionne ou les choque, il s'agit de les ramener à la réalité, ce qui n'est pas toujours gagné :

Mon travail consiste ensuite à les ramener à aujourd'hui pour qu'il reste quelque chose de ça. Je leur dis : « Bien ! Nous avons étudié quelque chose d'une époque révolue, quitte à choquer, cette époque-là n'existe plus. Mais est-ce les rapports de domination que tu viens de comprendre, est-ce que ce problème-là a été complètement résolu aujourd'hui ou non ? » [...] Du coup, il y a en permanence un va-et-vient entre le passé et le présent. [...] Des fois, ça va au-delà du cours, ça m'arrive parfois de ne pas les avoir ramenés avant la fin de la cloche. Et lorsqu'ils sont loin, ils sont encore en train de vivre ça, quand quelque chose les a vraiment secoués. Bon, objectif atteint quelque part.

Egt 11 ensuite met en exergue les dérives possibles de l'histoire contre-factuelle, de l'uchronie qui émerge et en suggère des garde-fous :

Je leur dis : « Comprenez que, si vous reconstruisez le présent du passé, on vit dans une époque qui n'est pas la même qu'aujourd'hui ». [...] Et typiquement, quand ils posent des questions contrefactuelles du type « Et si Hitler avait réussi son école d'art ? », je leur dis : « Ce raisonnement, est-ce qu'il peut nous amener à quelque chose en histoire ? Non, parce qu'on ne saura jamais s'il avait réussi son école d'art ou non. Posez-vous des questions contrefactuelles qui vous amènent à quelque chose. » Typiquement, par exemple la séquence sur laquelle j'ai travaillé en fin d'année, sur le jeu des acteurs à l'aube de la Seconde Guerre mondiale, de l'invasion de la Tchécoslovaquie, je dis : « Regardez l'horizon possible de ces gens, partez du principe que la guerre aurait peut-être pu être évitée, mais pour en tirer quelque chose. En se disant : comment les acteurs avec les données à l'aune de ce qu'on a en histoire au niveau des sources, comment est-ce qu'ils ont essayé d'éviter ça. Donc à partir du contrefactuel, essayez de développer un raisonnement historique qui nous amène à quelque chose, avec lequel on peut travailler. Ne rentrez pas dans des "et si", ne faites pas une uchronie en fait. »

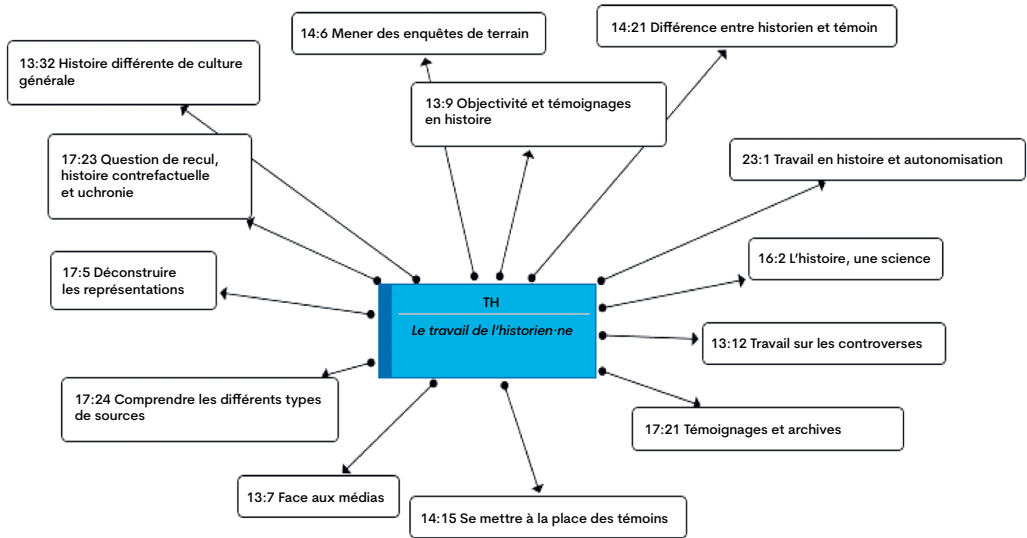
Egt 9, pour sa part, est sensible au risque très aigu de la téléologie que l'examen des contextes du passé peut résorber :

Bon, ça effectivement, c'est quelque chose à quoi je suis très attentif, le danger de la téléologie, notamment quand on aborde la question récit. Je ne suis pas dupe non plus que de toute façon tout le monde va se construire un récit cohérent où la téléologie est présente. Il faut en être conscient et la tenir à distance dans la mesure du possible, tout en sachant que le premier réflexe, c'est de nous voir comme un aboutissement. Et c'est pourquoi j'insiste beaucoup dans les séquences qu'on a, à examiner aussi les chemins que nous n'avons pas pris et je trouve très important de revenir au débat tel qu'il se formulait à l'époque où on aborde un sujet. Et j'essaie de conjurer ce risque-là surtout de cette manière-là, mais aussi en l'explicitant. Donc c'est effectivement un problème.

La prise en compte des dérives possibles dans l'examen des présents du passé est très importante pour que l'exercice effectué en classe soit un processus réflexif et non des jugements anachroniques d'un passé distant. L'enjeu est d'effectuer un travail complet d'histoire en donnant une perspective et une distanciation nécessaires. Sans ces derniers, les faits du passé restent des savoirs de sens commun. Sans les outils adéquats, les élèves peuvent s'en tenir à l'émotion et à une perception non réfléchie du passé, relevant davantage de la mémoire. Dans une classe de Terminale, en référence à la leçon sur les facteurs de la décolonisation et précisément sur les sévices de l'administration coloniale, Él 1 fait remarquer : « Il y a des faits dans cette histoire qui suscitent de la pitié. Quand on se met à la place de ceux-là, ça suscite la pitié et parfois les pleurs. » En conséquence, aussi intéressant que ce soit d'amener les élèves en classe à plonger dans un passé étrange – « choquant », « incroyable », pour reprendre les termes des élèves –, il est judicieux de le faire avec les outils adéquats, afin d'opérer la distanciation nécessaire.

### 7.1.3 Le métier d'historien ou travail d'histoire (TH)

Cet indice rassemble les éléments qui mettent en exergue la spécificité de l'histoire à travers la distinction entre ce que l'histoire est et ce qu'elle n'est pas. Cela dit, en regardant les pratiques de classe sous l'angle des éléments de « démarche historienne », un certain nombre d'éléments sont identifiés : la démarche d'enquête historique, la typologisation des sources, la distinction entre l'histoire et la mémoire et la prise en compte de concepts analytiques comme l'objectivité, les controverses, le recul ou la distanciation, l'histoire contrefactuelle, etc. Le graphique de la figure 10 donne un aperçu de ces références.



**FIGURE 10** Le travail d'histoire vu par les enseignants et les élèves.

Les éléments en blancs correspondent aux propos d'enseignants et d'élèves lorsqu'ils font spécifiquement référence au travail d'histoire, à ce qu'il est et ce qu'il n'est pas. Ces références sont catégorisables en termes de démarche d'enquête historique, de typologisation des sources, de distinction entre l'histoire et la mémoire, et de prise en compte de concepts analytiques comme l'objectivité, les controverses, le recul ou la distanciation, l'histoire contrefactuelle, etc.

Pour illustrer les représentations de l'histoire et de la mémoire, plus précisément la différence entre historiens et témoins, prenons la discussion qui suit avec des élèves d'une classe de 11<sup>e</sup>.

<b>Chercheur</b>	Mais dites-moi, est-ce qu'il y a une différence entre ces récits de vos grands-parents et ceux que les historiens produisent ?
<b>Él 1</b>	Oui, clairement.
<b>Él 7</b>	Oui, parce que moi, quand les gens de la famille et tout ça, grands-parents, arrière-grands-parents et tout ça, ils me racontaient la guerre, ils mettaient vraiment des mots et des détails. Du coup, tu peux t'imaginer ce qui se passait, le cadre, les anecdotes et tout ça, puis c'est un peu différent. C'est un peu plus ludique qu'à l'école.

<b>Él 5</b>	Et surtout qu'eux, ils l'ont vécu, alors on peut comprendre ce qu'ils ont vécu et surtout qu'ils ont vécu des trucs graves, alors que les historiens, ils ne l'ont pas vécu. Ils regardent juste des sources et ne peuvent pas mettre de sentiments là-dessus.
<b>Chercheur</b>	Mais alors sont-ils à mettre au même plan? Pour dire les choses autrement, certains seraient-ils plus crédibles que d'autres?
<b>Él 5 et Él 6</b>	Ceux qui ont vécu.
<b>Él 2</b>	Mais ça pourrait aussi être les historiens parce qu'ils font des travaux de recherche et même s'ils n'ont pas vécu, c'est juste des retranscriptions de ce qu'ils ont vu et entendu. Du coup, ce n'est pas forcément un qui a raison et pas l'autre. Ce sont les deux, c'est très détaillé; ceux qui ont vécu, c'est plus sentimental et réel, alors que les historiens, ce sera plus académique, il y aura plus de détails.
<b>Él 1</b>	Ceux qui ont vécu n'ont qu'une vision de l'histoire, alors que les historiens, ils ont accès à toutes les visions de l'histoire et ils peuvent en retranscrire une [qui soit] générale.
<b>Él 3</b>	Et puis un témoin, il peut prendre un peu un parti parce que lui, il y a plein de paramètres qui entrent en compte. Admettons un juif, il déteste les Allemands parce qu'il a vécu la guerre? C'est un paramètre qui entre en compte. La vision d'un témoin peut être changée par rapport à ses convictions à lui.
<b>Él 4</b>	Bah aussi vu que ça s'est passé genre pas hier mais il y a longtemps, peut-être qu'il ne se rappelle pas tous les détails et qu'il va juste dire ce dont il se rappelle. Du coup ce n'est pas extrêmement détaillé, alors que les historiens, vus qu'ils ont des sources à analyser, c'est du texte et ils sont en contact tous les jours donc ils peuvent écrire des trucs vraiment détaillés.

On peut remarquer deux moments dans cet échange, un premier, plus émotif, où Él 7 et Él 5 montrent leur sensibilité à la dimension humaine de l'histoire matérialisée ici par les témoins: «imaginer ce qui se passait», «plus ludique qu'à l'école», «mettre des sentiments», etc. S'en suit un second moment, plus scientifique, où les élèves mettent en exergue le caractère «plus académique» avec «les travaux de recherche», «plus de détails», «une vision générale». Él 2, Él 1, Él 3 et Él 4 expriment avec leurs mots, la subjectivité probable du témoin qu'ils distinguent de la scientificité de l'historien. Bien plus, Él 2 permet de nuancer tout ceci quand il dit: «ce n'est pas forcément un qui a raison et pas l'autre», puisqu'il s'agit plus de distinguer l'histoire de la mémoire que de les opposer.

Analysons d'autres discussions avec des élèves, respectivement de 11<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>.

<b>Chercheur</b>	Est-ce que vous savez comment les historiens font pour produire les textes que vous lisez?
<b>Él 1</b>	Ils analysent des sources, des précisions et tout. Ils regardent beaucoup dans les sources et ils essaient de voir les précisions qu'il y a dessus.
<b>Él 2</b>	Des fois, ils vont enquêter sur le lieu, pour trouver des vestiges ou autre chose, pour faire des découvertes, s'ils ont trouvé quelque chose de nouveau pour l'histoire.
<b>Chercheur</b>	Est-ce que vous savez comment les historiens font pour élaborer les récits que vous exploitez en classe?
<b>Él 1</b>	Je pense qu'ils recueillent un maximum de témoignages pour essayer de faire le récit le plus complet de l'histoire, mais après, ça reste incomplet. On n'a jamais un récit parfait dans tous les détails parce qu'il manque toujours un côté de l'histoire, on ne peut pas avoir une histoire exacte. C'est vrai qu'on lit un livre en anglais qui s'appelle [inaudible] où en fait, c'est justement un professeur d'histoire qui explique que maintenant, ça va un peu mieux, on a un côté de l'histoire un peu plus objectif, mais si on regarde l'histoire il y a cinquante ou soixante ans, c'était l'histoire des vainqueurs de certaines guerres, on n'avait pas tous les détails.
<b>Chercheur</b>	Donc il y a le souci d'objectivité.
<b>Él 3</b>	Peut-être que ce qui serait intéressant, je ne sais pas si ça se fait aujourd'hui ou pas, c'est qu'on prenne vraiment deux historiens qui ont des mentalités opposées et qu'on les fasse travailler sur la même source pour arriver à un juste milieu à la fin.
<b>Él 2</b>	On avait vu ça justement sur la Révolution américaine, on avait deux points de vue qui étaient extrêmement opposés et c'était très intéressant en fait, parce qu'on avait d'un côté de l'histoire très classique de la révolution contre les colonies, et puis de l'autre côté, c'était les tensions internes qui poussaient l'idée de se rassembler envers quelque chose et de créer une nation forte. Donc c'est vraiment très intéressant et je pense que ça aussi, ça peut servir, de prendre deux points de vue sur la même histoire et comparer.
<b>Chercheur</b>	On appelle ça des controverses. Mais justement, comment est-ce que vous faites lorsque vous avez des cas comme ça, des points de vue différents?
<b>Él 1</b>	Je prends les points qui conviennent un peu chez les deux. Je pense qu'en histoire, on n'arrive jamais à se mettre d'un côté uniquement, rien n'est tout noir rien ni tout blanc.
<b>Él 2</b>	Essayer de garder une certaine neutralité pour mieux analyser une source, prendre en compte les deux avis même si on n'est pas forcément d'accord avec, et je pense retenir les deux.
<b>Él 3</b>	Puis, c'est aussi ce qui sert à construire nos arguments, c'est aussi voir deux côtés et savoir où se placer. C'est ce que disait [enseignant·e] avec l'esprit critique, c'est peser les deux côtés et savoir comment se placer.

Dans la classe de 11<sup>e</sup>, on peut relever deux tâches importantes dans le travail d'histoire, à savoir : l'enquête et l'analyse des sources. Dans la classe de 4<sup>e</sup> où la discussion a abouti sur la question des controverses, on peut retenir l'idée de recueillir « un maximum de témoignages pour essayer de faire le récit le plus complet de l'histoire », et celle de la « construction des arguments » en faisant preuve d'esprit critique.

C'est dans le même sens que Egt 8 et Egt 11 décrivent le travail d'histoire à partir de la démarche d'enquête et des concepts analytiques – dits « de second ordre » – comme le recul, l'histoire contrefactuelle, etc.

Cette année, on a beaucoup travaillé sur les sources, on a vu que c'est comme ça qu'on apprend un certain nombre de choses. On a travaillé sur les témoignages, la question de l'histoire orale, parce qu'on peut commencer le XX<sup>e</sup> siècle par là. Mais on n'a pas pu arriver à une démonstration plus approfondie de ce qu'est le métier d'historien, ce qui est dommage. L'année passée j'ai eu la possibilité d'emmenner une classe à un atelier aux archives qui était donné par une femme qui est spécialiste des recherches de parcours, de personnes disparues pendant la Shoah et qui leur a donné de petites recherches à faire jusqu'à être capable de tisser l'histoire personnelle d'une famille ou d'une personne et ça ils ont vraiment senti ce que c'est qu'être historien. Ils ont senti le côté policier de la chose. Ça, c'était vraiment exceptionnel et je veux absolument pouvoir développer ça par moi-même sans avoir besoin d'une personne. (Egt 8)

Dans le même ordre d'idée, Egt 11 met en exergue le recul, l'histoire contrefactuelle et la scientificité du travail d'histoire :

Comme tu as pu le constater, on a très régulièrement des débats dans lesquels j'essaie de leur faire comprendre le point de vue de l'historien. Typiquement, quand tu regardes le programme politique, je parle du nazisme dans les années 1930, ça leur paraît ahurissant. Ils disent : « Waouh, c'est incroyable, c'est dégoûtant, c'est horrible ! » Et je leur dis : « Ça, c'est votre réaction d'élèves, c'est normal. » Mais l'historien lui doit s'en tenir à des faits, rester en retrait, analyser les choses, puis le côté humain entre en considération, on ne peut pas totalement le mettre de côté, mais on va essayer de garder une posture scientifique, analyser les éléments que vous avez, et en tirer des conclusions. [...] Ils comprennent que si vous reconstruisez le présent du passé, on vit dans une époque qui n'est pas la même qu'aujourd'hui.

### Et sur la typologisation nécessaire des sources pour l'historien :

Quand on a travaillé sur des extraits d'archives, on a vu la différence avec la source secondaire, en leur disant voilà la source secondaire, c'est ce qui est dans le public, mais elle est basée sur ce genre de choses. En tout cas, leur montrer qu'il y a différents types de sources, certaines s'entremêlent, et qu'on peut les questionner de manière assez pertinente, on peut même des fois ressortir certaines idées au-delà des mots. Par exemple, quand tu regardes les comptes rendus de la Société des Nations, tu dis : « Bah, voyez, typiquement sur la question de l'invasion de l'Éthiopie par l'Italie, il y a beaucoup de choses qui ne sont pas dites, mais qui sont pensées et typiquement les élèves sont assez réceptifs à ça, ils tomberont moins dans quelque chose qu'ils absorbent simplement, un film, en disant ça s'est passé comme le film le dit et puis point final. En tout cas, je pense qu'ils apprendront à avoir un regard différent sur des sources.

Dans ces deux classes, les enseignants prennent en considération le travail de l'historien dans leurs pratiques et l'abordent en le dénommant comme tel avec les élèves. Sont ainsi mis en exergue : la distinction claire entre les sources primaires et secondaires et la prise en compte de la pluralité des types de sources primaires ; la reconstruction des présents du passé avec le recul nécessaire et la mise à distance – autant que possible – de l'émotionnel et de l'uchronie, etc.

#### 7.1.4 L'analyse de sources (TS)

Le travail en classe se fait avec des documents, et pour autant qu'il s'agisse d'une classe d'histoire, la question des sources se pose avec acuité. Telle qu'observée, l'analyse de sources consiste en une activité réflexive portant notamment sur leur typologisation, leur critique interne et externe au sens des modes de pensée de l'histoire. En effet, l'idée avec la pensée historienne – au sens donné par Sam Wineburg (2011), avec la lecture des textes et la littérature historique – est qu'en classe, toute proportion gardée, les élèves travaillent sur des sources en mobilisant le regard que les historiens posent sur elles. Observons comment cet indice apparaît dans les classes du Cameroun et de Genève.

Tout d'abord, Egt 6 aborde avec ses élèves de 11<sup>e</sup> l'importance de critiquer historiquement une source et la fiabilité des matériaux de l'historien.

Une autre chose qu'on fait beaucoup et qui va dans le même sens, c'est d'expliquer ce que ça veut dire, de donner une interprétation de ce qu'on entend par critiquer une source. Lorsque les élèves entendent critiquer, ils entendent au début dire du mal de quelque chose. Mais là, ils comprennent que critiquer une source, c'est la lire attentivement, sans chercher à la juger, mais en cherchant à comprendre ce qui est dit là-dedans. Donc il est très important d'identifier l'auteur, de savoir à quelle période le texte a été écrit. On a vu qu'avec une source qui est antimilitariste, ça n'a pas la même valeur si c'est une source qui date de la fin des années 1980 à Genève que si c'est une source qui a été écrite en pleine Première Guerre mondiale par un antimilitariste qui écrit depuis sa prison, parce qu'il est considéré comme traître à la patrie pour avoir refusé de se battre. C'est ça que j'essaie de leur faire comprendre. Et avec ça, il y a aussi le fait, dans la mesure du possible, de s'assurer de la fiabilité des sources; en sachant que les sources qu'on a, qui datent d'un passé plus ou moins récent ou lointain, c'est une source du passé par définition, les auteurs ne sont plus là à disposition...

Nous constatons que Egt 6 insiste davantage sur la signification d'une source historique et la façon de la traiter que sur la simple exploitation des données du document comme illustration. Il est important de relever la nuance entre les deux. La simple lecture et utilisation des données des documents en classe est différente du travail historien de critique des sources. Cette nuance tient du fait qu'il existe une catégorisation des sources entre sources primaires et sources secondaires qu'il est important de considérer.

Les échanges avec certains élèves ont révélé leur sensibilité au travail sur les sources. C'est ce qu'on peut voir avec les élèves d'une classe de 4<sup>e</sup> ci-dessous.

<b>Chercheur</b>	Par rapport aux documents que vous venez d'évoquer et qui ont été analysés en classe, que pensez-vous du travail effectué ou à effectuer sur les sources ?
<b>Él 1</b>	Moi je dirais que c'est le travail qu'on doit faire, quand on fait une dissertation, c'est aussi voir la source et essayer d'en discuter. Donc « Explique ce que dit le texte » ensuite, on dit : « Oui, mais ce texte il est partisan, il faut remettre dans le contexte ». Je pense qu'on fait un bon travail là-dessus.

Él 2	Moi je pense que ça dépend. Parfois, dans les documents qu'il nous donne, c'est parfois des choses relatées et il faut vraiment avoir des sources très basiques (primaires) qui vont nous permettre de faire notre propre avis plutôt que de toujours se rapporter à quelqu'un d'autre. C'est pour ça d'ailleurs que ce questionnaire est hyper intéressant parce qu'on a vraiment la mentalité, comment les gens le vivaient là-bas, et on n'a pas une analyse qui vient après et qui n'est pas forcément exacte.
Él 3	Puis du coup, ça nous forme à ne pas prendre une source et juste la regarder comme ça bêtement. Mais d'avoir un regard plus large, de comprendre le contexte. Parce qu'aujourd'hui, je pense qu'il y a des médias qui peuvent vite manipuler et nous montrer des choses comme ça, et c'est donc à nous de faire ce travail plus intelligemment.
Él 4	Oui, ça nous apprend à utiliser l'esprit critique, rester objectif et puis prendre en compte tous les paramètres. Et c'est vrai que souvent dans les sources qu'on travaille en classe, par exemple dans les évaluations, on doit justement voir si c'est partisan ou objectif, et à partir de ça, on va faire une analyse plus précise.

Ces élèves semblent à l'aise avec la question des sources, notamment de l'intérêt de travailler avec les sources primaires, les manipulations auxquelles elles sont exposées et le travail de critique à mener à cet effet. Il est donc possible de dire à juste titre avec Egt 1, leur enseignant, que cet aspect leur parle beaucoup.

Par ailleurs, avec des terminologies parfois différentes, les enseignants proposent un certain nombre d'activités de travail sur les sources à leurs élèves. Egt 7 parlera du travail d'analyse des sources, Egt 8 des grilles de lecture de documents historiques, Egt 11 d'une méthodologie sur les sources. À titre d'illustration, Egt 8 propose à ses élèves une grille de lecture d'un document historique en trois points :

Dès le début de l'année, je leur donne une grille de lecture d'un document historique. On commence par l'introduction qui situe le document, qui le date, si on connaît l'auteur, le dessinateur. Après, il y a le corps du texte qui correspond à une dissertation, et je leur dis voilà, on aurait à ce moment-là le fait d'explicitier des allusions, de souligner les connaissances historiques qui sont mises en valeur, utilisées ou qui sont exposées dans le texte, de tirer la substantifique moelle d'une source. Et puis la conclusion qui consiste à évaluer l'intérêt d'un document et puis à garder un regard critique. C'est-à-dire est-ce qu'on peut faire confiance à ce qui est dit ou montré. Ça, on le prépare et on le fait sur les textes.

Egt 8 propose par ailleurs une application typique du travail sur les documents avec la thématique de la Première Guerre mondiale :

Là, j'ai commencé à travailler sur les analyses d'affiches de propagande. Je leur prémâche le travail, je leur donne des coupages des différentes parties de l'affiche, je leur dis ce que ça représente, histoire qu'il n'y ait pas d'ambiguïtés parce que si un élève commence par me dire : « Le bonhomme avec une petite barbiche, c'était le grand-père de Staline », au lieu de dire Lénine, bah il part faux et aura faux tout le travail ; donc ça n'a pas d'intérêt. Donc je leur dis là, il y a Lénine, là il y a l'industrie et le port, là il y a la révolution de 1917, etc. Voilà ce qui est marqué sur les banderoles. Ensuite, c'est à toi de faire des liens, de dire pourquoi là il y a une étoile, pourquoi c'est rouge, de dire ce que représente Lénine par rapport à Staline, pourquoi il a mis les deux, où est-ce qu'il regarde. On fait beaucoup d'analyse d'images. Bah là, vous avez entendu ce qu'on prépare, on a travaillé en média-image<sup>29</sup>, j'ai travaillé sur des analyses de publicité. Donc ils savent repérer un cadrage, faire attention au regard, la symbolique des couleurs, repérer des géométries sur un document ; donc oui, on travaille vraiment beaucoup d'analyses.

L'analyse d'image que cette enseignante dit travailler semble bien poussée et précise. Pour voir comment cela se présente concrètement en situation, prenons l'exemple de la classe de 11<sup>e</sup> de Egt 7. Le tableau ci-après présente les échanges entre l'enseignante et ses élèves lors d'une séquence sur une affiche de propagande datée de 1943, destinée au recrutement de la SS. La discussion dans cette classe corrobore les propos des enseignants pour montrer que les élèves sont amenés à faire des analyses approfondies des images.

<b>Egt</b>	Donc, ce qu'on va vouloir, c'est comprendre, s'intéresser dans le dossier de la <i>Rose Blanche</i> , à comment Hitler se disait : « Oui je dois convaincre toute la population, mais le plus important pour moi, c'est la jeunesse. » Alors voilà une affiche de propagande, qui voudra me l'analyser ? Oui [Él 1].
<b>Él 1</b>	Alors c'est une affiche où on voit en premier plan, c'est écrit xxx. Du coup, au deuxième plan, on aura un jeune homme d'à peu près notre âge, je suppose allemand, en uniforme militaire, avec une croix gammée sur le bras gauche...
<b>Egt</b>	Est-ce qu'il a déjà l'âge d'entrer dans l'armée ?

<sup>29</sup> Médias-images est une discipline enseignée au cycle d'orientation. Voir <https://edu.ge.ch/content/medias-et-images> (consulté le 10.10.2025).

Él 1	Non, et on voit qu'il regarde le futur, il a un regard sûr de soi, il se tient droit.
Egt	Il se tient droit, il est fier, il regarde l'avenir avec assurance. Est-ce que tu peux reconnaître les signes distinctifs ?
Él 1	La croix gammée.
Egt	Sur son brassard, il n'a pas l'âge d'être soldat donc il appartient aux...
Plusieurs	...Aux jeunesses hitlériennes !
Egt	Oui, si tu veux, ils faisaient un peu les mêmes activités que leurs confrères les scouts aujourd'hui. Sauf qu'ils avaient tous été militaires et puis, ils devaient réciter des chansons hitlériennes, ils étaient déjà formés pour devenir des hitlériens, ce qui n'est pas le cas des scouts aujourd'hui. Oui...
Él 2	...Au deuxième plan, on voit qu'il y a quelqu'un, mais on voit surtout qu'il est supérieur, on dirait un SS.
Egt	Et lui c'est qui ?
Él 3	On dirait que c'est le même qui a grandi...
Él 4	On voit le même regard, la même tête...
Egt	C'est le même qui a grandi et qui est devenu un <i>Waffen SS</i> . C'est donc la propagande, on est en train de convaincre les jeunes que sans eux, l'idéal nazi ne va pas pouvoir s'accomplir. Ce qu'il faut comprendre avec tout ça, c'est qu'autant pour la jeunesse qui va venir agrandir les rangs de ce système nazi que pour convaincre la population autour, sans la propagande, ça n'aurait pas été possible. Il faut vraiment comprendre que la propagande, c'est la clé qui a pu rendre tout ce programme possible. Sans cette propagande-là, ça n'aurait pas été aussi facile. Est-ce que vous connaissez des exemples où la propagande n'a pas fonctionné ? Réfléchissez bien... J'aimerais que vous alliez chercher dans vos souvenirs...
Plusieurs	L'Affiche rouge.
Egt	Qu'est-ce qui se passe avec l'Affiche rouge ? Qui peut me la commenter ?
Él 2	Bah, on essayait de dénoncer des soi-disant terroristes en France et en fait, ça a fait tout le contraire. Déjà, les gens n'étaient pas contre eux, mais ils étaient plutôt avec eux parce qu'ils essayaient de libérer une France opprimée par l'Allemagne.
Egt	Absolument ! Alors, pour revenir un petit peu dans le contexte, c'est juste ce que tu as dit [élève], cette affiche elle a été faite quand ?
Él 3	Seconde Guerre mondiale...
Egt	Seconde Guerre mondiale, elle a été faite par qui ?
Él 2	Par l'armée française qui était avec l'URSS enfin... avec les nazis.
Él 1	Les affiches étaient dans les rues de Paris.
Egt	Absolument ! Alors quel est le but de cette propagande nazie dans les rues de Paris ? [Él 1] continue.

Él 1	Les Allemands ont essayé de dire (Egt : à qui?) aux Français qui n'étaient pas convaincus encore que «Regardez! Ne faites pas comme les autres!» Mais en fait, les Français ont vu cette affiche et ont plutôt adhéré à la cause des résistants, eux, ils essayent de se bouger contre l'Allemagne... (Egt : l'Allemagne quoi?) l'Allemagne nazie (Egt : parce qu'on va le voir après, c'était aussi très difficile pour les résistants allemands).
------	---

### 7.1.5 La pensée ou l'esprit critique (EC/PC)

Cet indice de la pensée historienne peut être considéré comme une aptitude transversale. Il est difficilement situable, car il est lié à tous les autres indices. De même, les discours des enseignants qui l'évoquent n'en font pas une distinction spécifique. Il est en effet impossible de dire avec précision si les éléments de l'esprit critique dévoilés dans les discours des élèves relèvent systématiquement du travail d'histoire ou d'une logique d'argumentation alimentée par l'ensemble des disciplines scolaires.

Par ailleurs, la pensée critique ne doit pas être confondue avec la critique des sources en histoire, qui mobilise des techniques externes et internes propres à la méthode historique. C'est en cela, que nous avons théoriquement défini la pensée critique comme la capacité pour un individu de poser des jugements basés sur le raisonnement et d'évaluer ces raisonnements de façon adéquate. Faire preuve de pensée critique, c'est avoir une inclinaison à l'esprit critique – posture intellectuelle du penseur critique – mais surtout avoir la capacité à le faire correctement, en évaluant les raisonnements (Boisvert, 2015; Caroti, 2010).

Cela dit, un certain nombre d'enseignants – de manière tantôt formelle, tantôt conditionnelle – en font un objectif d'apprentissage à part entière. Pour Egt 9, «le seul objectif est celui de la pensée critique. Le fait d'avoir des critiques vis-à-vis de l'extérieur, mais aussi vis-à-vis de soi-même». De même, Egt 3 dit élaborer ses séquences didactiques dans cette logique :

En fait, l'idée serait de tout questionner. Basiquement, ce serait de développer un esprit critique, qui permette de se poser chaque fois la question de savoir: tout ce qui est est-ce que c'est vraiment et est-ce que ça n'a pas été différent à un moment donné; d'essayer de comprendre en fait d'où ça vient. D'inscrire ça aussi dans un rapport de force, pour quelle raison elle peut l'être, essayer de montrer quelque part les mécanismes, des explications, des perversions peut-être de la science.

Egt 5 oriente ses enseignements dans le même sens, mais bien plus, se positionne pour travailler davantage à la construction d'un esprit critique qu'à ce qui relèverait singulièrement de la méthode historique :

Ce que je leur demande, c'est d'être capable d'avoir un esprit critique. C'est l'essentiel pour moi ça. D'avoir un esprit critique pour un article de journal ou pour une source. [...] Donc moi, j'essaie toujours de forger l'esprit critique, c'est vraiment l'outil qui permet de réfléchir, d'avoir des discussions, d'avoir un regard sur le monde, qu'est-ce qui est en train de changer, dans quel processus on est. Alors on fait pas mal de débats. C'est le débat ou alors les cours, les questions-réponses : « Qu'est-ce que vous pensez que ça veut dire ? Et par rapport à aujourd'hui comment vous voyez ces changements ? » Et j'essaie de poser des questions qui les amènent à avoir une réflexion personnelle.

Ces orientations des pratiques enseignantes sur la formation à la pensée critique trouvent écho en situation de classe et dans les discussions avec les élèves. La séquence de discussion avec des élèves de 4<sup>e</sup> qui suit en est une illustration.

<b>Chercheur</b>	Au sujet de l'esprit critique que vous évoquez, est-ce que vous pensez en avoir une certaine maîtrise, et ça par ailleurs en rapport à la vie de tous les jours, lorsque vous sortez de la classe d'histoire ?
<b>Él 1</b>	Au cycle, non. Je ne pense pas qu'on ait un esprit critique développé, mais avec les secondaires, j'ai l'impression d'avoir développé une certaine maturité et surtout un intérêt à la connaissance. J'avais envie d'expliquer un certain nombre de choses et du coup, c'est ce qui me poussait à étudier à me faire mon avis.
<b>Él 2</b>	Et puis c'est vrai qu'au cycle, on avait beaucoup plus une méthode d'apprentissage différente, c'était : « Vous apprenez tel point et vous le ressortez tel quel dans l'épreuve sur des questions précises. » Maintenant, on a des questions ouvertes, des dissertations historiques, donc on va beaucoup plus utiliser notre capacité de réflexion qu'au cycle.
<b>Él 3</b>	Aussi, il y a plus de dialogue, plus d'interventions, on doit défendre nos points de vue, nos idées, les cours sont différents, il y a plus d'interactivité aussi. Et je pense aussi que les différents cours un peu externes aux matières principales comme la philosophie, l'histoire, la géographie, on fait aussi la géopolitique, je pense que tout ça aide à développer l'esprit critique et il me semble savoir que c'est dans le cadre de tous les enseignements secondaires qui sont mis sur les branches. Je pense qu'il y a à la fois l'esprit critique dans les branches que dans un tronc commun.

Él 7	Moi je pense que même maintenant, on manque d'esprit critique, je ne crois pas que quand vous voyez une source, vous allez forcément dire : « Oui je vais l'analyser, je vais aller voir sur Internet. » Je pense qu'ici, on gobe tous plus l'information comme ça, l'école elle est là pour nous donner une base mais après, c'est à nous de nous développer surtout sur ce point-là. Je pense qu'on en manque toujours, mais c'est à chacun de faire de son mieux.
Él 5	Mais jamais on n'est vraiment neutre.
Él 7	Mais je veux dire que là, il y a eu des votations, je ne pense pas qu'on est tous en train de regarder les lois, d'aller voir sur Internet et tout...
Él 5	Bon moi, j'y vais hein...
Él 7	Moi aussi, mais en partie, on ne fait pas ça pour toutes les lois, ça dépend vraiment des gens.
Él 6	C'est ça, on a une base, il faut aussi voir comment on analyse les sources.

Dans cet échange, les élèves abordent la notion d'esprit critique avec une certaine aisance. Déjà, ils la relient à la question de l'objectivité qu'ils doivent mobiliser lorsqu'ils ont affaire à des exercices de dissertation historique, notamment dans la construction de leurs arguments. Ils reconnaissent par ailleurs son caractère pluridisciplinaire, ne relevant pas uniquement de la discipline historique et ne pouvant pas lui attribuer l'exclusivité de l'origine. D'autres disciplines des sciences sociales comme la philosophie, la géographie et la géopolitique sont citées à cet effet par El 3. Enfin, dans l'échange entre El 7, El 5 et El 6 à la fin, la capacité de mobilisation de l'esprit critique est nuancée : ils en ont les bases mais ce n'est pas un acquis.

En lien avec ce dernier point, revenons sur les leçons observées en classe de 3<sup>e</sup> OC. Egt 5, qui tient cette classe, reconnaît la propension de ses enseignements à contribuer à forger un esprit critique. Lors des quatre leçons sur le thème « Terrorisme ou résistance à l'oppression », plus d'une dizaine de documents avaient été utilisés en classe. On peut citer à ce sujet un dossier de plusieurs articles de journaux, un documentaire sur le départ du Chah d'Iran en 1979 tiré de France 5, un documentaire sur les stéréotypes africains, asiatiques et arabes, un documentaire sur « La marche pour l'égalité et contre le racisme » de 1983 et un autre sur la vie dans les bidonvilles, tous les trois tirés de France 3. La logique de traitement des documents cités

était conforme aux intentions didactiques déclarées par Egt 5, celles de déconstruire les stéréotypes et de développer un regard dense sur l'Autre. Par de longues séances de discussion avec les élèves sur la posture critique de chacun des textes et documentaires, ils travaillaient sur la distanciation par rapport aux préceptes et aux idées préconçues, la mise en exergue des rapports de domination et de la propagande qui les accompagne.

## 7.2 L'actualisation du passé aux situations de vie

Des activités sensiblement similaires ont été observées dans des classes du Cameroun, dans le cadre des situations de vie qui sont le fil conducteur de chaque leçon, et dans des classes de Genève, lorsque les comparaisons entre le passé et le présent des élèves sont travaillées au début des leçons. Au Cameroun, le programme scolaire propose un cadre de contextualisation et les enseignants interrogés parlent d'activités de contextualisation pour caractériser lesdites activités.

La contextualisation concerne donc l'ensemble des pratiques visant à rapprocher le passé ou le thème étudié du présent des élèves au moyen des comparaisons passé-présent. C'est un indicateur qui apparaît de façon significative dans des pratiques de classe, du Cameroun surtout, à tel point qu'il est important de déterminer en quoi il consiste à la fois théoriquement et empiriquement.

D'un point de vue théorique le terme *contextualisation* trouve des références dans la théorie de l'apprentissage situé (*Situated learning*), encore connue sous le nom de *Contextualized Teaching and Learning (CTL)*. Selon Kalchick et Oertle (2010), elle désigne un ensemble diversifié de stratégies pédagogiques conçues pour relier plus facilement l'apprentissage des compétences de base et le contenu académique ou professionnel en concentrant l'enseignement et l'apprentissage sur des applications concrètes, dans un contexte pertinent pour l'élève. Elle part du principe que certains élèves apprennent plus efficacement lorsqu'on leur enseigne dans un contexte pratique et réel plutôt que de manière abstraite. De la sorte, dans le programme d'études du Cameroun, la contextualisation des apprentissages exige que l'enseignant sélectionne des situations et actions issues, de préférence, de son environnement local. Dans un premier temps, il se réfère au cadre de contextualisation et à l'agir compétent, identifie les familles

de situations ainsi que les catégories d'actions appropriées, puis repère les situations de vie pertinentes dans son contexte immédiat<sup>30</sup>.

Il est important de clarifier qu'à Genève, si des pratiques de classe similaires ont été observées, le concept pour les décrire n'est pas celui de *contextualisation*. S'il faut lui trouver des références au niveau des plans d'études, il faut plutôt considérer le terme *amorçe* qui, dans le *Guide didactique* du MER 11<sup>e</sup>, vise à « interpellier les élèves, établir un lien passé-présent et donner un sens à l'étude du thème ». Dans ce guide, le mot *contextualisation* est plutôt employé pour une autre activité consistant à identifier les contextes temporel (travail sur la chronologie) et spatial (travail sur les cartes) du thème d'histoire.

De ce qui précède, il existe deux sens au terme *contextualisation*. Dans le contexte didactique camerounais et conformément à la théorie de l'enseignement contextualisé, il s'agit de mettre en œuvre des activités de comparaison entre le passé et le présent afin que le thème abordé acquière du sens pour les élèves, en lien avec les problématiques propres à leur environnement actuel. Pour la discipline historique, ce concept est très centré sur le passé et fait plutôt référence à l'acte de placer les événements historiques dans le contexte qui est le leur.

Des travaux de didactique de l'histoire proposent des réflexions précises pour les pratiques enseignantes de contextualisation. Pour Van Boxtel et Van Drie (2018), c'est la capacité à situer un phénomène historique ou une personne dans un contexte temporel, spatial et social; c'est le contexte pour le décrire, l'expliquer, le comparer ou l'évaluer. Endacott et Brooks (2013) la conceptualisent comme la prise en compte des changements dans le temps, et qui passe par une compréhension approfondie des normes sociales, politiques et culturelles de la période étudiée, ainsi qu'une connaissance des événements qui ont conduit à la situation historique en question. D'un point de vue pratique notamment, Reisman et Wineburg (2008) proposent un ensemble de trois activités pour amener les élèves à exercer une « pensée historique contextualisée »<sup>31</sup> lorsqu'ils lisent des documents historiques: fournir des informations contextuelles, poser des questions d'orientation et développer une pensée historique contextualisée<sup>32</sup>. Dans le même ordre d'idée, le modèle *Framework for Analyzing the Teaching of Historical*

<sup>30</sup> Voir les consignes d'usage du module 2 du programme de la classe de 3<sup>e</sup> à la page 45.

<sup>31</sup> Notre traduction pour « *Contextualized Historical Thinking* ».

<sup>32</sup> Notre traduction de « *providing background knowledge; asking guiding questions; explicitly modeling contextualized thinking* ».

*Contextualization (FAT-HC)* de Huijen *et al.* (2016) consiste en un instrument d'observation de la « compétence » des enseignants et enseignantes à promouvoir la contextualisation historique dans les salles de classe.

Pour éviter toute ambiguïté dans l'usage que nous faisons de l'indicateur de la contextualisation par la suite, nous choisissons d'utiliser le terme *actualisation*, plus précisément l'idée de *l'actualisation du passé aux situations de vie*.

Cette précision faite, relevons qu'en appliquant l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie, les enseignants du Cameroun disent chercher à contextualiser l'enseignement de l'histoire à l'environnement des élèves, à actualiser le passé dans le but que cela fasse sens pour eux. Le cadre de contextualisation du programme prescrit aux enseignants des familles de situations à cet effet. Il s'agit à la fois d'un environnement temporel (contemporanéité et « défis de la modernité ») et d'un environnement spatial (local, camerounais, africain, voire mondial).

Les enseignants interrogés situent l'intérêt des situations de vie dans le sens de travailler sur le rapport de leurs élèves avec l'histoire étudiée. Pour Egt 19 par exemple :

La situation de vie me permet d'introduire les apprenants dans la leçon, de les amener à mieux comprendre la thématique générale à partir des éléments de leur environnement, à partir d'une histoire qui peut leur être familière. Donc on part d'une situation banale qui peut leur être familière de par leurs traditions, leur environnement, une histoire quelconque. C'est un tremplin pour les amener à s'introduire dans la leçon du jour.

Egt 13 va plus loin en parlant de « goût » et de « passion » :

Il faut adapter l'histoire au contexte. Prenons la Guerre mondiale. Faisons des réflexions comparatives. Je prends un cas de classe: nous voici en classe, vous avez des blocs, des groupes, je sais que si j'attaque le fond, tout le groupe va réagir. J'essaie de comparer pour leur montrer que la Guerre émane de certains facteurs, d'une préparation lointaine à travers des groupes, comme en classe. Je prends par exemple le cas des bagarres entre élèves, parfois même dans la classe; et quand je pose les questions, ils me disent que ça a commencé par tel fait. Je prends ces exemples, il faut rendre la matière vivante. Donc il faut leur donner le goût, la passion.

D'après ces propos, les situations de vie consistent à faire des réflexions comparatives entre le passé et le présent. De façon plus exemplifiée, voyons comment Egt 19 met cela en œuvre dans sa classe de 3<sup>e</sup>.

<b>Egt 19</b>	La leçon s'intitule « La Seconde Guerre mondiale » et comme exemple de situation, je l'ai dit, l'exemple de situation est tiré d'une grande famille. La famille de situation ici peut être les conflits puisque la guerre relève des conflits. On peut donc partir de cette grande thématique qu'est le conflit pour tirer un exemple de situation, de préférence un exemple qui peut être très proche des apprenants. Moi, lorsque j'ai fait cette leçon en classe de 3 <sup>e</sup> , je suis parti d'une approche très simple, une anecdote que j'ai faite mienne. Alors je me suis dit, voilà, dans le village, il y a cette histoire bien connue d'un homme qui s'est engagé à aller construire une maison sur un terrain privé. Implantation et élévation faites, les voisins sont venus à démolir cette maison, ce qui a dégénéré en une bagarre générale qui a impliqué des regroupements inter-ethniques. Voilà un exemple de situation. Et lorsque je décline donc cette situation en disant que cet homme a eu des conflits fonciers avec son voisin, j'attends de l'apprenant qu'il formule une catégorie d'action qui vient résoudre, qui constitue une solution au problème posé. Là par exemple, ils ont formulé plusieurs catégories d'action entre autres, arrangement à l'amiable, faire appel au chef du village, convoquer le conseil de famille, ainsi de suite.
<b>Chercheur</b>	À partir de là, comment est-ce qu'on revient sur la leçon d'histoire qui est celle de la Seconde Guerre mondiale ?
<b>Egt 19</b>	Oui, avant de revenir sur les séquences de la leçon, il faut d'abord la justifier. Parce que cette petite histoire amène l'apprenant à s'intéresser à la leçon, à s'y introduire harmonieusement. [...] Et après avoir décliné l'exemple de la catégorie d'action, je peux donc revenir en disant : « Voilà, vous-même vous avez dit qu'il faut recourir à l'arrangement à l'amiable, faut recourir au chef du village, il faut convoquer le conseil de famille. Vous voyez donc que tout cela nous amène à promouvoir la paix, à éviter les conflits dans notre environnement, de vivre harmonieusement. La leçon nous permettra donc de fixer les ressources nécessaires afin de promouvoir la paix, d'éviter la guerre et les conflits partout où vous êtes. » Et là, l'apprenant peut voir à travers cette leçon, à travers le déroulement de la Seconde Guerre mondiale, qu'en temps normal, la guerre ne m'avantage pas. Il faut tout faire pour éviter la guerre dans mon environnement. Voilà comment l'élève s'introduit donc directement dans la leçon.

Ce que fait Egt 19 dans sa classe est commun, dans la forme, chez les autres enseignants interrogés et conforme à toutes les leçons observées. Pour chaque leçon en classe de 3<sup>e</sup> au Cameroun, les enseignants appliquent systématiquement les situations de vie : à partir des situations et problèmes contextuels à résoudre, ils orientent les séquences d'apprentissage dans cette logique et tiennent compte de

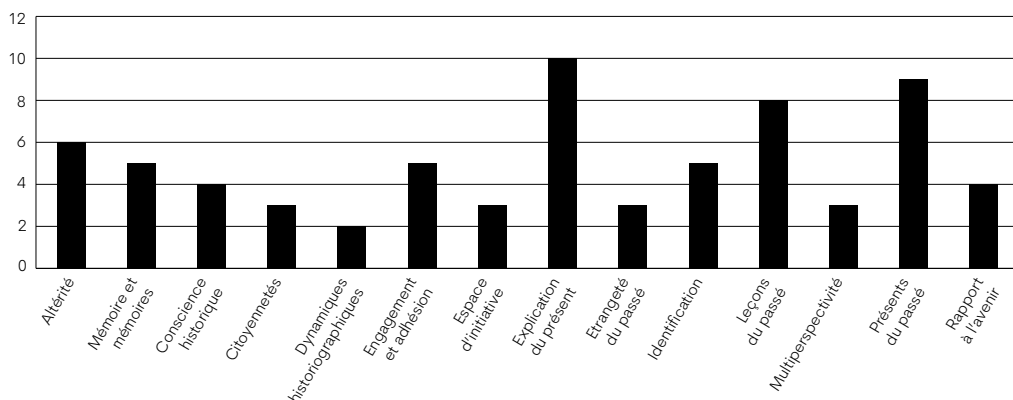
l'agir-compétent dans l'évaluation des élèves, selon le profil de sortie du programme.

En retenant l'indicateur de l'actualisation du passé, nous cherchons à voir à quel point un accent poussé sur la réalité immédiate des élèves peut influencer leur conscience historique. Il faut tout de même relever qu'en le reprenant dans ce sens, nous partageons l'idée de fond qui est celle de rapprocher l'enseignement des élèves en travaillant sur leur rapport à ce dernier. En revanche, ce n'est pas le cas des concepts prescriptifs de comportement comme les savoir-être, l'agir-compétent, le profil de sortie, etc. De même, l'idée de résoudre absolument des problèmes contextuels est relativisée par celle de les questionner. Par ailleurs, le fait que cet indicateur procède par l'établissement des liens passé-présent ou par comparaison des situations du passé et du présent, l'expose à des dangers relevés par les enseignants eux-mêmes : l'anachronisme, la téléologie et le « trop-plein d'émotion », sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir.

Pour conclure, au regard du cadre didactique prévu par les programmes et plans d'études et des pratiques de classe décrites, la pensée historique et l'actualisation du passé émergent pour caractériser les pratiques de classe. Conformément à la sélection des indicateurs pour la comparaison des données, ces deux éléments sont mesurables/observables dans les deux contextes sans inférence significative des différences locales. C'est pourquoi ils sont retenus pour donner de la matière à la suite des analyses. Entre une approche schématisée de l'enseignement de l'histoire au Cameroun et une approche plutôt souple à Genève, c'est à travers ces indicateurs que nous pourrions établir les liens avec la construction d'une conscience historique par les élèves.

# 8 Construire une conscience historique en classe

Théorisée comme une boucle complète où s'entremêlent et se distinguent passé, présent et futur, la conscience historique n'apparaît pas aussi bien ficelée dans la classe d'histoire. À l'exception d'une classe de 11<sup>e</sup> à Genève où, lors d'une leçon, les concepts qui la constituent étaient clairement dénommés et travaillés, nous ne trouvons dans l'ensemble de notre corpus que des indicateurs et des indices. La figure 11 présente la distribution de l'ensemble des indices retrouvés. Le logiciel ATLAS.ti a calculé les occurrences sémantiques que nous avons



**FIGURE 11** Distribution des indices de la conscience historique dans le corpus de données.

établies, permettant d'avoir un ordre de grandeur de la présence des indices de la conscience historique dans le corpus de données.

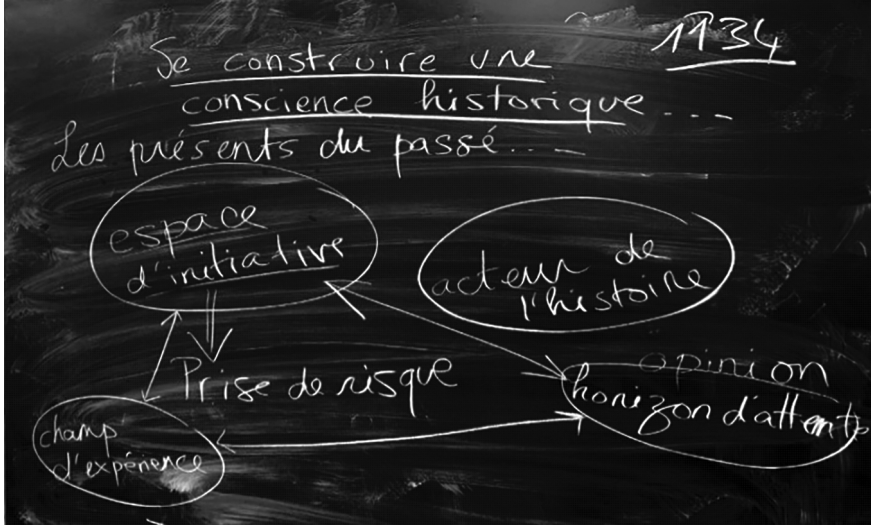
La pluralité de ces indices illustre bien le fait que la conscience historique n'est pas un ensemble homogène; elle est composée de variables dont certaines, selon les situations, peuvent plus faire sens que d'autres et peuvent servir d'entrée pour sa construction en classe. Ainsi, dans le chapitre suivant, nous pourrons établir les corrélations entre les différents niveaux d'expression des indices de la conscience historique et ceux des indices liés aux pratiques de classe.

Pour comprendre comment la conscience historique est construite et exprimée dans les classes, nous avons défini trois points d'observation: nous décrirons d'abord la tentative d'aborder le concept en lui-même; puis, par une entrée par ses éléments constitutifs, nous analyserons le rapport à l'histoire et au passé et enfin, l'historicisation du présent et de l'avenir. C'est dans ce choix d'écriture que l'ensemble des indicateurs retenus sont regroupés, mais aussi que s'imbriquent les dimensions de la conscience historique, ses dimensions temporelle, identitaire, éthique et d'agentivité.

## **8.1 Aborder le concept de conscience historique et sa terminologie en classe**

Dans la seule classe où le concept est travaillé en soi, l'enseignante le décompose avec ses élèves. La leçon porte sur la Seconde Guerre mondiale, précisément sur les résistances à l'Allemagne nazie. Egt 7 introduit le concept de conscience historique en ces termes: «Alors ce qui nous intéresse, c'est d'aller vers une conscience historique, c'est ce qu'on va essayer de comprendre aujourd'hui. On va essayer de faire tomber les barrières du [temps] et de relier les choses entre elles.» La photographie du tableau de la classe (illustration 1) permet de saisir le sens que Egt7 attribue au concept de conscience historique.

Les concepts des catégories de la conscience historique mis en lumière sont ceux d'espace d'initiative, de prise de risque, de présents du passé, de champ d'expérience et d'horizon d'attente. L'approche d'Egt 7 avait pour focale l'espace d'initiative (EI). Ce qui se trouve être logique, puisque la conscience historique est une posture accomplie dans la contemporanéité d'un individu ou d'un groupe. L'accent est donc mis sur l'espace d'initiative des acteurs du passé, en l'occurrence les résistants allemands à l'Allemagne nazie.



**ILLUSTRATION 1** Tableau d'une classe de 11<sup>e</sup> à l'issue d'une leçon d'histoire<sup>33</sup>.

S'agissant des activités en classe, le premier document utilisé est une photographie célèbre d'August Landmesser<sup>34</sup> refusant de faire le salut nazi (illustration 2, p. 163).

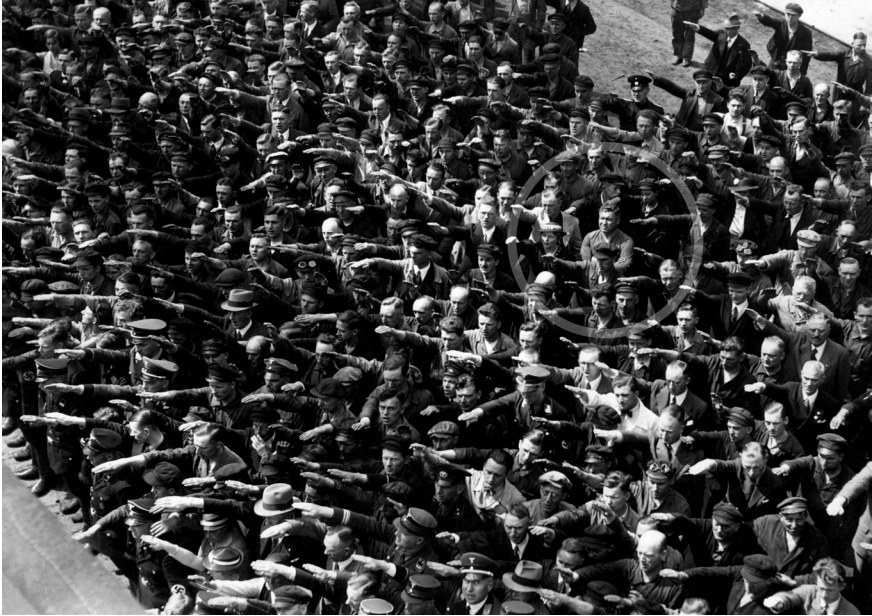
La discussion autour de cette photographie est la suivante :

Egt 7	Dans la deuxième partie, on a une photographie. Alors, est-ce que vous avez vu ce personnage ? Qui pourrait me le décrire ? Quel est son geste ? Qu'est-ce qu'il fait ? [Él 1] peut-être ?
Él 1	C'est celui qui a refusé de faire le salut.
Egt 7	Oui, mais il fait quoi ? Non seulement il ne fait pas le salut comme on lui demande, mais en plus, il le fait à sa manière. Qu'est-ce qui...
Él 1	On voit bien, il croise les bras, il ne veut pas le faire.
Egt 7	Il n'est pas d'accord. Donc ce qui va nous intéresser et qu'on va retenir aujourd'hui, vous pouvez l'écrire en bas de vos dossiers, c'est l'espace d'initiative. C'est-à-dire que, pour chaque moment d'histoire, pour chaque problématique, il y a un espace d'initiative. L'espace d'initiative, c'est : qu'est-ce que moi je fais ? Qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on ne fait pas ?

<sup>33</sup> Cette photographie a été prise à la fin de la leçon. Elle ne décrit donc pas l'ordre chronologique du travail sur les concepts qui constituent la conscience historique ; ce que nous essayerons de préciser par la suite.

<sup>34</sup> August Landmesser était un ouvrier allemand du chantier naval Blohm & Voss de Hambourg, devenu célèbre dans une photographie où il refusait de faire le salut nazi, en 1936.

<b>Él 2</b>	Qu'est-ce qu'on note?
<b>Egt 7</b>	Vous notez « espace d'initiative »... Mais qu'est-ce qui va lui arriver après?
<b>Plusieurs</b>	On sait pas.
<b>Egt 7</b>	On ne sait pas s'il va se faire emprisonner, on ne sait pas s'il va être exécuté, on ne sait pas ce qui va lui arriver, on est à Hambourg en 1936. Lui, s'il ne l'a pas fait, c'est parce qu'il pense qu'il peut encore se permettre de ne pas le faire. Ce qu'il faut savoir, c'est qu'avec l'espace d'initiative, il y a toujours une prise de risque. Pour comprendre cette période de l'histoire, il faut qu'on comprenne les présents de ce passé, il faut qu'on comprenne le moment même. À ce moment-là, qu'est-ce que je pouvais faire? Qu'est-ce que je ne pouvais pas faire? Et qu'est-ce que ça impliquait? Il faut qu'on comprenne les présents du passé. Le présent du passé, c'est comprendre que chaque acteur de l'histoire, tous les personnages qui ont vécu à ce moment-là, sont acteurs de l'histoire. Il y en a qui ont fait le salut nazi et d'autres qui ont refusé de le faire. Ils n'ont pas eu la même prise de risque. Qu'est-ce qui fait que ce personnage refuse de faire ça? Pourquoi il ne le fait pas?
<b>Él 1</b>	Il n'est pas d'accord.
<b>Él 3</b>	Il est contre.
<b>Egt 7</b>	Il est contre, donc il a une opinion, et puis surtout, peut-être qu'il veut autre chose, peut-être qu'il rêve d'une autre Allemagne, donc son horizon d'attente pour l'avenir ne correspond pas forcément au même que les autres qui lèvent le bras. Donc ce qui est important, c'est l'horizon d'attente. J'aimerais que vous reteniez ces mots. L'espace d'initiative, ce qu'on peut faire, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on a encore la possibilité de faire, ça peut comporter des risques, pourquoi on le fait ou on ne le fait pas. Mais ça dépend de l'horizon d'attente qu'on a, qu'est-ce qu'on veut pour plus tard? Et vous allez voir, c'est exactement ce qui va nous mobiliser aujourd'hui, parce que les jeunes de la Rose blanche, ils avaient 18, 19, 20, 21 ans, ils étaient à peine plus âgés que vous, ils avaient commencé l'université en faculté de médecine, faculté de lettres, de philosophie, il y en a un qui jouait du piano, il y en a un qui jouait de la musique, un qui faisait du théâtre. Et ils disaient : bah, avec l'Allemagne de Hitler, certaines œuvres de philosophie vont être interdites, il y a des morceaux de musique qu'on n'aura plus le droit de jouer. Et ces jeunes de la Rose blanche, ils savaient que la prise de risque, ça pouvait être quoi d'après vous?
<b>Plusieurs</b>	La mort...
<b>Egt 7</b>	Ça pouvait être la mort, mais ils l'ont fait quand même. Parce qu'ils n'ont pas voulu céder sur leur horizon d'attente, mais ils avaient des enfants en Allemagne et ils ne voulaient peut-être pas que leurs enfants vivent dans cette Allemagne-là, et ils ont donc rejoint la résistance allemande...



**ILLUSTRATION 2** Photographie analysée dans une classe de 11<sup>e</sup>. Auteur inconnu. Droits réservés<sup>35</sup>.

Comme on peut le voir, Egt 7 utilise explicitement certains concepts de la conscience historique comme l'espace d'initiative, l'horizon d'attente. Bien plus, ses propos explicatifs visent à plonger les élèves dans le contexte de l'image, celui de la connaissance du nazisme, de la compréhension de son contexte historique. En revanche, il est aussi possible de se demander si Egt 7 ne prend pas trop de place, si les élèves ne sont pas trop effacés. Cette question pousse à se demander si les élèves se rendent compte de la profondeur et de l'importance des développements d'Egt 7.

À la suite de cet échange, les élèves sont amenés à travailler sur le dossier de la Rose blanche, notamment sur la question de la prise de risque des résistants allemands. Dans l'explication des tâches, Egt 7 précise de rajouter les données de leur espace d'initiative, en lien avec leurs possibles champs d'expérience et horizon d'attente :

Donc tout d'abord vous relisez le tract, vous soulignez les mots-clés et les idées phares et vous allez au tableau de la page 12. Le tableau que vous avez là, dans la première case, vous mettez les idées défendues par

<sup>35</sup> Repéré sur <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:August-Landmesser-Almanya-1936.jpg> (consulté le 10.10.2025).

la Rose blanche. Dans le tableau du centre, vous ne mettez que les idéologies nazies qu'ils dénoncent : ils sont pour ça, ils sont contre ça, d'accord ? Et ensuite sur la prise de risque, pourquoi est-ce qu'ils prennent en pleine Allemagne nazie ce risque-là ? Ce que vous pouvez encore ajouter dans votre tableau, c'est ce qu'on a écrit avant avec l'espace d'initiative : qu'est-ce qu'on peut faire ou pas, bah eux, ils pouvaient faire des tracts, ils pouvaient les imprimer, les distribuer. Il y avait une prise de risque qui pouvait être la mort, ils le faisaient parce qu'ils avaient un horizon d'attente ; et leur champ d'expérience, c'est ce qu'ils ont réalisé. Ça peut être dans quelle famille ils ont grandi. Qu'est-ce qui leur a donné la force et les outils pour pouvoir s'opposer au nazisme ?

La situation de classe qui vient d'être présentée montre que pour travailler sur la conscience historique avec ses élèves, Egt 7 choisit l'entrée par l'espace d'initiative des acteurs du passé. Elle l'aborde par l'examen des présents du passé et la prise de risque des résistants allemands. Avec ses élèves, Egt 7 définit chaque concept à partir de l'analyse d'images et d'exercices liés :

- l'analyse des présents du passé, cherchant à comprendre chaque acteur ou actrice de l'histoire à ce moment-là ;
- l'espace d'initiative étant ce que l'ouvrier allemand et les membres de la *Rose blanche* pouvaient faire, ne pouvaient pas faire, avaient la possibilité de faire avec les risques que cela comportait ;
- l'horizon d'attente étant l'avenir qu'ils voulaient, qu'ils espéraient pour eux-mêmes, pour leurs enfants ou pour leur pays ;
- le champ d'expérience sur lequel tout ceci repose étant le passé qu'ils avaient connu et à partir duquel ils puisaient « la force et les outils pour pouvoir s'opposer au nazisme ».

Deux semaines après cette leçon, nous nous sommes entretenus avec les élèves de cette classe de 11<sup>e</sup>. Voici un extrait de cet entretien :

Chercheur	On va à présent parler des périodes et du lien entre les périodes. [X] a parlé tout à l'heure des présents du passé, savez-vous de quoi il s'agit ? Où est-ce que vous en avez entendu parler ?
Él 1	Le présent du passé c'est, à l'époque, on ne savait pas ce qui allait se passer. Par exemple si je prends hier, je ne savais pas du tout ce qui allait se passer aujourd'hui ; du coup, hier, c'était le présent du passé de cette journée, je ne savais pas ce qui allait se passer et en 1939, ils ne savaient pas que c'était la guerre ni ce qu'il aurait fallu faire dès le début pour qu'il n'y ait pas toute la suite.

<b>Chercheur</b>	Alors, lorsqu'on réfléchit sur les présents du passé, sur l'action des acteurs du passé à ce moment-là, est-ce que dans les cours vous n'avez pas évoqué des concepts qui renvoient à l'action des acteurs du passé par rapport aux prises de décisions ?
<b>Él 3</b>	Oui, la résistance. Les résistants disaient aux autres de prendre des initiatives pour faire bouger les choses.
<b>Chercheur</b>	Et ça, c'était par rapport à leur vision de l'avenir. Lors d'une leçon, vous avez d'ailleurs travaillé sur l'image d'un soldat qui refusait de faire...
<b>Él 1 et Él 2</b>	Le salut nazi.
<b>Chercheur</b>	Exactement, et [X] a évoqué le fait qu'il pouvait penser et agir différemment par rapport à l'avenir pour ses enfants. Comment est-ce que vous avez appelé le contexte autour de cette action-là ?
<b>Él 1</b>	L'espace d'initiative.
<b>Chercheur</b>	Oui. L'espace d'initiative pour l'action qu'il pose. Et l'action, c'est par rapport à quoi ? Dans quelle perspective ?
<b>Él 3</b>	Pour être dans le futur.
<b>Él 2</b>	La prise de risque.
<b>Chercheur</b>	Oui, la prise de risque par rapport à un horizon d'attente...

L'utilisation de l'expression des présents du passé a été faite par les élèves sans que nous y fassions allusion. Et en leur demandant ce qu'ils entendaient par là, Él 1 a repris le concept à son compte pour le dire avec ses mots, sa personne et ses exemples choisis du passé. Nous regrettons avec le recul de ne pas avoir amené les élèves à expliquer davantage et à exemplifier tous les concepts présents dans cette discussion. Tout de même, tous ces exemples sont une illustration de la transposition didactique possible en histoire : quels que soient le niveau et l'âge, il est possible de travailler sur le langage historique avec les élèves. Ce d'autant plus que l'examen de la pensée historique dans le point précédent a mis en lumière le problème de la faible présence de la terminologie historique dans les situations de classe.

Au demeurant, de manière générale dans notre corpus, il apparaît que la conscience historique n'est quasiment pas évoquée comme telle en classe. Il a donc fallu rechercher les sous-catégories et indicateurs qui la constituent et qui, en revanche, sont bien présents dans les données récoltées. C'est ce que nous présentons dans les deux points suivants.

## 8.2 Un rapport à l'histoire et au passé

S'inscrire dans le temps, c'est avant tout avoir un rapport au passé et à l'histoire. Les deux sont distingués ici dans le sens où le premier désigne les événements passés, souvent objets de mémoire, et le second, la science qui étudie ce passé.

### 8.2.1 Différents rapports au passé (RP)

Le rapport au passé a été examiné à travers les indices qui renvoient à la perception que les élèves ont du passé: de ses présents, son étrangeté, ses leçons, ses possibles. Il s'agit: des présents du passé (PP), des leçons à en tirer (LP), de son étrangeté (EPa), de la culture générale et de la mémoire (CG&M) et du regard dense et multiperspectif (MP) sur ledit passé<sup>36</sup>.

#### *Les présents du passé (PP)*

Les présents du passé constituent un indice fréquemment observé. Trois discussions menées avec des groupes d'élèves de Genève et du Cameroun, ainsi que des extraits de leçons et des entretiens, permettent d'analyser la manière dont il apparaît en classe. Dans la leçon de 11<sup>e</sup> sur les résistances allemandes durant la Seconde Guerre mondiale, la séance portait sur l'analyse des présents du passé. Lors d'une discussion avec huit élèves de cette classe, l'un d'eux reprend à son compte l'expression des « présents du passé » qu'ils ont abordé dans le cadre des analyses d'images :

On fait des analyses d'images. Souvent ce qu'elle fait, elle nous présente une photo et ensuite on va en parler et essayer de recréer le contexte historique derrière et de savoir ce qui se passait à cette période. On essaie de travailler le présent du passé.

Dans la classe de 3<sup>e</sup> (OC), nous nous sommes intéressés aux personnages vus un peu plus tôt dans le cours. Dans la première partie de la discussion, les élèves disent avoir été marqués par quelques noms :

<sup>36</sup> Voir la figure 11 au chapitre 7 du présent ouvrage.

Él 1	J'ai retenu Gorbatchev ; il montre bien la dualité entre la manière de penser européenne, de la Russie par exemple, et la manière russe d'aborder cette question.
Él 2	Moi Rohani, parce que ça montre aussi comment on peut tromper des gens juste avec des paroles. Parce que les Occidentaux pensaient que c'était le nouveau Gandhi du Moyen-Orient, mais il est arrivé en Iran et il n'a pas trop fait la paix, on va dire.
Él 3	Moi aussi je voulais dire Rohani, un peu pour les mêmes raisons.
Él 4	Moi, y a personne qui m'inspire vraiment beaucoup en soi ; je n'ai pas de personnage en tant que personne, c'est plutôt les mécanismes autour qui sont intéressants.

Dans la suite de cette discussion, nous leur avons demandé si le fait d'avoir été marqués par ces acteurs du passé signifie qu'il est possible de se mettre à leur place et dans le contexte de leur époque. Les réponses ont été précises et nuancées :

Él 1	Oui, forcément pour moi. Parce que, si quelqu'un a fait quelque chose, c'est qu'il a une motivation, car il n'y a pas d'acte gratuit d'une certaine manière, donc oui c'est toujours intéressant de savoir pourquoi il voyait les choses de cette manière. Et ce qui a fait qu'on arrive là. Bah, c'est toujours mieux de faire preuve d'empathie pour mieux analyser une situation, ça donne deux points de vue.
Él 2	Je pense que c'est toujours bien de se mettre à la place des autres gens et puis faire aussi attention avec ça, parce que, selon le type d'éducation qu'on reçoit à l'école, ça peut aussi être du lavage de cerveau, si on nous force à nous identifier à une personne en particulier. Par exemple en Iran, je pense qu'il y a des tableaux de Rohani dans chaque classe, si les élèves voient ça, ils s'identifient à une personne, et nous on apprend l'histoire de manière assez détachée, mais il y a plein de gens dont on n'a pas une bonne image alors qu'ils peuvent avoir fait des choses bien. Par exemple Napoléon en Europe, je pense que personne n'a une image horrible de lui, mais je pense que ce n'était pas non plus quelqu'un de très bien, et on a une approche des personnages historiques un peu différente selon ce qu'on nous dit de lui.
Él 4	Et même très européenne...
Él 3	Même Gandhi en Asie, il y a énormément de personnes qui le contestent, donc c'est sûr on n'a pas toujours les clés pour se mettre à la place des autres gens, mais on peut essayer.
Él 4	Je pense que l'éducation par rapport à ça, c'est pour voir de quoi on bénéficie ou pas de ce point de vue. C'est comme pendant la Première Guerre mondiale en l'occurrence, on est plutôt du côté des alliés. On raconte vraiment que ça, c'était les gentils, ça les méchants, d'après notre éducation, c'est comme ça. Pourtant, si on va en Allemagne et qu'on parle de la Première Guerre mondiale, je pense qu'ils seront de l'autre côté, ils diront : « Il s'est passé ça et on a perdu la guerre », plutôt que de dire qu'ils ont gagné ; donc ça dépend des points de vue.

Dans une classe de Terminale au Cameroun, les élèves évoquent avec nous le fait que c'est en recréant le contexte de certaines figures de l'histoire qu'ils disent avoir été marqués par lesdites figures ou personnages.

<b>Chercheur</b>	[...] cela dit, on peut travailler avec ceux que vous venez de citer, Martin Paul Samba, Ruben Um Nyobe, Douala Manga Bell... En quoi vous ont-ils marqués pour que vous les présentiez ainsi ?
<b>Él 1</b>	Douala Manga Bell m'a marqué dans la mesure où il a défendu le Cameroun lors de l'arrivée des Allemands. Il a préféré mourir plutôt que de servir les colons. Donc, pour la patrie, il a été un héros.
<b>Él 2</b>	Pour moi, ils m'ont marqué parce qu'ils ont joué un rôle important pour l'indépendance du Cameroun, dans un contexte qui était presque infernal.
<b>Él 3</b>	Pour moi, Douala Manga Bell m'a marqué parce qu'il s'est opposé aux plans des Occidentaux qui sont venus au Cameroun et ont voulu le diviser en deux, c'est-à-dire faire la partie des Noirs et celle des Blancs. Mais Douala Manga Bell a refusé cela et s'est opposé à eux. Ils l'ont alors considéré comme un traître parce qu'il a fait des études en Occident et les Blancs constatent qu'il les trahit en refusant leur projet. Et c'est pourquoi on a condamné Douala Manga Bell et on l'a pendu.

Formellement dénommés en classe par l'enseignant comme tels – dans la classe de 11<sup>e</sup> où la leçon portait dessus – ou sans utiliser l'expression, les présents du passé sont partie intégrante de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Les élèves sont appelés à se projeter au moment de l'événement pour examiner l'espace d'initiative des acteurs du passé. À ce stade, une difficulté apparaît lorsque les élèves sont appelés à basculer d'une période à une autre. En effet, les réactions observées sont des plus diverses, car l'examen du présent desdits acteurs est fonction de l'éventail des possibles qui s'offrait à eux à cet instant. C'est dire qu'aborder l'espace d'initiative des acteurs du passé peut donner lieu à des dérives, à une imagination fertile de la part élèves. C'est dans ce sens que, dans le cadre des pratiques de classe liées à la périodisation, nous avons évoqué les risques identifiés par Egt 6, Egt 11 Egt 9 quand ils travaillent sur les présents du passé. Il s'agissait respectivement du trop-plein d'émotion, de l'uchronie et la téléologie ; à quoi s'ajoute l'anachronisme qui procède par un jugement des faits du passé à l'aune de valeurs contemporaines. L'idée est alors de travailler en tenant compte de ces risques.

### *L'étrangeté du passé*

Assez proche du précédent, cet indice apparaît lui aussi comme une évidence dans la classe d'histoire. Les élèves posent sur le passé un regard chargé de valeurs et d'expériences qui sont celles de leur contemporanéité. Le contact avec le passé se traduit de fait en termes d'étrangeté. Les exemples de ce type de réaction en classe sont légion. C'est le cas de la classe de 4<sup>e</sup> à Genève qui se prend de passion pour l'exposition de Gulliver intitulée « Un jour en Suisse », à Lausanne en 1964<sup>37</sup>. Le questionnaire et les résultats de l'enquête de Gulliver visent à mettre en scène la société suisse des années 1960. Les élèves sont suffisamment décontenancés par les modes de vie de cette époque pour que cette partie de la leçon soit manifestement plus vivante que la précédente et pour que nous leur en demandions des explications au début de l'entretien.

Dans de pareilles circonstances où le passé apparaît si étrange, Egt 11 (Genève) nous amène à voir que l'enseignant est parfois appelé à se faire « l'avocat du diable » :

Quand je leur explique la vision de Karl Marx qui explique que l'humanité va vers un certain progrès et qu'elle doit aller vers cet affrontement des classes et que la société qui débouchera sera celle idéale, ça leur paraît complètement absurde de voir ça comme ça. Ils disent : « Mais il est fou ce monsieur, qu'est-ce qu'il raconte ? » Et je leur dis : « Voilà, avec votre regard de 2019, vous portez des jugements là-dessus, remettez-vous dans le contexte du 19<sup>e</sup>, imaginez la misère dans laquelle les gens vivaient ». Ils ont fait un devoir de groupe là-dessus, donc ils savent. « Donc imaginez que, pour les gens, c'était vraiment un idéal à atteindre ». Parfois, je me fais l'avocat du diable.

La posture de l'enseignant lui paraît devoir consister en la défense du passé alors absurde aux yeux des élèves. Ce qui est important à ce moment, c'est de remettre les choses dans leur contexte. D'où le retour sur l'analyse des présents du passé. Dans ce sens, Egt 1 dit proposer à ses élèves de revisiter le personnage historique d'Adolf Hitler avec un regard plus large :

<sup>37</sup> L'ensemble des archives sur l'exposition et le questionnaire de Gulliver est consultable sur <https://www.bar.admin.ch/bar/fr/home/prestations-publications/publications/actualites-de-l-histoire/le-geant-censure.html> (consulté le 10.10.2025).

C'est vrai qu'Hitler est quand même [un personnage] central. [...] Mais justement le but, c'est un peu de démonter ça. Pas le fait de déresponsabiliser Hitler, mais de l'intégrer dans quelque chose de plus grand qui serait le parti nazi ou les idées de l'Europe à l'époque. Moi, je pense que c'est important et que le danger, c'est d'éviter de dire que c'est à cause d'Hitler que tout s'est passé. Oui, il a une grosse responsabilité, mais c'est aussi parce qu'il y avait des idées autour, il y avait tout un monde autour qui acceptait ce genre d'idées, et ça, je pense que c'est plus important dans ce cadre-là. Et pour les élèves, c'est de leur faire comprendre que les idées hitlériennes, elles ne tombent pas comme ça de je ne sais où, mais que malheureusement, ce sont des idées qui sont construites ou développées durant plusieurs décennies, voire siècles, en Europe.

Il devient dès lors question d'amener les élèves à se plonger dans ce passé étrange avec les outils de l'historien. Pour Egt 6, cela revient à favoriser la décentration, une opération estimée importante à leur âge, afin qu'ils en retiennent des leçons :

L'objectif c'est de faire, dans la mesure du possible, sentir aux élèves ce que ça pouvait être que d'être dans la peau d'un contemporain de l'époque étudiée; particulièrement avec des élèves adolescents qui sont très égocentrés. C'est normal, ça fait partie du développement d'un individu, on est à un stade où on essaie de s'affirmer, puis on est très centré sur soi-même. Donc l'un des objectifs principaux que moi j'essaie c'est de favoriser une espèce de décentrage des élèves. Qu'ils essaient de se mettre dans la peau d'un contemporain d'une époque étudiée et puis qu'ils ressentent le côté un petit peu étrange de vivre dans une époque passée, afin qu'ils ne se disent pas que ça, c'était avant, ça n'arrivera plus jamais.

### *Le regard dense et multiperspectif (MP) sur le passé*

L'idée de poser un regard dense et multiperspectif, en s'opposant à l'unilatéralité des points de vue, est également au cœur du concept de conscience historique. Des enseignants et des élèves y accordent une certaine attention. Dans la discussion de la classe de 3<sup>e</sup> (OC) présentée plus haut, les élèves relèvent les uns après les autres le regard différent que l'on peut avoir du passé et de ses acteurs, selon le lieu où l'on se trouve. Ils prennent alors les exemples de Napoléon en France, de Rohani en Iran et de Gandhi en Inde pour souligner les appréciations variables qui leur sont réservées.

C'est aussi ce qu'on peut voir en faisant dialoguer les discours de deux élèves des classes de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> avec ceux de leurs enseignants. Lorsque Él 2 (3<sup>e</sup>) nous répond en disant : « Ce qui est bien aussi, c'est que ces professeurs essaient de donner plusieurs points de vue de l'histoire, et en général, on a souvent appris le point de vue très européen et du coup là, on essaie aussi de voir les points de vue de tous les acteurs », c'est à l'issue de la leçon sur la « Seconde Guerre mondiale dans les autres fronts ». C'est une leçon que nous avons observée, durant laquelle Egt 1, à partir de deux articles<sup>38</sup>, met en lumière des regards non européens sur la Seconde Guerre mondiale. Lors de l'entretien avec nous, le même enseignant insiste sur la nécessité « d'enseigner au-delà de l'Europe » :

Je pense qu'en Europe, c'est une période qui est incontournable parce qu'on est encore marqué aujourd'hui par ces événements. Moi je connais bien l'Asie, donc là-bas, la perception qu'on a de la Seconde Guerre mondiale est différente. Pour l'Afrique, je connais moins, mais autant pour l'Europe ça reste un sujet présent dans toutes les consciences, donc je pense que c'est essentiel de pouvoir démêler le vrai du faux et surtout réfléchir là-dessus. [...] J'aime beaucoup l'histoire générale, mondiale, voir les connexions qu'il y a entre chaque événement, quelles sont les perceptions dans la mesure de mes possibilités, mais aussi les perceptions que peuvent avoir d'autres continents de certains événements, etc.

Cette idée de « faire la guerre mondiale au niveau mondial » (Egt 1) est également présente chez Egt 4 qui estime pour sa part qu'il « ne faut pas raconter l'histoire seulement du point de vue de l'Europe » :

On ne peut pas raconter l'histoire uniquement à travers le prisme européen, mais à travers le prisme des populations, du genre de l'Empire ottoman ou même s'il faut traiter de l'Afrique du point de vue de certains pays africains. [...] J'ai toujours fait une introduction sur l'Afrique précoloniale en disant que l'Afrique avait une histoire avant l'arrivée des Européens. Parce qu'on a tendance à l'oublier, une tendance de vivre uniquement en Europe. Et donc en fait, on commence l'histoire africaine avec la rencontre avec l'Européen.

<sup>38</sup> « L'Afrique a financé la Résistance française » d'Éric Jennings, dans *Jeune Afrique*, avril 2014 ; et « Les massacres dans le pacifique » de Jean-Louis Margolin, dans *L'Histoire*, juillet-août 2008.

L'enseignement doit présenter ainsi différents points de vue sur l'histoire. Él 1, de la classe de 4<sup>e</sup>, le perçoit quand il dit :

Je pense que dans chaque pays l'histoire est enseignée différemment et je ne suis pas sûre, mais je pense qu'en Suisse, du fait qu'on soit neutre, qu'on n'ait pas fait beaucoup de guerres, qu'on n'ait pas pris parti dans beaucoup de conflits, on montre bien les différents côtés et points de vue du conflit. Si maintenant, on va aux USA, je ne pense pas qu'ils auraient présenté la guerre du Vietnam comme on nous l'a présentée aujourd'hui et qu'ils ne montreraient pas les USA comme les méchants. En tout cas, je trouverais bizarre qu'ils le fassent comme ça. Puisque je vois, justement, les USA très patriotiques et pas tellement avec de l'esprit critique envers eux-mêmes.

Si l'on ne s'en tient qu'à la trame de fond du propos de cet élève, sans être rigoureux sur la teneur des allégations puisqu'il a le mérite de reconnaître qu'il n'en est pas certain, on remarquera qu'il pointe du doigt la réalité du « point de vue situé » dans l'enseignement de l'histoire. La multiperspectivité ainsi mise en exergue présage aussi de l'intérêt de travailler sur les tensions entre les différents points de vue, sur les logiques diverses et les rapports de force. C'est ce que Egt 3 – qui disait être intéressé par le fait que « le monde tel qu'il existe aujourd'hui est le fruit de l'histoire, le fruit d'un rapport de forces » – exprime en ces termes :

Par exemple, la notion d'émancipation, je dirais qu'elle est très importante. Ça inscrit la décolonisation par exemple dans un contexte plus large, qui serait peut-être vieux de deux cent cinquante ans je dirais, celui des Lumières, des droits de chacun. Ça permettra de faire des liens avec d'autres types de combats, je pense par exemple au rapport homme/femme. Ça me permet d'introduire d'autres thématiques nouvelles aujourd'hui, par exemple le rapport qu'on a par rapport au traitement infligé aux animaux en fait, montrer finalement qu'il y a peut-être une continuité là-dedans, il y a une réflexion quelque part plus large qui nous emmène.

### 8.2.2 Le rapport à l'histoire (RaH)

Cet indice examine le regard que les élèves posent sur l'histoire et l'intérêt qu'ils lui trouvent. Il est important parce qu'il détermine la perception que les élèves ont de la discipline et il a par conséquent une

incidence sur la référence du passé dans le présent, voire l'avenir. Pour décrire ce rapport à l'histoire, prenons un extrait d'entretien avec des élèves en classe de 4<sup>e</sup>.

<b>Chercheur</b>	Le cours était structuré en deux parties, une première partie sur le Vietnam que vous aviez déjà vue et une deuxième partie sur le questionnaire de Gulliver intitulé « être un bon Suisse ». Et puis, je vous ai sentis tous très intéressés par la deuxième partie, par contre, pour la première partie, je vous ai sentis endormis. Comment expliquer ça ?
<b>Él 1</b>	En tout cas pour moi, c'est le fait qu'on peut faire un lien avec l'actualité et notre vie aujourd'hui dans la société, je trouve que c'est plus captivant, on a envie d'aller chercher plus loin, que des cours d'histoire qui sont juste en fait de relater des faits passés sans vraiment faire de lien avec le présent.
<b>Él 4</b>	Pour la deuxième partie du cours, je trouve ça intéressant parce que c'est vraiment ce que pensaient les gens qui vivaient avant nous, et ça c'est très intéressant de voir comment les mentalités ont changé et même comment ils abordaient le monde à cette époque, donc il y avait un contexte pour eux, donc la Guerre froide, et ils abordaient d'une certaine façon.
<b>Él 5</b>	Et là, on s'identifie plus à ces personnes, car elles vivaient ici, c'était chez nous, nos parents, nos grands-parents, et c'est vrai à un moment il y a des choses dans ce questionnaire qui font peur.
<b>Él 6</b>	On fait tellement peu l'histoire de la Suisse, depuis que je fais de l'histoire, je n'ai vu ça qu'une fois, qu'au collège et c'est tout. Et je pense que, quand on étudie une partie de l'histoire qui concerne nos ancêtres, on a peut-être un plus grand intérêt que quelque chose qui ne nous concerne pas forcément.
<b>Él 5</b>	Pour moi, ce serait plus des anecdotes à propos de la période. Donc, vraiment, si on s'intéresse, comme on a fait pour la photo, on retrace la personne, maintenant elle est au Canada, elle fait des conférences, là, on voit que ce sont de vraies personnes. Quand on parle du passé, on a parfois du mal à s'identifier vu que ce n'est pas notre époque, on ne sait pas ce qu'ils pensent, mais les voir comme de vraies personnes qui ont une vie comme nous, qui mangent et dorment, ça permet de s'intéresser à cette période de l'histoire et de peut-être plus vivre cette période et donc de facilement apprendre. Pas forcément quelque chose qu'on va noter et apprendre pour une évaluation, mais juste pour qu'on s'intéresse plus à cette période.
<b>Chercheur</b>	Si je comprends bien, tu parles de se mettre dans la peau des acteurs du passé, tu estimes que ça peut avoir une plus-value par rapport à l'intérêt pour l'histoire et pour agir en conséquence ?
<b>Él 5</b>	Oui, une sorte de solidarité, c'est l'espèce humaine, ça nous concerne autant, peu importe les pays ou l'époque.
<b>Él 2</b>	De toute façon, pour moi, un devoir de mémoire c'est ultra important, parce que l'histoire permet de ne pas commettre les mêmes erreurs et d'analyser en fait le présent, ça reste théorique, car c'est plus complexe que ça. Mais si on oublie le passé, alors on avance à l'aveugle.

Él 7	Moi je pense que, par rapport au Vietnam, comme elle l'a dit, c'était la deuxième fois qu'on abordait le sujet, je trouve ça assez intéressant, comme l'a dit [El 1]. Par exemple c'est des choses qu'on entend encore aujourd'hui, ce sont des sujets encore d'actualité, il y a des répercussions, tandis que l'antiquité, le moyen âge c'est très peu. Or la Guerre du Vietnam, je la trouve intéressante, on en a entendu parler, que ce soit par les médias, les films ou tout autre chose ; et c'est intéressant de vraiment savoir ce qui s'est passé en détail.
Él 8	Je suis assez d'accord avec tout ce qui a été dit, mais je trouve aussi intéressant dans notre cours le fait d'amener un support qui soit aussi visuel et pas seulement théorique. Et du coup, j'ai été très intéressé par la deuxième partie du cours, car c'était très visuel, c'étaient des images que je n'avais pas vues, je ne connaissais pas tout. Et je trouvais intéressant de voir aussi un point de vue un peu artistique à la limite dans ce qui est de l'histoire.

Dans cette discussion, les élèves manifestent différents rapports aux thèmes d'histoire qui ont été abordés en classe quelques minutes plus tôt. Lors de sa prise de parole, Él 1 exprime un rapport en lien avec l'actualité, sa vie d'aujourd'hui. Él 4 est intéressé par l'étrangeté des mentalités des acteurs du passé et comment celles-ci ont évolué. Él 5 explique bien le besoin de retrouver les présents du passé, de « s'identifier » et de « vivre cette période » pour « facilement apprendre » : une « sorte de solidarité », dit-il. Enfin, Él 5 et Él 6 expriment un lien avec leur identité ou leur citoyenneté suisse, précisément le lien avec leurs parents, grands-parents, ancêtres.

Nous retrouvons également ce dernier point chez plusieurs élèves au Cameroun : rechercher dans le cours d'histoire le passé peu connu de leurs ancêtres et qui définirait leur espace d'initiative aujourd'hui. En classe de Terminale, Él 3 et Él 4 estiment que :

Ces leçons d'histoire nous permettent de comprendre ce que nos ancêtres ont vécu et de valoriser ce qu'ils ont fait, car ça ne servirait à rien de laisser nos ancêtres mourir pour rien. [...] Et nous devons valoriser ces guerres et leurs noms pour honorer leurs mémoires. (Él 3)

Parce qu'à travers les cours d'histoire, on les reconnaît comme des martyres, ceux qui ont versé leur sang pour nous, en nous faisant la cause de leur combat, en luttant particulièrement contre la colonisation pour nous permettre de vivre aisément et de s'autodéterminer aujourd'hui. (Él 4)

Ceci sous-entend que le rapport à l'histoire des élèves est indéniablement lié à l'orientation de l'histoire étudiée, selon qu'il s'agisse d'une

histoire locale, nationale, internationale d'une part, récente ou ancienne d'autre part. Cependant, ce rapport dépasse les seuls contenus, car ce que les élèves disent rechercher se traduit en modes de pensée de l'histoire. Pour le cas d'espèce, nous relevons l'explication du présent par le passé, l'étrangeté du passé, les présents du passé, l'identification.

En fin de compte, l'intervention de Él 8 permet de poser un regard sur les sources ou les documents utilisés en classe d'histoire. Et une fois de plus, l'intérêt n'est pas forcément dépendant du thème d'histoire, puisque cet élève a davantage apprécié la seconde partie de la leçon, du fait que « c'était très visuel », faisant référence à l'ensemble des documents utilisés en classe.

Par ailleurs, dans le rapport à l'histoire, la question des dynamiques mémorielles (DM) et historiographiques (DH) mérite d'être évoquée. En effet, certains enseignants la soulignent pour montrer que l'histoire et les mémoires évoluent, que cela doit être pris en compte et que leurs élèves s'y intéressent. Egt 5 et Egt 2 abordent la question mémorielle dans le cadre de la Guerre d'Algérie, respectivement dans des classes de 3<sup>e</sup> et de 11<sup>e</sup>. Egt 2 traite du thème de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie avec pour dessein de situer les élèves dans les contours des mémoires de ce conflit. Il propose à cet effet un riche dossier fourni de dix-sept documents de natures et de sources variées. De son côté, Egt 5 inscrit ses leçons sur le terrorisme religieux en 3<sup>e</sup> (OC) dans la possibilité « d'élargir le terrorisme religieux au terrorisme révolutionnaire » à travers les focales de l'humiliation et de la résistance à l'oppression :

Quand je fais la guerre d'Algérie, je montre que l'histoire, une guerre ou une colonisation, elle ne s'arrête pas à une date précise. Je fais beaucoup le post-colonialisme, et donc la mémoire et comment les choses peuvent ressortir, comment des descendants peuvent demander des droits, comment l'histoire n'est pas fermée et ne s'arrête pas à une date. Et donc je fais souvent la mémoire pour l'Algérie, je leur montre que ça traverse le temps. [...] L'histoire, ce n'est plus un truc poussiéreux. Ça devient vivant. La mémoire, c'est le temps vivant et les blessures vivantes et puis ça, ça leur parle.

Ces deux regards sur l'intérêt d'étudier les dynamiques mémorielles rejoignent le besoin d'histoire des élèves dont le rapport à la discipline est lié à l'actualisation du passé. C'est aussi le cas avec les dynamiques historiographiques qui peuvent évoluer avec les mémoires et qui sont

considérées comme devant être traitées avec les élèves. Egt 11 dit suffisamment le mettre en évidence dans sa classe de 11<sup>e</sup>. Durant ses leçons sur la Seconde Guerre mondiale, il dit amener ses élèves à voir comment a évolué l'historiographie sur la question des mobiles des bombardements d'Hiroshima et de Nagasaki; comment elle est passée du discours de légitimité sur les vies américaines sauvées à l'intégration de l'idée du fanatisme des soldats. Il souligne à cet effet :

Effectivement les articles s'ouvrent, les historiens ont des regards nouveaux sur le fanatisme des soldats, maintenant on se rend compte qu'il y avait des gens fanatisés, mais qu'il y avait beaucoup de gens, c'était un devoir social, on avait peur de la honte, des retombées sur la famille, c'est pour cela qu'ils se comportaient d'une certaine manière. En fait bref, c'est de déconstruire certaines choses, des stéréotypes, des idées reçues de l'ancienne historiographie qu'on avait, et puis leur faire prendre conscience que c'est récent [...]; que certaines dynamiques sont encore là jusqu'aujourd'hui et que c'est simpliste de dire que l'histoire se répète, mais qu'il y a des dynamiques qui survivent et qu'ils se posent les bonnes questions par rapport à ça.

### 8.3 Historiciser son présent et son horizon d'attente

Le rapport au présent qui se projette dans l'avenir est la deuxième sous-catégorie de la conscience historique. Son expression dans notre corpus de données est une évidence, compte tenu de l'acception assez répandue de l'histoire – chez les enseignants et chez les élèves – comme l'étude du passé pour comprendre le présent et envisager l'avenir. Les indices de la conscience historique qui renvoient à l'historicisation du présent<sup>39</sup> sont présentés en cinq articulations, exprimant des tensions entre un élément de sens commun et sa forme intelligible, forgée par le processus d'historicisation :

- un indice de base : la compréhension du passé, entre leçons pour le présent et autonomisation ;
- la compréhension du présent, entre l'explication du présent par le passé et la conscience des ruptures ;
- l'ouverture à l'action, entre « engagement prescrit » et engagement autonome ;

<sup>39</sup> Voir à nouveau la figure 11 au chapitre 7.

- la construction identitaire, entre déterminisme et « défatalisation »;
- la prise en compte de l'horizon d'attente, entre insertion de l'avenir dans la dynamique temporelle et conscience des incertitudes.

### 8.3.1 À la base : la compréhension du passé, entre leçons et autonomisation

*Éviter les erreurs du passé afin qu'elles ne se reproduisent plus* est une idée assez répandue dans les discours des enseignants et des élèves. L'analyse lexicale du mot *erreur* dans l'ensemble du corpus montre que c'est un des concepts les plus utilisés. Les termes qui lui sont associés incluent : *erreurs du passé, erreurs historiques, les mêmes erreurs dans le présent, etc.* Rappelons que cette orientation se retrouve aussi explicitement dans les programmes scolaires du Cameroun, où il est fait mention que « l'histoire permet l'acquisition d'outils pour la compréhension des racines du présent, afin de mieux préparer l'avenir et d'éviter les erreurs du passé » (ministère des Enseignements secondaires, p. 15)<sup>40</sup>.

C'est donc l'indice principal du rapport au présent et cela est une donnée importante dans la construction d'une conscience historique. En effet, cette dernière tient de la perception qu'un individu a du passé et elle consiste en son réinvestissement dans les questionnements du présent, selon un horizon d'attente. Cet indice est donc à la base de tous les autres indices de l'historicisation du présent et du rapport à l'avenir. Pour illustrer comment il est évoqué, prenons quelques exemples de propos de deux enseignants à Genève et au Cameroun, ainsi que des extraits de discussions avec leurs élèves, respectivement de 11<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Egt 6, à Genève, nous donne à voir un cas typique qu'il enseigne sur les guerres qui peuvent arriver n'importe quand :

Bien sûr, on étudie différentes phases du conflit, une phase d'observation, une phase de bataille, etc. Quelques marqueurs, quelques bornes, mais ce que j'aimerais qu'ils comprennent là-dedans et que les élèves ont toujours du mal à se dire, c'est que ça peut arriver n'importe quand. Dans le cadre de la Première Guerre mondiale par exemple, personne ne s'était jamais dit que l'Europe allait sombrer en quelques semaines

<sup>40</sup> Orientation figurant dans les préambules des programmes d'histoire des classes allant de la 6<sup>e</sup> à la 1<sup>re</sup> au Cameroun.

dans un conflit d'une telle ampleur. [...] Donc j'essaie de leur montrer que ce genre de conflit, qui a des conséquences vraiment dramatiques sur des sociétés, arrive toujours pour des raisons qui sont souvent très simples, des conflits entre telles ou telles personnes, des contextes de nationalisme plus ou moins exacerbés, quelques problèmes dans une société.

Dans le même ordre d'idée et sur la même thématique, Egt 16, du Cameroun, dit :

Précisément, pour ce qui est de la guerre mondiale, on s'intéresse aux causes et aux conséquences. Que l'enfant comprenne ce qui est à l'origine de la guerre, qu'il comprenne également les conséquences que cela a eues, pour se rendre compte que parfois les mêmes causes peuvent produire les mêmes effets ; pour que, dans sa vie présente ou alors dans sa vie future, il en soit conscient et agisse en conséquence.

Ce discours, qui consiste à être conscient des erreurs du passé, se retrouve également chez leurs élèves. En faisant la relation avec leurs ancêtres, les élèves d'une classe de 11<sup>e</sup> à Genève mettent en exergue le lien entre l'histoire et les valeurs du passé à retenir en ces termes :

Él 2	L'histoire sert à savoir ce que nos ancêtres ont vécu.
Chercheur	Et qu'est-ce qu'on peut faire avec ce que nos ancêtres ont vécu ?
Él 1	Bah, ils nous transmettent leurs valeurs ; genre tout ce qu'ils ont vécu, leurs sentiments. Par exemple dans les sources, ils disent : « On a souffert, on a dû se battre pendant la Seconde Guerre mondiale, les résistants devraient se battre pour avoir leurs droits. »
Él 2	Et puis on peut utiliser l'histoire pour ne pas reproduire les mêmes erreurs.

Il en est de même pour ces élèves d'une classe de 3<sup>e</sup> au Cameroun :

Él 1	L'histoire nous ramène dans le passé pour savoir ce qui s'est passé, les différents problèmes qui se sont passés et comment les résoudre...
Él 2	Comment les éviter.
Él 1	Et comment ils ont été posés, par qui et pourquoi.

ÉI 3	L'histoire nous renseigne sur les faits passés, cela nous permet d'éviter certaines situations, par exemple, on peut éviter les guerres parce qu'on a eu à voir les causes des deux grandes guerres. C'est une matière qui m'intéresse beaucoup. Elle nous apporte plus de connaissances et plus de sources ; elle nous renseigne sur le passé pour mieux bâtir l'avenir en se basant sur ce passé.
ÉI 4	Comme mon camarade l'a dit, ça nous permet aussi d'éviter de nouvelles guerres ; car, en connaissant les anciennes causes, on peut chercher à les éviter.

Nous constatons donc une forte présence de l'idée d'éviter les erreurs du passé et d'en tirer des leçons. La question de savoir pourquoi les éviter ou alors pourquoi les retenir débouche sur les autres indices de la conscience historique : pour des raisons d'explication du présent, d'engagement, d'agentivité ou d'identification.

### 8.3.2 La compréhension du présent : l'explication du présent par le passé et la conscience des ruptures

Les indices liés aux activités de périodisation en classe tels que le passé qui explique le présent, les comparaisons passé-présent et les leçons du passé peuvent définir la perception et le rapport qu'un élève a au temps. Pour une conscience historique, la périodisation pose frontalement la question des permanences et changements entre le passé et le présent. La compréhension du présent qui en émane est alors une conscience des ruptures.

L'indice du passé expliquant le présent (EP) se manifeste par des rapports de causalité, ce qui influence la manière dont les élèves perçoivent et apprennent du passé. Dans cette discussion au sein d'une classe de 4<sup>e</sup>, les élèves expriment leur intérêt pour l'histoire dans un échange où s'entremêlent historicité du présent et leçons du passé :

ÉI 1	Déjà, l'histoire sert à ne pas l'oublier, ça, c'est certain, parce qu'il y a des événements majeurs que l'humanité ne doit pas oublier ni refaire, car il faut toujours apprendre de ses erreurs et puis, c'est une manière de mieux décèler les enjeux du présent.
ÉI 2	Oui, expliquer les phénomènes actuels à travers l'histoire.

<b>Chercheur</b>	Pour marquer un temps d'arrêt sur ce que vous venez de dire, est-ce qu'à partir du thème étudié, vous pensez vraiment que le présent peut être expliqué à partir du passé?
<b>Él 1</b>	Oui, vu qu'on a vu pourquoi il y avait toutes ces histoires de terrorisme et autre, et justement à partir du passé, on a pu comprendre le présent avec les histoires d'humiliation, entre autres.
<b>Él 2</b>	Après bon, faut nuancer vu qu'on peut comprendre le présent avec le passé, mais on ne peut pas anticiper l'avenir avec le présent ni avec le passé.
<b>Él 3</b>	Le passé peut quand même nous aider à essayer de proposer des solutions; par exemple, on voit que là, le terrorisme, c'est une conséquence de l'humiliation, et du coup on pourrait essayer d'imaginer des solutions pour ça, grâce au regard qu'on a sur le passé.
<b>Chercheur</b>	Au-delà du terrorisme, est-ce que vous connaissez d'autres exemples qui relèvent du présent et qu'on pourrait expliquer en regardant le passé?
<b>Él 1</b>	Oui. Le nombre de dictatures militaires en Amérique du Sud.
<b>Él 2</b>	La montée de l'extrémisme partout, que ce soit de droite ou gauche.
<b>Él 3</b>	La montée du nationalisme à l'époque actuelle.

Il faut préciser que, dans cette classe, nous avons observé quatre leçons et nous nous sommes entretenus avec Egt 5 qui signale que ses élèves se retrouvent bien dans l'orientation de ses enseignements, qui tend à dépoussiérer l'histoire et expliquer le présent :

Moi, j'ai l'impression qu'ils sont beaucoup plus intéressés quand ce que je leur donne leur permet de comprendre l'actualité. Et moi, je fais toujours les liens passé/présent. C'est-à-dire, pour la Seconde Guerre mondiale, par exemple, là je montre que ça aboutit à l'ONU, aux droits humains, à une envie de construire un monde autrement. Et je montre que là, on est en train d'abîmer tout ce qu'on a construit à ce moment-là. Comme ça, je ne veux pas que l'histoire soit quelque chose de poussiéreux. Et donc, les parents me disent : « Ah, mais ils aiment beaucoup ces cours parce que vous parlez aussi de l'actualité, et du coup l'histoire a un sens et c'est un outil ». Puis je leur montre qu'il y a tout un chemin.

Si l'on part du fait que les cours dans cette classe visaient à analyser l'évolution du terrorisme selon la focale de l'humiliation et de la résistance, et si l'on reprend le discours de Él 1 et Él 3 pour qui « le terrorisme

c'est une conséquence de l'humiliation, et du coup, on pourrait essayer d'imaginer des solutions pour ça grâce au regard qu'on a sur le passé», il est possible de dire qu'effectivement, les élèves de Egt 5 se sentent concernés par cette intention. Lorsque nous leur posons la question vague de savoir ce qu'ils ont retenu du cours, les réponses vont toujours dans le sens du rapport à l'actualité.

<b>Chercheur</b>	Pour continuer, si je vous demandais : «Qu'est-ce que vous avez retenu de ce cours?»
<b>Él 1</b>	Je ne dis pas que c'est totalement bien, mais que les raisons de pourquoi Daesh fait ce qu'il fait, maintenant on les comprend beaucoup mieux. Je ne dis pas que c'est justifié ou acceptable, mais que toutes ces humiliations qu'ils ont subies, ça explique pourquoi ils font ça maintenant ; après, comment ils utilisent ces humiliations et ce qu'ils en font n'est pas bien.
<b>Él 2</b>	Pour moi, ça m'a permis de comprendre certaines choses que je ne comprends pas forcément à la radio, à la télévision ou dans les journaux ; les explications qui étaient données étaient hyper complètes et du coup, ça me permet de comprendre beaucoup mieux et en détail les raisons du pourquoi et du comment.

C'est aussi ce qu'on peut voir avec des élèves de la classe de 4<sup>e</sup> :

<b>Él 3</b>	Effectivement, quand on a fait le Moyen-Orient, ça nous a expliqué typiquement le conflit israélo-palestinien. Et c'est vrai que moi, j'ai trouvé important de faire ça, parce que c'est un conflit très tendu, encore très actuel, qui est complexe et je n'avais aucune source pour le comprendre. Et puis, pour le comprendre enfin, on voit que c'est difficile et ça remonte à longtemps.
<b>Él 4</b>	À mon avis, toute la géopolitique mondiale, justement, c'est le dernier cours qu'on fait de la 3 <sup>e</sup> à la 4 <sup>e</sup> année sur l'histoire plus récente. Je pense que ça nous aide beaucoup à comprendre pourquoi il y a des tensions entre la Russie et les USA, ce genre de choses.

Dans tous ces exemples, les élèves disent avec leurs mots comment ils parviennent à mettre en lumière et à inscrire dans le temps des situations telles que le terrorisme, la montée de «l'extrémisme» et du «nationalisme», «les dictatures militaires»; des situations qu'ils observent dans leur quotidien et dont les racines «remontent à longtemps». De manière fort intéressante, et alors que des sujets aussi sensibles sont sujets à des dérives, certains, comme Él 1 (3<sup>e</sup> OC), ne

manquent pas de mettre des garde-fous contre le relativisme possible, en rappelant que, même si on les comprend mieux, les actes terroristes ne sont pas acceptables pour autant.

Deuxièmement, l'idée d'expliquer le présent sous-entend celle de la prise en compte des ruptures, mais aussi des permanences avec le passé. Cette conscience des ruptures procède aussi par des comparaisons passé-présent. Pour rester sur les exemples de «terrorisme religieux», de «dictature militaire», de «montée de l'extrémisme» et de «montée du nationalisme» mentionnés par les élèves plus haut, ces derniers évoquent avec leurs mots les changements qui s'opèrent entre les périodes historiques. Il faut d'abord tenir compte des différences de contexte. C'est ce que Él 4 (4<sup>e</sup>) décrit au sujet du changement de mentalités et de contextes entre la vie des Suisses dans les années 1960 – selon l'exposition de Gulliver intitulée «Un jour en Suisse», à Lausanne en 1964 – et la réalité qui est la sienne aujourd'hui :

Je trouve ça intéressant parce que c'est vraiment ce que pensaient les gens qui vivaient avant nous, et ça, c'est très intéressant de voir comment les mentalités ont changé, et même comment ils abordaient le monde à cette époque. Donc, il y avait un contexte pour eux, la guerre froide, et ils abordaient les choses d'une certaine façon. (Él 4)

De même, les élèves sont capables de discuter de la compatibilité de ce qu'ils considèrent comme «valeurs du passé» et «valeurs du présent». Dans le cadre du cours sur le terrorisme religieux et lors d'une discussion sur l'État islamique, Él 2 (3<sup>e</sup> OC) trouve que «c'est difficile de l'implanter [les valeurs passées] dans une société qui a beaucoup progressé et du coup, ça *clash*e avec les valeurs actuelles». Ce d'autant plus qu'«il n'y a jamais de situations exactement similaires, le passé ne se répète pas en tant que tel» (Él 1, 3<sup>e</sup>). Ces propos sur la prise en compte des ruptures et des continuités posent donc la question d'un passé qui se répète et l'idée d'une conscience historique comme conscience des ruptures.

### 8.3.3 L'ouverture à l'action : entre «engagement prescrit» et engagement autonome

Fortement exprimé, l'indice de l'engagement (EG) est important pour la définition de la conscience historique dans le sens où il est un élément de l'agentivité, de l'espace d'initiative. Lorsque les élèves manifestent

un certain engagement ou une adhésion, cela est tout d'abord lié aux leçons du passé (LP), mais aussi à d'autres indices comme les présents du passé (PP), l'espace d'Initiative (EI) et le rapport à l'avenir (RA). Les élèves se positionnent, adhèrent ou s'engagent en fonction de la perception qu'ils ont du passé et de ses acteurs. L'orientation, qu'elle soit engagée ou relativement neutre, que l'enseignant adopte dans ses enseignements, se perçoit à travers les activités en classe et s'exprime, à leur manière, dans les discours des élèves en dehors de celle-ci.

C'est donc d'abord une question de posture enseignante, le choix de ne pas être neutre étant partagé et assumé par certains enseignants. Egt 5 est un exemple qui le revendique fermement :

Moi, je ne suis pas très neutre, mais je justifie ça. Moi, je me base toujours sur le respect des droits de l'homme. À partir de là, je montre les plus fragiles, par exemple [...] j'ai pu choisir le sujet et j'ai choisi « résistance et terrorisme », et ce que j'essaie de montrer c'est que le mot « terroriste », c'est très subjectif. À quel moment vous êtes un résistant ? À quel moment vous êtes un terroriste ? Donc vous voyez, je me positionne et, pour l'Algérie, je montre clairement où est le terrorisme. Il y a un terrorisme étatique, il y a une guérilla. [...] Typiquement pour l'Algérie, si vous utilisez le droit d'avoir son autonomie par exemple, ils ont moins l'air d'être terroristes pour les élèves. Si on prend ce biais-là, le droit de se défendre, d'avoir son propre système, vous voyez donc je pense que ces deux choses, ça m'aide beaucoup pour enseigner comme j'ai envie d'enseigner.

En mettant l'accent sur les dominés, les oubliés, pour ne pas dire les « plus fragiles », et en analysant la subjectivité du concept de terrorisme, Egt 5 revendique une absence de neutralité. Elle n'en reste pas pour autant à l'émotion, mais se fonde sur des faits et s'inscrit dans une perspective de rapport à la vérité. Ainsi, au niveau des enseignants, il peut s'agir de considérer l'histoire comme un « instrument de pouvoir », comme le dit Egt 11.

Un aspect de l'ouverture à l'action des élèves est leur adhésion aux finalités civiques ou patrimoniales. Prenant l'exemple de Egt 18 qui, dans sa classe de Terminale au Cameroun, oriente ses cours sur les empires et royaumes de l'âge d'or de l'Afrique dans le sens de « comprendre comment nos aïeux vivaient, [...] revoir comment l'Afrique était organisée, de tirer des leçons et de faire le lien avec l'Afrique actuelle et les maux qu'elle connaît ». En s'appuyant sur des situations de vie concrètes pour relier le passé au présent, Egt 18 motive sa leçon auprès des élèves en se

référant aux enjeux actuels du Cameroun et de l’Afrique, notamment la problématique de la perte d’identité culturelle.

On retrouve cette perception du passé dans les discours de ses élèves. En se plongeant dans les présents du passé colonial, de leurs « ancêtres », et en mettant en exergue les leçons qu’ils en tirent, ils définissent les contours de leur agentivité. Voici quelques propos des élèves de cette classe à ce sujet :

Él 4	Parce qu’à travers les cours d’histoire, on les reconnaît comme des martyres, ceux qui ont versé leur sang pour nous, en faisant de nous la cause de leur combat, en luttant particulièrement contre la colonisation pour nous permettre de vivre aisément et de nous autodéterminer aujourd’hui.
Él 1	Nous voyons le cours d’histoire comme un moyen de nous montrer qu’il faut se regrouper, car nos ancêtres ont perdu à un moment donné de l’histoire, car ils n’étaient pas regroupés. Ils passaient par l’individualisme et ils ont échoué dans certaines missions. Alors aujourd’hui, nous devons rester unis pour mener à bien nos combats.
Él 3	Ces leçons d’histoire nous permettent de comprendre ce qu’ont vécu nos ancêtres et de valoriser ce qu’ils ont fait, car ça ne servirait à rien de laisser nos ancêtres mourir pour rien, pour aujourd’hui rentrer dans une domination. Or, ils se sont battus pour qu’on soit libéré. Et nous devons valoriser ces guerres et leurs noms pour honorer leur mémoire.
Él 2	Nous comprenons que nos ancêtres ont été dominés et tués comme des animaux, maltraités par les colonisateurs, ont souffert des travaux forcés, ont été obligés d’accomplir certaines missions qu’ils ne voulaient pas et ça nous permet aujourd’hui de continuer à nous battre pour préserver cette liberté et obtenir une justice plus satisfaisante.

Ils définissent les contours d’actions à opérer sur la base de ce qu’ils perçoivent du passé de leurs ancêtres : « préserver cette liberté », « obtenir justice », « honorer leur mémoire », « rester unis pour mener à bien nos combats », etc. La constance entre ces discours et l’orientation de l’enseignant peut être prolongée sur le projet de l’histoire scolaire et le projet historiographique ; celui de mettre en lumière un passé occulté, ainsi que les contributions, les difficultés, les « injustices » et les « sacrifices » de ses acteurs.

Illustrons par ailleurs cette ouverture à l’action à partir d’une classe de 11<sup>e</sup> de Genève, où nous avons successivement assisté avec les élèves et leur enseignant à la conférence d’un témoin, mené un entretien avec l’enseignant, observé une leçon et fait un entretien avec huit élèves. Le témoin reçu est une résistante française durant l’Occupation. La leçon

observée porte sur les résistances allemandes à l'Allemagne nazie et précisément sur l'examen de la Rose blanche et l'action de ses leaders.

Déjà, lors de l'entretien avec nous, Egt 7 montre une posture engagée explicitement revendiquée : « Dans l'enseignement de la Seconde Guerre, ce qui m'intéresse le plus c'est la résistance à la guerre; c'est comment, dans quelque chose qui semble inébranlable, il y a toujours quelqu'un pour dire non, et de quelle manière on peut dire non, qu'est-ce qu'on peut faire pour dire non? Et puis tout ce que ça implique après. » Egt 7 voit ainsi l'histoire comme le moyen d'obtenir les outils pour agir et revendique le droit de ses élèves à un avis personnel.

Lors de la leçon observée, les élèves d'Egt 7 étudient les actions de la Rose blanche à partir d'un dossier et de tracts de l'association de résistance. Avant la distribution des dossiers, Egt 7 précise la situation et l'âge des jeunes de la Rose blanche en faisant le lien avec l'âge des élèves. Elle précise par ailleurs la prise de risque de ces jeunes qui n'ont pas voulu céder quant à leur horizon d'attente : « Ils avaient des enfants en Allemagne et ils ne voulaient pas que leurs enfants vivent dans cette Allemagne-là et ils ont donc rejoint la résistance allemande. »

On retrouve en toute logique cette perception du passé chez les élèves de Egt 7. Lorsque nous leur demandons ce qu'ils ont retenu de l'histoire jusqu'ici, El 1 dit :

Bah les résistants, les gens qui ont aidé à sauver plein de gens, pas que des Juifs. Des gens qui étaient visés dans cette guerre et que Hitler voulait exterminer. Ce sont des héros, mais on ne les connaît pas. Ce ne sont pas des héros comme on voit à la télévision, de toute façon, on ne peut pas mettre des noms sur ces gens, mais on sait que ce sont des personnes qui étaient primordiales dans la guerre pour aider les Juifs et tout ça.

Son camarade de classe va dans le même sens en faisant le lien et en citant la témoin-résistante de la Seconde Guerre mondiale que cette classe a rencontrée en disant :

On pourra s'en inspirer dans la vie de tous les jours, [X, le témoin], elle avait dit : « Qui sauve un homme sauve l'humanité », et on se dit que, si on était à la guerre, on aurait pu aider, alors que, même maintenant on pourrait aider n'importe qui. Même s'il n'y a pas de guerre, on peut quand même faire quelque chose pour aider les gens.

En définitive, d'une manière ou d'une autre, nous retrouvons l'idée de s'engager, d'agir, en l'occurrence grâce à la connaissance et aux outils du passé. Les expressions de l'engagement ou de l'adhésion chez les élèves sont à considérer dans les tensions qui les caractérisent, c'est-à-dire entre le consentement aux finalités patrimoniales et l'autonomisation, voire l'émancipation. Cette distinction présage de l'idée de différents types de conscience historique que nous analyserons dans le chapitre suivant.

#### 8.3.4 L'identification : entre déterminisme et défatalisation

La construction identitaire (ID) de la conscience historique n'apparaît pas de manière formelle dans les travaux avec les élèves. Les indices qui nous permettent de l'évoquer comme possibilité ici sont ceux du rapport à l'altérité (Alt) et à la citoyenneté (CT). Ils mettent en relief les tensions entre les dynamiques d'affirmation ou de déconstruction du lien générationnel, d'exclusion ou d'inclusion et de renfermement ou d'ouverture à l'autre.

Au sujet de l'indice de la citoyenneté, peut-on réellement envisager un enseignement de l'histoire dépouillé de tout rapport identitaire aux faits ? Il serait discutable de penser le contraire si on considère que le besoin d'histoire et le rapport interne des élèves à la discipline sont, dans bien des cas, liés au rapprochement géographique de la thématique abordée. Par exemple, dans la discussion avec les élèves de la classe de 4<sup>e</sup>, Él 5 et Él 6 regrettent la place marginale accordée à l'histoire de la Suisse, alors même qu'elle pourrait contribuer à leur processus d'identification. Dans des propos nuancés, Egt 3 estime :

Évidemment à côté, j'ai toujours cet objectif presque civique d'émancipation, d'égalité, etc. Mais c'est important de comprendre nos ancêtres finalement. C'est en ça qu'on est européen, puisqu'on est, comment dire, un peu... on est un peu ceux qui devront s'interroger sur les actions passées de leurs ancêtres.

La nuance avec des objectifs d'émancipation que Egt 3 fait d'emblée, mais aussi l'hésitation perceptible quant à un devoir de « comprendre [ses] ancêtres finalement », montrent bien la délicatesse de la question identitaire dans l'enseignement de l'histoire. Egt 1, de son côté, se

montre critique par rapport à la dimension nationale de l'histoire. Il décrit à cet effet les exigences des parents d'élèves qui sont révélatrices d'une demande sociale :

Oui je pense que c'est important de parler de l'histoire nationale, du roman national, ou disons de la construction nationale. Moi j'aime beaucoup ça en fait. Mais j'aime bien ensuite provoquer et montrer les failles qu'il y a dans ce type de discours, ou bien l'inverse. Moi, je suis dans un cycle d'orientation, le seul cycle de Genève où il y a peut-être 80 % de Suisses et 20 % d'étrangers. Voilà une petite anecdote, un parent à la réunion des parents a demandé pourquoi on n'apprend pas l'hymne national en histoire. Et là, on se retrouve bien face au choc entre la représentation de l'histoire qu'il peut y avoir et finalement nous ce qu'on fait, qui est assez opposé en fait, on n'est pas dans le même monde.

Egt 1 explique le contexte de demande d'histoire nationale et des valeurs patriotiques susceptibles d'influencer l'enseignement de l'histoire. En fonction de la composition de la classe et des nationalités des élèves, et partant de l'idée qu'il est important de poser un regard dense et multiperspectif, l'enseignant est amené à prendre des précautions. C'est en cela que Egt 5 qualifie certains sujets historiques de difficiles : « C'est des sujets compliqués, quand je fais Israël, la Palestine, c'est compliqué. J'ai déjà fait le génocide arménien avec Arméniens et Turcs. » Il apparaît donc aussi difficile d'enseigner l'histoire en la coupant des enjeux identitaires liés aux faits qu'il ne l'est, pour l'historien, de prétendre à une objectivité totale. En revanche, à l'image de cette dernière, il faudrait se munir, tant que possible, des outils nécessaires à la distanciation, c'est-à-dire les modes de pensée historienne.

Au Cameroun, nous avons vu dans l'orientation de la politique éducative qu'il n'est pas possible de dissocier les programmes d'histoire de toute visée identitaire. Celle-ci est matérialisée par la perspective de l'affirmation d'une identité propre et soutenue notamment par les occurrences d'expressions telles que : *affirmation de sa personnalité camerounaise, conscience nationale, conscience africaine, intégration africaine*, etc. Les réactions des élèves confirment cette orientation. Des indices comme le nombre d'occurrences de « nos ancêtres » et l'idée d'honorer leur mémoire l'attestent. Cette discussion avec des élèves de Terminale est assez indicative de la question :

<b>Chercheur</b>	Au tout début, vous avez évoqué l'idée de connaître vos origines. La question c'est de savoir, est-ce que vous parvenez, lorsque vous retracez ces origines, à vous mettre à la place de ceux qui ont vécu à ce moment-là? On peut y répondre pas à pas. Je vais d'abord vous demander quels sont les acteurs de l'histoire que vous avez retenus ou qui vous ont marqués.
<b>Él 1</b>	Pour moi, il y a Douala Manga Bell.
<b>Él 2</b>	Il y a John Ngu Foncha, le roi Njoya.
<b>Él 3</b>	Martin Paul Samba.
<b>Él 2</b>	Ruben Um Nyobe.
<b>Chercheur</b>	Je constate que ce ne sont que des Camerounais que vous citez.
<b>Él 1</b>	Mais puisque vous avez parlé de nos origines.
<b>Chercheur</b>	Effectivement, c'est vrai, en réaction à vos interventions sur vos origines au départ. Mais si on élargissait la question de manière générale en histoire, vous sortez de la classe de Tale, vous faites l'histoire depuis la classe de 6 <sup>e</sup> , est-ce qu'il y a d'autres acteurs qui vous ont marqués, mais que vous n'avez pas cités?
<b>Plusieurs</b>	...
<b>Chercheur</b>	Si vous ne répondez pas, ça veut dire que ce n'est pas parce que j'ai dit vos origines, on est bien d'accord?
<b>Plusieurs</b>	Rires...
<b>Chercheur</b>	Bien! On peut travailler avec ceux que vous venez de citer, Martin Paul Samba, Ruben Um Nyobe, Douala Manga Bell... Pourquoi citer ceux-là particulièrement?

La suite de la discussion a consisté pour eux à nous dire en quoi ces figures de l'histoire du Cameroun sont marquantes. Les discussions avec les enseignants confirment également cette orientation où l'identité sert très souvent de justification des leçons. C'est le cas chez Egt 18 qui, plus haut, dit commencer la leçon sur les empires et royaumes d'Afrique en montrant que « nous ne devons pas perdre notre identité culturelle ». Pour Egt 13, dans le cas où le programme scolaire n'est pas suffisamment explicite, c'est à l'enseignant d'insister sur la dimension identitaire :

Le programme [de la classe de 1<sup>re</sup>] est à refaire, car il ne s'adapte pas aux réalités africaines et il ne met pas en valeur la culture. C'est l'enseignant qui essaie d'adapter le cours et de voir les notions liées à l'identité, liées à l'importance des valeurs africaines bafouées par la colonisation et autres. Mais, le programme en lui-même ne porte pas les germes de la valorisation de la culture africaine.

Comme avec l'engagement et l'adhésion, il est important de questionner ces diverses expressions de l'identité, de se demander si l'entretien ou la préservation d'une identité, pour inévitable qu'elle soit, est à considérer au même titre que la remise en question du récit national. Cela n'implique-t-il pas aussi de considérer différents niveaux dans la conscience historique ? Nous aurons l'occasion d'analyser cette question et d'y répondre dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, poser la question de la citoyenneté, c'est également poser en arrière-plan celle des dynamiques d'exclusion et d'inclusion. Des élèves nous offrent des discussions intéressantes sur l'acceptation de l'autre en remettant les conflits du passé dans leurs contextes. Ce qui permet de voir, toute proportion gardée, que poser l'identité en histoire ne s'oppose pas systématiquement à l'ouverture à l'Autre. Él 2 d'une des classes de Terminale au Cameroun nous dit à cet effet : « Nous avons vu l'Apartheid, les travaux forcés, les ségrégations raciales qui nous font comprendre qu'on doit vivre en fraternité, le vivre-ensemble, l'harmonie et pour tout le monde, faire de la dignité humaine une cause ». Dans une classe de 11<sup>e</sup> à Genève, Él 1 et Él 2 échangent à ce sujet :

Él 1	Justement, le cours d'histoire permet de créer cette ouverture aux autres, de dire : « Tout le monde vient du même endroit » et les cours d'histoire permettent de savoir ce qu'ont vécu les autres et ce qui s'est vraiment passé. Ça pourrait un peu arrêter les préjugés sur des gens qu'on ne connaît pas vraiment. Avec l'histoire, on peut connaître l'histoire d'un peuple ou d'un pays et ça permet de savoir ce qu'ils ont vécu et qui ils sont vraiment.
Él 2	Et puis genre aussi, admettons, on rencontre quelqu'un et il nous dit : « Moi, je déteste un type de personne », et plus tard, il dit que toute sa famille s'est fait tuer par des gens comme ça. Tu peux dire : « OK, ce n'est pas bien toute la haine qu'il a », mais tu peux comprendre qu'il puisse avoir une certaine haine vis-à-vis de ces gens-là, et puis, avec l'histoire, tu peux lui dire : « Oui, mais écoute, ça s'est passé dans ces circonstances-là, à cause de ces personnes-là, et aujourd'hui, ils ne sont pas tous comme ça ». Ça peut faire changer les mentalités des gens.

Il s'agit pour eux de se servir de l'histoire pour remettre les événements, même les plus atroces, dans leur contexte, limiter les préjugés et s'ouvrir à l'autre. En classe de 3<sup>e</sup>, Él 1, dans cet extrait de discussion, compare les va-et-vient avec l'histoire comme une théorie du voyage avec à la clé une ouverture d'esprit :

Él 1	Oui, on comprend mieux, c'est une sorte d'ouverture de l'esprit ; parce qu'on peut essayer de se mettre dans la tête d'autres gens qui n'ont pas forcément le même rythme de vie que nous. Donc pour moi j'ai l'impression que l'histoire est une sorte de théorie du voyage, car quand on voyage, on met en pratique tout ce qu'on a compris, mais pas ce qu'on a appris.
Chercheur	Alors l'histoire est une théorie du voyage ? Mais si on essayait de comprendre son expression, de quel voyage s'agit-il ? Est-ce un voyage dans l'espace ? Ou alors est-ce un voyage dans le temps ?
Él 1 et Él 3	Les deux !
Chercheur	Alors, vous estimez qu'on peut combiner les deux pour tirer quelque chose de l'histoire ?
Él 1 et Él 2	Oui !

Nous n'avons malheureusement pas eu de réponse plus élaborée sur cette « théorie du voyage ». Qu'à cela ne tienne, en classe de 4<sup>e</sup>, à l'issue de la leçon sur le Vietnam, Él 2 s'exprime à ce sujet en disant : « Moi, je pense que ça peut ouvrir le regard sur l'Autre et aider à comprendre la situation de certaines personnes dans la société actuelle, par exemple, qu'on ne comprendrait pas sans connaître le passé ; en tout cas, moi, je pense que ça m'a un peu ouvert à comprendre certaines choses et personnes ».

Le rapport à l'altérité et à l'identité apparaît au total comme une question qui, même sans le vouloir, émerge du cours d'histoire. Ne serait-ce que le choix des thèmes d'enseignement – au Cameroun par l'autorité éducative dans le cadre du programme scolaire et à Genève par les enseignants – y est déjà pour quelque chose. En revanche, dans la pratique, il s'agit cependant d'une question transversale, difficilement planifiable sur le plan didactique. En effet, l'identité relève d'un ensemble de facteurs sociaux bien au-delà de l'histoire et de sa forme scolaire. L'histoire en est un facteur, mais ne suffit pas à elle seule pour l'analyser. C'est en cela que la conscience historique a été théorisée avec les travaux de Virta (2003) comme la dimension temporelle de l'identité, parmi la pluralité des dimensions possibles.

Des enseignants évoquent aussi cette influence partielle de l'histoire scolaire sur l'identité. L'expérience de Egt 2 et Egt 7 nous montre

comment ils l'inscrivent dans leurs enseignements sans en faire un objectif d'apprentissage en soi.

Tout ça permet d'aborder des thématiques inclusion/exclusion, en particulier, récit national ou pas. [...] Ça, c'est des sujets qui suscitent le débat et permettent de faire des liens avec les temps présents, de manière à ce que les élèves aient conscience de ça. Cette conscience que l'histoire a été racontée par les vainqueurs et qu'à un moment donné, quand on fait un choix de récit, on fait peut-être le choix d'exclure une partie, une population, d'exclure un peuple du récit. [...] Donc je n'éprouve pas la nécessité de construire un cours sur ces questionnements. En revanche, pour moi c'est nécessaire de susciter ces questions, et le but, c'est que les élèves n'oublient pas simplement les exclus en histoire.

Egt 7 quant à elle, dit aborder ce rapport en tant que valeurs et estime qu'il faudrait en faire davantage: « Pour moi ça fait partie des choses que j'aborde, mais pas comme thème central, plutôt comme des valeurs. Mais j'aimerais bien un peu plus développer ces thèmes. [...] Je pense qu'on est loin d'un cours de qualité dans ce domaine-là. Il y a encore beaucoup à faire. »

### 8.3.5 Le rapport à l'avenir (RA)

Le rapport à l'avenir est compris ici comme l'insertion d'un horizon d'attente dans la dynamique temporelle et la conscience des incertitudes. La nature de ce rapport est chronologique: l'avenir faisant partie de la trame temporelle dans laquelle la conscience historique inscrit les actions d'un individu ou d'un groupe. Loin de l'idée de construire une linéarité téléologique entre le passé, le présent et le futur, il s'agit de voir comment l'horizon d'attente se trouve imbriqué dans la compréhension du présent évoqué précédemment.

Egt 7, qui a utilisé le concept d'horizon d'attente avec ses élèves de 11<sup>e</sup>, les amène à analyser celui des résistants allemands: l'avenir qu'ils voulaient, espéraient pour eux-mêmes, pour leurs enfants ou pour leur pays et qui les a poussés à agir malgré les risques. Au-delà de l'usage du concept, les élèves sont capables de nuancer le rapport à l'avenir:

<b>Chercheur</b>	Pour aller directement sur le thème du terrorisme, il y a quelque chose qui m'a intéressé en parcourant le dossier, c'est le titre «Le mirage d'un avenir en forme de passé». Déjà, est-ce que vous avez compris cette phrase ?
<b>Él 1</b>	Déjà, le mirage, c'est une illusion. Le mirage d'un avenir en forme de passé, c'est-à-dire que le monde il change, il évolue et certaines personnes sont plutôt réticentes au changement. On voit que, dans les sphères gouvernantes, etc., ce sont souvent les mêmes personnes qui gouvernent plus ou moins de la même manière, et du coup, là, je pense qu'on ne peut pas projeter l'avenir d'un pays par rapport aux événements qui ont eu lieu dans le passé. Donc oui, les événements qui ont eu lieu dans le passé aident à appréhender ça, mais il ne faut pas que l'avenir soit figé dans ces événements-là. C'est comme ça que j'interprète ça.
<b>Él 2</b>	Moi aussi, mais là je pense que c'est surtout dans le cas de l'État islamique qui veut créer un État avec les mêmes règles qu'il y a 1400 ans.
<b>Él 3</b>	Ils voient leur avenir comme un reflet du passé.
<b>Él 2</b>	Oui, dans le cas islamique, ils sont vraiment anti-progrès, c'est le sens littéral de la phrase.
<b>Chercheur</b>	Alors, comment est-ce que vous parvenez à associer les deux concepts passé/avenir ? Est-ce possible, selon vous ?
<b>Él 1</b>	Oui, parce que le passé influence directement sur l'avenir. Je veux dire que les erreurs que les personnes ont faites dans le passé, elles ne le feront plus, mais ça ne marche pas trop.
<b>Él 2</b>	C'est difficile de l'implanter dans une société qui a beaucoup progressé et du coup, ça <i>clash</i> e avec les valeurs actuelles.

Dans la même lancée, reprenons ici les propos de deux élèves de cette même classe qui s'expriment sur l'éventualité d'un rapport avec l'avenir. Él 2 et Él 3 trouvent que :

<b>Él 2</b>	Après, bon, faut nuancer, vu qu'on peut comprendre le présent avec le passé, mais on ne peut pas anticiper l'avenir avec le présent ni avec le passé.
<b>Él 3</b>	Le passé peut quand même nous aider à essayer de proposer des solutions, par exemple, on voit que là, le terrorisme, c'est une conséquence de l'humiliation, et du coup, on pourrait essayer d'imaginer des solutions pour ça grâce au regard qu'on a sur le passé.

Il apparaît pour ces élèves qu'une projection sur l'avenir est une éventualité en lien avec le regard sur le passé. Cependant, loin d'une précision de boule de cristal, le regard vers l'avenir devrait être dépouillé de tout fanatisme ou fantasme d'un passé exalté et qu'on tenterait de reproduire *stricto sensu*. Él 2 et Él 3 s'entendent pour voir que l'État islamique, en l'occurrence, veut reproduire «les mêmes règles qu'il y a 1400 ans» et «voient leur avenir comme un reflet du passé» et Él 1 souligne bien qu'il «ne faut pas que l'avenir soit figé dans ces événements-là». Il serait plutôt question, pour eux, d'agir pour le présent et pour l'avenir à partir des leçons du passé. En outre, quand bien même le regard vers l'avenir serait relativisé et basé sur les leçons fournies par le passé, Él 1 rappelle bien que cela «ne marche pas trop». D'où la permanence du doute quant à la possibilité d'éviter les erreurs du passé et qui traduit une conscience des incertitudes.

En conclusion, la conscience historique n'apparaît pas dans la classe d'histoire comme un ensemble homogène susceptible d'être construite en soi. Pour le seul cas où le concept a été évoqué et étudié, il s'est agi de voir avec les élèves comment comprendre le champ d'expérience, l'espace d'initiative et l'horizon d'attente des acteurs du passé. En revanche, les indicateurs de ces sous-catégories de la conscience historique sont bien présents dans les pratiques de classe et dans les discours des élèves.



# 9 **Deux pôles pour penser la diversité des formes de conscience historique**

L'observation des indicateurs de la conscience historique dans les classes amène à se poser un certain nombre de questions : comment comprendre la présence implicite de la conscience historique dans les classes malgré l'absence du concept et de sa terminologie et comment expliquer la disparité des indicateurs de la conscience historique selon les classes ?

Croiser les pratiques de classe et la conscience historique exprimée par les élèves permet d'examiner l'influence de la première catégorie sur la deuxième. Les pratiques diffèrent en effet d'un enseignant à un autre, d'une localité à une autre, et les éléments de la conscience historique, surtout l'historicisation du présent, ne sont pas exprimés partout de la même manière. Ceci implique trois choses, à savoir que :

- la conscience historique est opérationnalisable en classe à partir de l'exercice spécifique des modalités qui la constituent ;
- l'exercice en classe de ces modalités détermine sa construction chez les élèves ;
- il existe de ce fait plusieurs formes de conscience historique.

## 9.1 Rapport à l'histoire et opérationnalisation de la conscience historique en classe

Les données des deux chapitres précédents révèlent l'absence explicite du concept de conscience historique, tant dans les prescriptions que dans les pratiques observées. En revanche, ses composantes sont bien présentes dans les discours et les activités. Ces composantes – le rapport au passé comme champ d'expérience, l'initiative dans le présent et le rapport à l'avenir à travers l'horizon d'attente – forment, par leur interaction, la conscience historique.

Leur présence dans les classes semble aller de soi et dénote un grand intérêt, voire une nécessité d'orienter l'enseignement de l'histoire autour de ce concept. En effet, qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves, ou encore des enseignants répondant à leurs élèves, les réponses à la question de savoir «à quoi sert l'histoire» consistent toujours, de façon parfois automatique, à relier le passé, le présent et l'avenir; ce qui peut autant être un marqueur de la conscience historique qu'un cliché.

Au demeurant, de manière plus précise, nous avons vu que le rapport des élèves à l'histoire détermine leur perception de la discipline et a par conséquent une incidence sur la compréhension du passé, la compréhension du présent qui en est liée et le rapport à l'avenir, c'est-à-dire sur leur conscience historique. Dans le corpus, ce rapport apparaît comme étant lié :

- au thème concerné, selon qu'il s'agisse d'une histoire locale, nationale, internationale, récente ou ancienne;
- au désir de se plonger dans un passé étrange et d'en apprécier le présent des acteurs;
- au désir de trouver des liens de causalité avec un présent plein de questionnements et parfois pour un horizon d'attente de doutes et d'incertitudes;
- au désir de retrouver des éléments d'identification pour un individu ou un groupe, ou de déconstruire un prétendu déterminisme identitaire.

On y retrouve les éléments de la conscience historique que sont le rapport au passé (présents et étrangeté du passé), la compréhension du présent, l'identification et l'horizon d'attente. Il faut aussi signaler les

fortes occurrences de ces modalités dans certaines classes<sup>41</sup>, ce qui suppose qu'elles font partie intégrante de l'apprentissage de l'histoire. Bien plus, elles sont révélatrices de la demande sociale où les mêmes questionnements se posent sous différentes formes. Nous y reviendrons lors de l'examen des liens avec la société.

La présence implicite de la conscience historique, mais explicite et différenciée de ses modalités dans les classes, témoigne de ce qu'elle n'est pas à construire systématiquement en classe comme un tout homogène. Dans le cas de la classe de 11<sup>e</sup> où l'enseignante ambitionne de voir avec ses élèves comment construire une conscience historique, elle axe typiquement la leçon sur l'analyse de l'espace d'initiative des résistants allemands à l'Allemagne nazie. Il s'est agi de réfléchir précisément au champ d'expérience et à l'horizon d'attente qui pouvaient être le leur, et pour expliquer leur prise de risque dans les circonstances de la Seconde Guerre mondiale et du génocide juif. Le choix de l'enseignante d'une entrée par l'espace d'initiative crédite le caractère contemporain de toute conscience historique : c'est inscrire la contemporanéité dans les trajectoires possibles du passé.

La présence et la distribution des indicateurs de la conscience historique diffèrent donc d'une classe à l'autre, selon les pratiques de classe. Celles-ci se présentent de deux manières, soit elles sont explicitement portées vers le travail sur ces éléments de la conscience historique, soit elles sont orientées vers des pratiques de pensée historique et d'actualisation du passé qui à leur tour, influencent la conscience historique des élèves.

Dans le premier cas, des enseignants orientent, par exemple, explicitement leurs cours dans le sens de construire une forme d'engagement, comme c'est le cas avec Egt 7 et Egt 8 qui en font un objectif en soi : « bousculer les lignes », se soulever dans un « combat d'idéologies » qui ne « se réduit pas à une personne ». D'autres visent l'affirmation ou la déconstruction des certitudes du présent par l'examen et la recherche des liens de causalité avec le passé. Chez Egt 5 et Egt 4 en l'occurrence, il s'agit de « suivre l'actualité et remettre toute chose dans le contexte historique qui est le sien ». En conséquence, les éléments les plus observés chez leurs élèves concernent l'engagement, la compréhension du présent, etc.

<sup>41</sup> Voir figure 11, chap. 8.

Dans le deuxième cas de figure, les pratiques enseignantes peuvent viser à l'apprentissage des outils de l'historien, pour que, par eux-mêmes, les élèves puissent questionner les certitudes et incertitudes de la contemporanéité. Egt 2, par exemple, pose sur sa discipline le regard du rapport à la contemporanéité par une gestion de la pluralité des origines du savoir dans la société: « Mon angle d'attaque est le rapport des élèves avec cet immense puits presque sans fond qu'est Internet pour la recherche de documents. » Egt 1, de son côté, vise typiquement le travail sur la pluralité des points de vue: « faire la Seconde Guerre mondiale au niveau mondial ». De la sorte, à côté des éléments standards de la conscience historique cités dans le cas précédent, on pourra alors observer des éléments réflexifs chez les élèves comme la multiperspectivité, la prise en compte des dynamiques mémorielles et historiographiques, la pensée critique, etc.

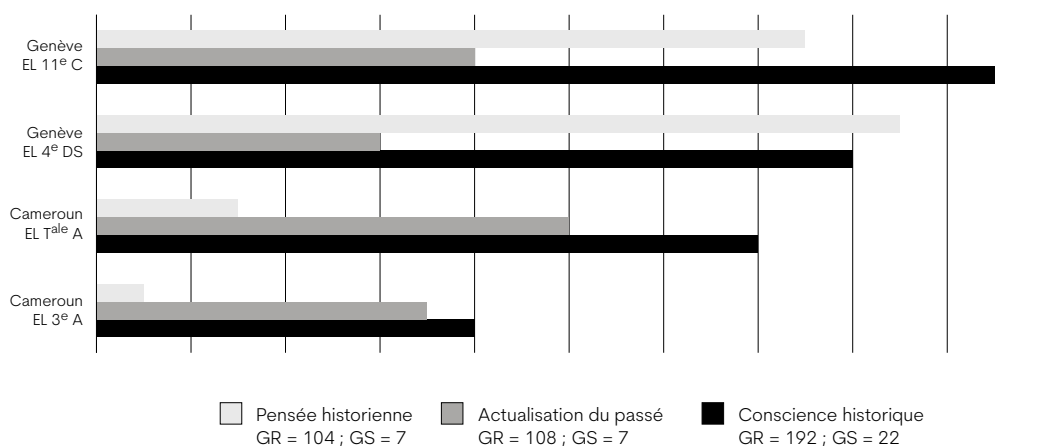
Dans un cas comme dans l'autre, les enseignants abordent différents aspects de la conscience historique. Il est donc possible de dire à juste titre que, pour que sa construction soit opérationnelle en classe, il faudrait cibler l'apprentissage de ses composantes, idéalement autour de l'espace d'initiative. En effet, portant sur la contemporanéité, cet indicateur concerne spécifiquement la construction d'une conscience des liens entre passé et présent et il est lié à l'agentivité possible des élèves en termes de tensions d'engagement, d'éthique et d'identité.

## **9.2 Liens entre pratiques de classe et expression de la conscience historique par les élèves**

À titre de réserves à l'analyse qui va suivre, rappelons qu'il ne s'agit pas d'une hiérarchisation des classes ou des élèves au Cameroun et à Genève, tant il est clair que les deux contextes ont des objectifs d'enseignement différents, légitimes et assumés. Non seulement l'un repose sur des programmes et l'autre sur des plans d'études, mais aussi, les enseignants ont des objectifs didactiques différents, tantôt portés sur l'actualisation du passé, tantôt sur les modes de pensée de l'histoire. Bien plus, dans le cas de Genève caractérisé par une certaine liberté enseignante, les indices de la pensée historique fortement exprimés sont tributaires de notre échantillon d'enseignants, car nous n'avons pas le sentiment que cela est partagé par tous. Ceux qui ont accepté de participer à notre recherche sont assez proches de ces questions, mais ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants. Par ailleurs,

les analyses sont la résultante d'un échantillon réduit d'enseignants et d'élèves des localités concernées. Plutôt que la généralisation, elles visent à mettre en lumière ce que les élèves sont capables de faire relativement à la construction d'une conscience historique.

Cela dit, il apparaît clairement que la conscience historique des élèves est influencée par les pratiques enseignantes. Prenant l'exemple de quatre classes dans les deux contextes, la figure 12 présente les deux éléments clés des pratiques de classe et la conscience historique relevés dans les deux chapitres précédents.



**FIGURE 12** Liens entre pratiques de classe et conscience historique dans quatre classes.

Pour ce graphique, tous les éléments de la conscience historique (noir) sont rassemblés et nous y rajoutons les éléments clés retenus des pratiques de classe que sont de la pensée historique (gris clair) et l'actualisation du passé aux situations de vie (gris foncé). Les données de ces classes permettent de faire quatre principaux constats. Premièrement, le travail sur les modes de pensée de l'histoire et sur la conscience historique est indépendant de la question de l'âge scolaire. En effet, ces deux éléments disciplinaires sont fortement exprimés par les élèves de quelque niveau que ce soit. Le fait que la classe de 11<sup>e</sup> soit celle où l'enseignante a explicitement abordé les concepts de la conscience historique et que les élèves les aient repris à leur compte lors de l'entretien avec nous montre qu'il est possible, quel que soit le

niveau scolaire, de mobiliser le langage historique. L'enjeu est important, car il s'agit de faire de l'histoire en ayant conscience d'en faire; cela par le recours à sa terminologie.

Deuxièmement, les indices de la pensée historienne comme la périodisation, les représentations de l'histoire, le travail des sources et l'esprit critique sont fortement exprimés par les élèves des deux premières classes (Genève), où les enseignants en font des intentions didactiques et des activités d'apprentissage. Cela n'est pas le cas dans les deux dernières classes (Cameroun) où l'accent est davantage mis sur l'actualisation des faits historiques rapprochés aux situations de vie.

Troisièmement, en cohérence avec le point précédent, les indices de l'actualisation du passé apparaissent surtout dans les deux dernières classes, où, à travers des situations de vie, l'enseignement de l'histoire consiste surtout à contextualiser les faits historiques pour susciter l'intérêt des élèves et les amener à développer un rapport plus interne à l'histoire.

Enfin, la conscience historique est exprimée par les élèves, quel que soit l'élément des pratiques de classe le plus mis en exergue, que ce soit la pensée historienne ou l'actualisation du passé. Elle l'est plus dans les classes où l'exercice de la pensée historienne est conséquent, mais apparaît tout de même de façon importante dans les autres classes.

La conscience historique est donc bel et bien étroitement liée à l'exercice de la pensée historienne en classe. C'est pourquoi les élèves des classes 1 et 2 l'ont fortement exprimée. En revanche, elle est aussi présente dans les deux dernières classes où la pensée historienne n'est pas un objectif d'apprentissage en soi. Sa présence est plus faible que dans les deux premières, mais ne l'est pas proportionnellement avec l'absence des indices de la pensée historienne. La raison est que les indices de l'actualisation du passé ont aussi une certaine influence. La conscience historique n'étant pas un tout homogène, mais un ensemble de modalités pouvant être travaillées distinctement, les pratiques d'actualisation du passé influencent certaines d'entre elles. Nous pouvons alors déduire que la conscience historique exprimée n'est pas la même, certaines de ses composantes pouvant être plus favorisées que d'autres selon l'orientation des pratiques de classe.

Cet état des choses est problématique et infirme partiellement notre postulat de base, car le fait de ne pas suffisamment exercer la pensée historienne qui fournit les outils disciplinaires aux élèves amène à questionner la nature de la conscience historique observée dans de

tels cas. En examinant dans les détails ce qui la constitue, nous aboutissons au résultat qu'il existe des tensions, voire différentes formes de conscience historique.

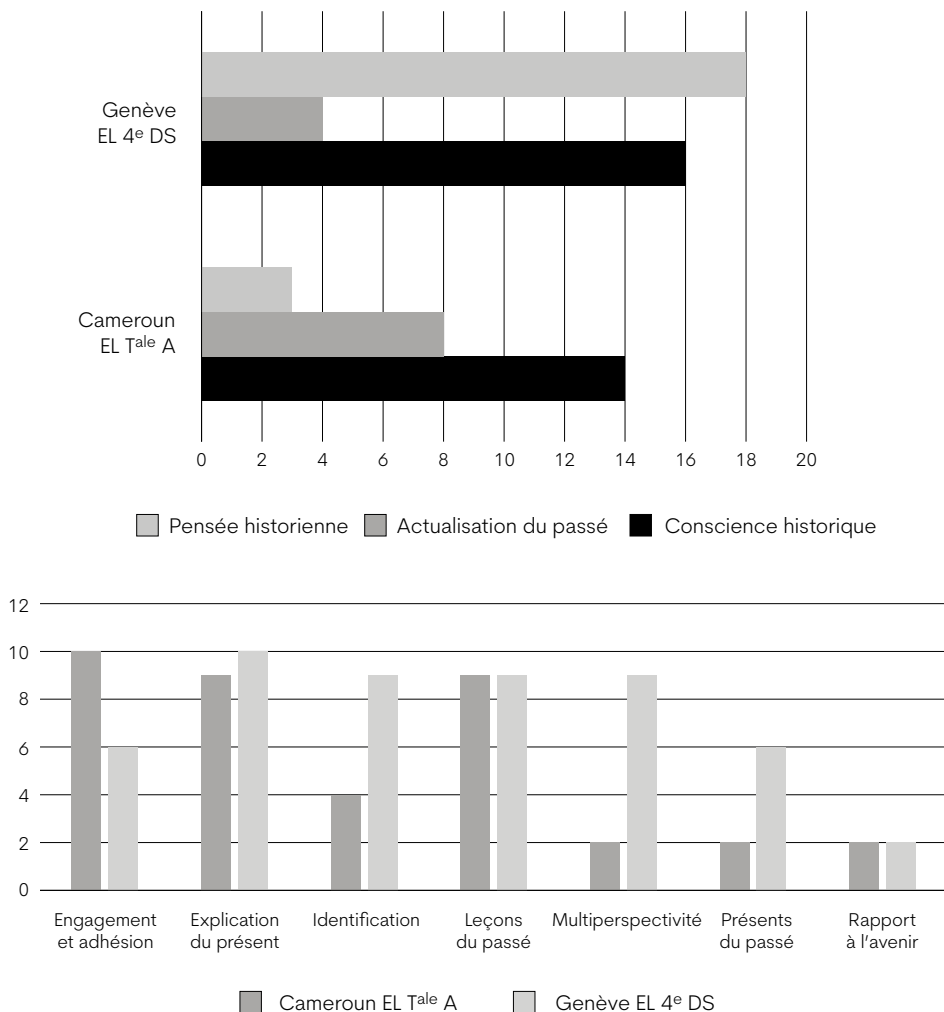
### 9.3 Différentes formes de conscience historique exprimées par les élèves

Le fait que certaines classes n'optent pas pour mettre l'accent sur la pensée historienne suppose que la conscience historique n'est pas la même dans tous les cas. Ceci apparaît évident étant donné que les résultats sur certains indices de l'historicisation du présent ont été présentés au chapitre précédent comme étant en tension entre différents pôles. La compréhension du passé chez les élèves a par exemple été décrite en tension entre les leçons du passé et l'autonomisation, l'agentivité en tension entre un engagement prescrit et un engagement autonome, et l'identification en tension entre déterminisme et nuance à un déterminisme.

Pour davantage mettre ces résultats en lumière ici, isolons deux classes (la deuxième et la troisième) des quatre classes précédentes pour examiner dans les détails les tensions entre les éléments de la conscience historique exprimés. Gardons à l'idée que, dans la classe 2, la pensée historienne est à la fois présente dans les pratiques de classe et dans les propos des élèves, alors que dans la classe 3, ce n'est que très légèrement le cas, le choix étant porté sur l'actualisation du passé aux situations de vie. Les deux graphiques de la figure 13 apportent des détails à la précédente.

Sur le premier des deux graphiques, nous isolons deux classes du graphique précédent et sur le second, nous présentons les différences spécifiques des éléments de la conscience historique (couleur verte) dans ces deux classes. L'aspect majeur des pratiques de classe n'est pas le même, à savoir la pensée historienne (couleur jaune) pour la classe de 4<sup>e</sup> et l'actualisation du passé aux situations de vie (couleur bleue) pour la classe de Terminale. Si la conscience historique est assez exprimée dans les deux classes, le graphique de droite montre qu'il ne s'agit pas des mêmes indices.

Sur le second graphique, nous pouvons voir que les élèves ont différemment exprimé un certain nombre d'indices de la conscience historique. Les différences entre ces indices induisent les niveaux de conscience historique représentés en noir dans le premier graphique.



**FIGURE 13** Lien entre pratiques de classe et conscience historique et nature de la conscience historique.

En revanche, comme l'approche de cette recherche n'est pas quantitative, mais qualitative, la véritable différence, qui nous intéresse, ne tient pas aux écarts d'occurrences, mais à la nature desdits indices : sont-ils exprimés de la même manière ?

La réponse est négative. Illustrons cela avec des modalités de l'espace d'initiative du graphique de droite que sont :

- les présents du passé (PP) et l'explication du présent (EP), qui fondent non seulement leur compréhension du passé et de laquelle

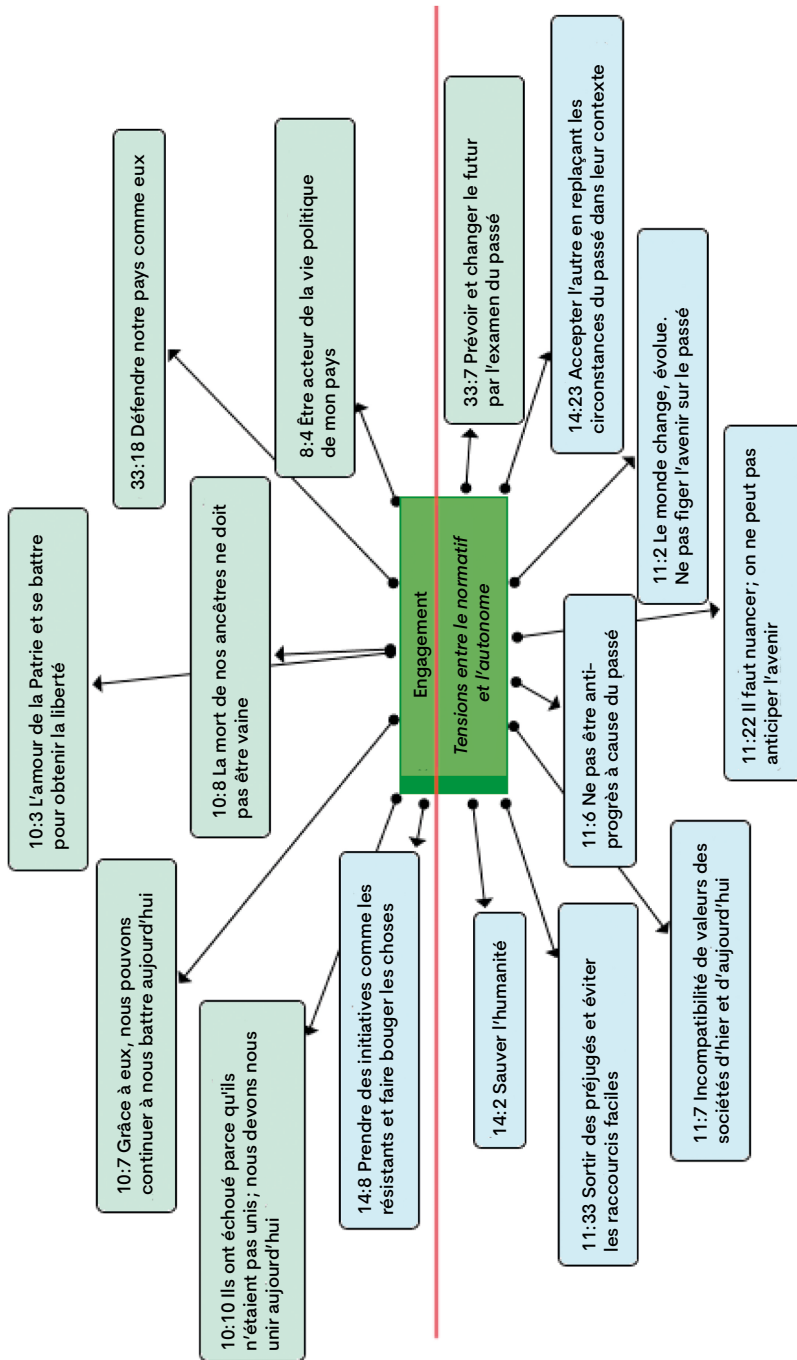
ils tirent des leçons ou s'autonomisent, mais aussi leur compréhension du présent, notamment la compréhension de ses ruptures avec le passé.

- l'engagement (EG), la multiperspectivité (MP) et les tensions identitaires (ID), à partir desquels ils peuvent adhérer à une orientation soit par prescription, soit par autonomisation.

Comme cela a été vu avec la leçon en classe de 11<sup>e</sup>, l'espace d'initiative est utilisé comme entrée pour amener les élèves à réfléchir sur les autres concepts de la conscience historique. C'est sur cet indice que les différences apparaissent le plus nettement (second graphique). Pour l'illustrer, isolons celui de l'engagement afin d'en examiner les tensions observées dans les classes. La figure 14 présente quelques propos d'élèves des deux classes à ce sujet.

La ligne rouge permet de distinguer les discours du haut de ceux du bas. Il s'agit principalement des élèves des deux classes initialement sélectionnées, complétés par quelques élèves issus d'autres classes. Les discours en vert clair correspondent aux classes du Cameroun : ceux commençant par 10 proviennent de la classe de Terminale, tandis que ceux débutant par 33 et 8 appartiennent à deux autres classes. Les discours en bleu correspondent à la classe de Genève : ceux commençant par 11 sont issus de la classe de 4<sup>e</sup>, et ceux débutant par 14 proviennent d'une autre classe. On peut alors constater qu'à l'exception de deux cas (14:8 et 33:7), ceux de la classe de Terminale sont au-dessus de la ligne, tandis que ceux de la classe de 4<sup>e</sup> sont en dessous. Ces deux exceptions permettent d'émettre une réserve : la présence de propos de la classe de 4<sup>e</sup> de Genève (14:8) au-dessus comme celle de la classe de Terminale du Cameroun (33:7) en dessous témoignent de ce que la séparation n'est pas à faire dans l'absolu et ces données ne sont pas à généraliser à l'intégralité des contextes de l'étude.

Comme nous pouvons le constater, les propos au-dessus dénotent une forte implication personnelle, une certaine proximité avec les acteurs du passé, un engagement civique ; cela marqué par des références et des verbes d'action comme : « nous battre » « nos ancêtres », « l'amour de la patrie », « défendre notre pays », « être acteur... de mon pays ». Ils tendent davantage à une action morale, patriotique, responsable envers les acteurs et actrices du passé et liée à un devoir de mémoire. Nous pouvons par ailleurs établir le lien entre ces discours d'élèves et les finalités d'adhésion de l'enseignement de l'histoire. Dans



**FIGURE 14** Exemples de discours liés à l'engagement chez des élèves.

le contexte camerounais, celles-ci sont soutenues au niveau curriculaire par l'orientation identitaire soulignée dans le deuxième chapitre et caractérisée par les idées de «renforcement du patriotisme», «affirmation de sa personnalité camerounaise», construire une «conscience nationale», une «conscience africaine», favorisation de l'«intégration africaine», du «vivre ensemble», etc. Elles sont sous-tendues au niveau de la classe par des conceptions des enseignants et par des pratiques axées sur l'actualisation du passé aux situations de vie. C'est dire qu'il existe une certaine linéarité entre les objectifs d'une historiographie, l'orientation de l'histoire scolaire, les conceptions et pratiques des enseignants et les points de vue des élèves. Cette linéarité choisie et assumée aboutit au développement d'une conscience historique spécifique chez les élèves.

En dessous, les discours des élèves tendent plus vers l'objectivation reflétant une certaine historicisation. L'évocation du présent et de l'avenir semble se faire par la distanciation et la remise des faits du passé dans le contexte qui est le leur. Cela est illustré par des références et verbes d'action comme : «incompatibilité des valeurs», «les circonstances du passé», «nuancer», «sortir des préjugés», «accepter l'autre», «sauver l'humanité», etc. Ces discours présagent donc d'un certain recul et de nuances. Nous présumons que la distanciation ou l'historicisation s'explique par l'exercice des modes de pensée de l'histoire travaillé avec l'enseignante comme la périodisation (construction des périodes, étrangeté du passé, présents du passé, analyse des continuités et changements, etc.), la multiperspectivité, etc. Si nous revenons par exemple au second graphique de la figure 13 (*supra*), nous remarquons que l'indice multiperspectivité (MP) a été fortement exprimé dans la classe 2. Par ailleurs, faut-il préciser que ces postures des élèves sont liées aux conceptions et aux pratiques de leur enseignante qui a opté pour une entrée par les démarches historiennes.

Pour conclure sur ce point, nous avons donc des discours différents selon deux principales focales, tantôt morale, voire mémorielle, tantôt distanciée et multiperspective. Cet état des choses confirme que les indices de l'espace d'initiative – identification, agentivité, éthique – ne sont pas les mêmes, même s'ils sont exprimés dans les deux classes. Nous pouvons donc à juste titre estimer que la conscience historique, par la variabilité de la nature de ses indicateurs, n'est pas la même chez ces élèves. La différence relève évidemment des pratiques de classe. Dans la classe qui a spécialement opté pour une entrée par les

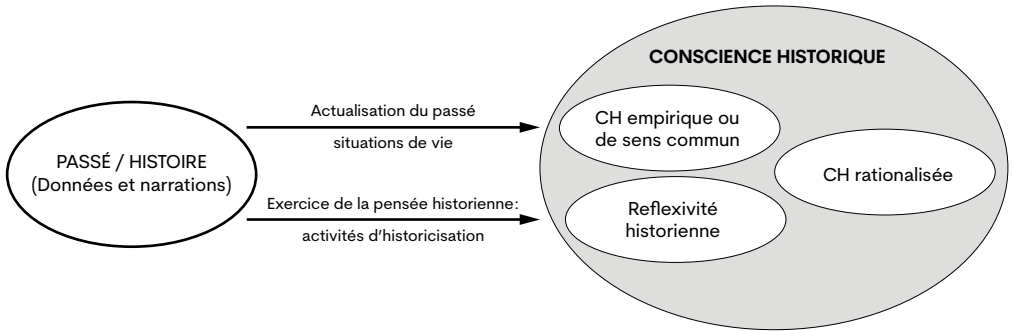
situations de vie et où les indices de la pensée historique apparaissent très peu, la conscience historique tend à être liée à la morale, par l'adhésion aux finalités civiques et patrimoniales d'une historiographie, d'une histoire scolaire et des postures des enseignants. À l'opposé, dans la classe où apparaissent les indices de la pensée historique, la conscience historique tend à être la résultante du processus de réflexivité historique mise en œuvre en classe et donnant lieu à une certaine distanciation avec les faits.

Ces deux variabilités sont évidemment assumées et traduisent la différence d'approches didactiques entre les deux contextes de notre étude. À présent, il reste à analyser ces différentes variabilités de la conscience historique à la lueur de la conceptualisation théorique faite dans le chapitre III, ainsi qu'à interpréter les pratiques de classe au prisme du cadrage théorique de la pensée historique, pour voir comment travailler à construire la forme de conscience historique souhaitée.

#### **9.4 Deux pôles de la conscience historique : vers une définition empirique du concept**

Du croisement des données des catégories qui vient d'être fait, il apparaît que les élèves expriment différentes formes de conscience historique, du moins au regard de la modalité centrale qu'est l'espace d'initiative. Deux formes émergent : une que nous qualifierons de premier ordre et une autre de second ordre. Ces deux formes correspondent à deux pôles d'un processus de compréhension du passé, et d'historicisation du présent et de l'avenir. Les variabilités de la conscience historique exprimées par les élèves se situent entre ces deux pôles, sans en constituer pour autant les extrêmes.

La première émerge d'une perception empirique – pas nécessairement critique – des faits du passé, qui ont subi une opération d'actualisation dans le présent pour les rapprocher des élèves, plus précisément de leur environnement et de leurs questionnements immédiats : c'est une conscience historique empirique. La deuxième est surtout observée à l'issue d'une démarche de réflexivité qui est celle de l'exercice des modes de pensée historiens comme la périodisation, les représentations de l'histoire, le travail historien des sources et l'esprit critique : c'est donc une conscience historique rationalisée. Le schéma de la figure 15 illustre ces deux types de conscience historique.



**FIGURE 15** Les deux stades de la conscience historique dans la classe.

Cette figure présente les influences directes des pratiques de classe sur les deux types de conscience historique, empirique ou de sens commun et rationalisé. Les pratiques de classe, selon qu'elles sont articulées entre l'actualisation du passé et les modes de pensée de l'histoire, peuvent se faire le relais du passé pour favoriser une conscience historique de premier ordre ou contribuer à la construction d'une conscience historique de second ordre. La première se rapproche plus d'un rapport aux faits, résultat d'une actualisation du passé et assez proche du devoir de mémoire, de la responsabilité envers les acteurs du passé, de la morale. La seconde procède d'une distanciation liée à un relatif travail historique. L'écart entre les deux est celui du processus de réflexivité qui se révèle dans les pratiques de classe d'exercice de la pensée historique.

Pour comprendre ces rapprochements faits avec les mémoires et l'histoire, faisons le lien avec la figure 2 des rapports entre la conscience historique, l'histoire et la mémoire, que nous avons établie théoriquement dans le chapitre 3. Nous y avons vu que la conscience historique se nourrit autant des mémoires que de l'histoire. Les pratiques de classe tantôt similaires à un relais de mémoires sociales, tantôt similaires au travail d'histoire le confirment. Premièrement, comme les usages publics et les relais des mémoires, les pratiques de classe d'actualisation du passé fournissent à la conscience historique des connaissances empiriques. Elles fournissent des expériences d'identité et de citoyenneté qui constituent un champ d'expérience à partir duquel les élèves se forment un rapport au passé et agissent dans leur présent en conséquence. Deuxièmement, comme l'histoire, les pratiques liées aux

modes de pensée disciplinaires alimentent la conscience historique en lui fournissant aussi une perception et une compréhension intelligible du passé. Celles-ci ne sont pas empiriques, mais au contraire rationalisées, parce qu'elles passent sous le crible des activités d'historicisation.

Il ne s'agit pas d'opposer les deux activités de classe (actualisation du passé et exercice de la pensée historienne) ni les deux stades de la conscience historique, de la même manière que la mémoire n'est pas à opposer à l'histoire. Il s'agit plutôt d'articuler des pratiques dont il est établi que séparées, elles donnent lieu aux différents types de conscience historique. L'actualisation du passé seule ne suffit pas parce qu'elle ne permet pas la distanciation nécessaire; tout comme les modes de pensée en eux-mêmes sont des outils qui, s'ils ne sont pas liés à des faits, à un contexte, restent purement théoriques ou désincarnés. L'idée est alors de conceptualiser et de mettre en œuvre un enseignement de l'histoire qui prenne en charge à la fois des activités d'actualisation du passé, mais aussi, et surtout, les modes de pensée disciplinaires. C'est un apprentissage de l'histoire qui contribuerait, dans la classe, à la construction d'une véritable conscience historique.

Le terme *contribuer* prend tout son sens ici, parce que la conscience historique n'est pas l'apanage de l'histoire scolaire. En effet, non seulement elle n'est pas l'objectif explicite des programmes et plans d'études, mais elle est davantage forgée dans la société, selon la pluralité des origines du savoir historique et les usages publics multiples de l'histoire. En d'autres termes, les élèves ont bien la possibilité de se forger un rapport à l'histoire au-delà de la classe. S'intéressant à ce qui est fait dans la classe, notre recherche établit la nature de la contribution possible de l'histoire scolaire. Elle identifie, dans les contextes choisis, les éléments des pratiques de classe qui font sens pour la conscience historique des élèves: la pensée historienne et l'actualisation du passé, pour autant que les deux soient articulées ensemble.

À ce niveau de la recherche, il nous est possible de donner une définition plus empirique du concept de conscience historique, laquelle prend en compte les composantes confirmées et les deux stades identifiés. Elle est alors la trame temporelle empirique ou scientifique, dans laquelle les individus ou les groupes inscrivent leur identification, leur agentivité et leur éthique. Elle est bel et bien cette compréhension du présent qui naît de la compréhension intelligible du passé et qui se traduit par une conscience des changements entre le passé et le présent, une conscience des possibles, une conscience des constructions

identitaires et des récits, une conscience d'un présent contemporain singulier et compris entre des présents passés et des présents futurs tout aussi singuliers.

Cela dit, la distinction entre un savoir relevant du sens commun et un savoir rationalisé n'est pas une nouveauté. Les deux stades de la conscience historique que nous constatons dans notre corpus trouvent leur pertinence et leur validité externe dans deux cadres théoriques :

- celui des stades d'évolution de la conscience historique avec Rüsen (2004) et Duquette (2011) ;
- celui du processus d'apprentissage de l'histoire avec Lautier et Cariou (2012).

Dans le premier cas de figure, les travaux de Rüsen (2004) et de Duquette (2011) évoquent l'idée d'une évolution de la conscience historique. Pour le premier, celle-ci passe par quatre stades. Le premier stade dit « traditionnel » est lié à une conscience historique basée sur les traditions et liée à la question des origines et de leur indéniable valeur d'orientation. L'actualisation du passé que nous avons relevée comme élément déterminant dans notre corpus révèle cette dimension tout aussi légitime de la perception du passé liée à l'identification d'un individu ou d'un groupe. Deuxièmement, au niveau exemplaire, la conscience historique se base de façon significative sur la dimension temporelle dans laquelle les actions des individus continuent ou changent avec le temps (Rüsen, 2004). Dans ce sens, notre conceptualisation de la conscience historique inscrit les variables identification, agentivité et éthique dans une trame temporelle, c'est en cela qu'elle est historique. Ces deux premiers stades de Rüsen (2004) définissent bien notre première forme, celle d'une conscience historique empirique. Elle est empirique parce qu'elle repose sur des éléments sociaux de sens commun inscrits dans le cours du temps, sans que ceux-ci ne soient nécessairement critiques ou distanciés. Elle est par ailleurs empirique parce qu'elle procède par une adhésion aux finalités d'adhésion civiques et patrimoniales de l'histoire scolaire (De Cock, 2015).

Troisièmement, au niveau critique, la conscience historique applique les modes de pensée critique dans le raisonnement moral (Rüsen, 2004). La dimension critique dont il parle est, selon nos résultats, fournie par les modes de pensée de l'histoire. Enfin, au quatrième stade, le niveau génétique, la conscience historique contextualise les interprétations et la prise en compte du passé, axant notamment le raisonnement sur

la notion de changement. Nous retrouvons l'idée de conscience historique comme conscience des ruptures entre passé et présent, des possibles et des incertitudes. Ces deux derniers stades se rapprochent de ce que nous avons appelé la conscience historique rationalisée qui se caractérise par la distanciation dans la prise en compte du passé.

Duquette quant à elle, en revenant sur les travaux de Rüsen, mais aussi de Freire et de Seixas, identifie aussi deux niveaux de conscience historique : un niveau réfléchi et un niveau non réfléchi. Elle estime ainsi que la conscience historique peut devenir une pensée critique « si l'individu prend conscience de sa propre subjectivité vis-à-vis de sa compréhension du passé. Cette prise de conscience qui, selon [elle], émerge par la pratique de la pensée historique, entraîne un recul réflexif par rapport aux interprétations utilisées pour comprendre le présent » (Duquette, 2011, p. 48). Ainsi, les résultats de nos travaux de terrain vérifient non seulement la présence de différents stades, deux en l'occurrence, mais aussi l'évolution entre les deux au moyen de l'articulation cohérente de l'actualisation du passé et de l'exercice de la pensée historienne en classe.

Dans le deuxième cas de figure, Lautier (1997, 2001) et Cariou (2012a, 2012b) amènent à voir en l'enseignement de l'histoire un processus dynamique. Dans le cadre du « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire », Lautier (1997, 2001) évoque le processus de compréhension de l'histoire des élèves dont la connaissance est « en voie d'appropriation ». À la suite, Cariou développe le raisonnement par analogie – rapprochement de la pensée sociale et de la pensée scientifique – pour décrire la capacité pour les élèves à conceptualiser en histoire (Cariou, 2012a). L'apprentissage de l'histoire se fait alors en deux phases. Les élèves rapprochent d'abord le savoir historique du savoir de sens commun en l'intégrant dans leur univers de pensée habituel. Ensuite, ils transforment ce savoir en un savoir « légitime et recevable » par les procédés d'historisation et de mise à distance du sens commun connus par l'épistémologie de l'histoire : la critique des sources, le contrôle du raisonnement comparatif, l'élaboration d'entités historiques, la périodisation pour construire le temps historique (Lautier, 2001; Cariou, 2012a).

Ce cadre théorique confère à nos résultats, non seulement la terminologie adéquate pour qualifier les types de conscience historique constatés – conscience historique de sens commun et conscience historique rationalisée – mais aussi une grille de compréhension de l'écart

entre les deux stades séparés par un processus de réflexivité, que nous avons identifié à partir de la présence des indices de la pensée historique que sont la périodisation, les représentations de l'histoire, le travail sur les sources, l'esprit critique et le langage historique.

Pour conclure, il existe deux pôles entre lesquels les élèves construisent leur conscience historique. Ils sont déterminés par l'orientation et les pratiques de l'enseignement de l'histoire. Un premier pôle qui se rapproche du sens commun et un second qui est la résultante d'un processus de réflexivité historique, d'historicisation. La conscience historique est donc bel et bien la perception prospective, distanciée ou non, qu'un individu a du passé. Par ailleurs, ces résultats sont à considérer du point de vue des pratiques enseignantes qui peuvent différer d'une localité à l'autre, ou dans deux classes d'une même localité. De fait, quel que soit le milieu ou le niveau scolaire, un enseignement de l'histoire qui prend en charge les modes de pensée de la discipline, tout en actualisant le passé, peut prétendre à une perception intelligible de celui-ci et influencer la nature des choix, des raisonnements, de l'identification, voire des actions des élèves en tant qu'acteurs de l'histoire.

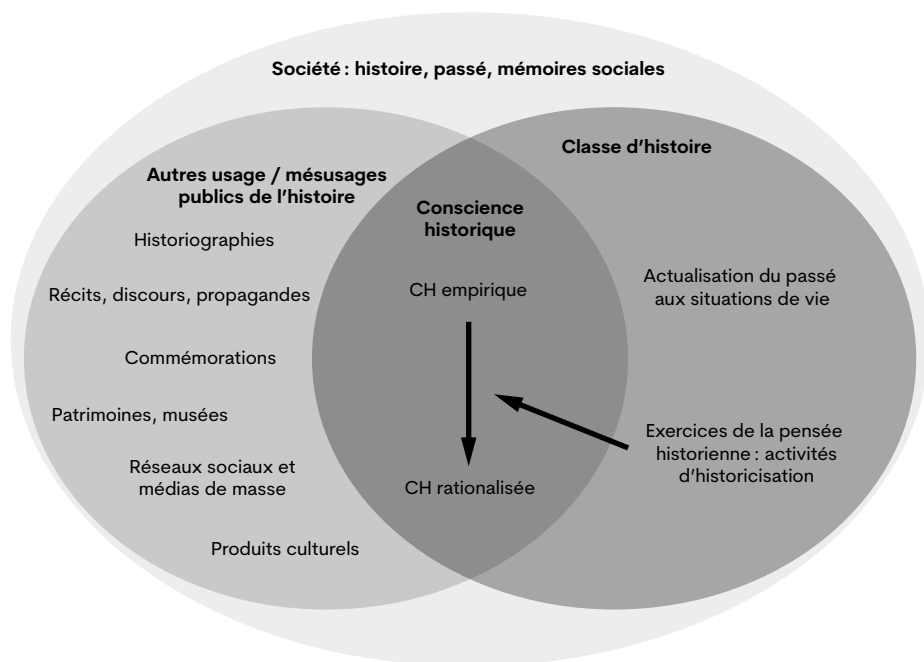


# Vers des perspectives sociales et 10 historiographiques

## 10.1 La conscience historique des élèves au croisement du social, du scientifique et du scolaire

Dans le creuset des usages publics du passé où se rencontrent historiographie, politique et société, l'enseignement de l'histoire occupe une position essentielle. La classe d'histoire peut favoriser le développement d'une conscience historique réfléchie chez les élèves par l'acquisition des modes de pensée propres à la discipline. Toutefois, elle doit composer avec les interactions et tensions issues des divers cadres sociaux qui façonnent les représentations du passé. La figure 16 illustre ce rôle. Les deux grandes variables issues de l'observation des pratiques de classe et les deux types de conscience historique identifiés y sont mis en lumière.

La conscience historique développée par les élèves se retrouve au cœur des tensions entre le monde scolaire, avec la forme et les besoins qui lui sont spécifiques, le monde scientifique, animé par l'évolution historiographique et épistémologique, et l'univers social, axé entre autres sur des attentes mémorielles, civiques et patrimoniales. Elle est nourrie par les usages publics du passé qui ne sont pas nécessairement critiques; ce d'autant plus qu'il peut aussi être question de mésusages.



**FIGURE 16** Conscience historique et usages publics de l'histoire.

Nous avons vu qu'il s'agit le plus souvent de savoirs de sens commun, d'expériences empiriques d'identité, de citoyenneté, des relais de mémoire qui forgent en premier lieu une conscience historique empirique. Dans la classe, si les modalités d'exercice de la pensée historique, qui ont été évaluées comme préalables, ne sont pas de mise, l'école peut se limiter à la transmission d'une conscience historique de sens commun. Ainsi, dans ses rapports avec les autres éléments de cet environnement de la conscience historique, l'école doit concomitamment répondre aux pressions sociales liées au passé et au regard vertical du milieu académique.

### 10.1.1 Le rapport avec la société : tenir compte et s'émanciper des pesanteurs sociales tyranniques

La relation entre l'école et la société peut être comprise dans le cadre des attentes sociales qui se manifestent à travers des usages publics multiformes du passé : les médias de masse et réseaux sociaux, le patrimoine culturel (pratiques sociales, commémorations, musées,

monuments), l'enseignement, etc. Ces attentes expriment très souvent un besoin de mémoire. Le rapport avec l'école qui en résulte peut être surplombant, de nature tyrannique, et limiter le potentiel émancipateur d'une conscience historique rationalisée. À ce propos, selon Heimberg *et al.* (2013), pour qui une *doxa* tyrannise l'histoire scolaire, celle-ci se présente comme «un ensemble plus ou moins homogène d'affirmations toutes faites, de préjugés largement partagés, de présupposés généralement admis, sur le passé et ses représentations d'une part, sur les modalités de son apprentissage d'autre part» (p. 149).

Ce rapport à tendance surplombante peut découler d'un intérêt national de type patrimonial ou civique et des finalités d'adhésion assignées à l'histoire scolaire. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'idée d'un enseignement de l'histoire à des fins patriotiques. La question du «roman national» illustre bien cette circonstance. Il désigne un «récit destiné à expliquer aux citoyens d'une nation, et prioritairement aux enfants, le passé qui justifie l'existence actuelle de celle-ci, ainsi que sa réussite exceptionnelle, tout en lui prédisant un grand avenir» (Joutard, 2015, p. 101).

L'exemple de la question nationale en France depuis les années 1980 est devenu un cas d'école. Face aux injonctions du *Petit Lavis* – «Enfant, [...] tu dois aimer la France, parce que la nature l'a faite belle, et parce que son histoire l'a faite grande<sup>42</sup>» –, il s'est agi d'interroger «la manière de faire la nation par l'école (et l'école par la nation), la manière de construire les programmes d'histoire, de dire le roman national, d'"inventer la tradition", ne cesse désormais d'être interrogée par le champ politique, social et académique» (Falaize *et al.*, 2010, p. 13). Suzanne Citron (2017) rappelle à cet effet que «face aux pesanteurs et aux rigidités de la fabrique de l'histoire dans les hautes sphères du pouvoir et chez certains éditeurs, nous avons à défendre l'évidence d'un récit pluriel» (p. 21).

<sup>42</sup> Phrase extraite de la première de couverture du livre *Histoire de France. Cours moyen, 1re et 2e années* d'Ernest Lavis, repéré sur l'Histoire par l'image : <https://histoire-image.org/de/etudes/histoire-france-lavis> (consulté le 10.10.2025). Pour aller plus loin sur cette question, dans sa tribune pour *Le Monde* du 28 septembre 2016 intitulée «"Roman national", "récit national": de quoi parle-t-on?», Anne-Aël Durand fait dialoguer des politiciens français de différentes chapelles politiques qui, selon elle, s'intéressent à l'enseignement de l'histoire parce qu'elle peut forger l'identité nationale. Les injonctions faites aux élèves dans le *Petit Lavis* y sont décrites, notamment la phrase célèbre : «Tu dois aimer la France, parce que la Nature l'a faite belle et parce que l'Histoire l'a faite grande.» D'où le titre de Pierre Ancery dans *Retronews*, le 13 août 2019, qui décrit ce manuel scolaire comme une «bible du roman national à l'usage des écoliers».

Un prolongement existe avec l'historiographie africaine postcoloniale à travers la diffusion du « récit national » français au-delà de ses frontières nationales. Dans l'Afrique coloniale française, il a en effet fallu « décoloniser » l'enseignement de l'histoire, étant donné que « la plupart des systèmes éducatifs ont été hérités de la colonisation qui y a développé des politiques éducatives d'« apprivoisement », d'« assimilation » et d'« association » » (Ndoye, 2009, p. 14). La loi-cadre Gaston Defferre du 23 juin 1956, si elle n'est pas un marqueur officiel, symbolise, toute proportion gardée, le passage de la politique coloniale de « l'assimilation » à celle de « l'association », à travers les réformes qu'elle apporte dans les colonies<sup>43</sup>. Dans sa dimension « raciale », « mentale », « culturelle » et « juridique » (Hajjat, 2012, p. 47), l'assimilation qui prévalait jusqu'alors avait pour but de faire des « indigènes » des citoyens français enracinés dans la culture et les valeurs de la métropole. Le parallèle peut être fait entre une « historiographie coloniale » et son enseignement avec les injonctions moralisantes adressées aux élèves du Petit Lavis susmentionnées. C'est l'un des facteurs qui expliquent le mouvement de « décolonisation » de l'écriture et de l'enseignement de l'histoire à travers ce que Bah (2015) appelle l'historiographie africaine « nationaliste ».

Cette dernière, nous l'avons vu, a répondu à la négation du passé de l'Afrique par son exaltation :

L'histoire en Afrique a été grande accompagnatrice du processus de désaliénation culturelle et de décolonisation, et l'on constate une continuité évidente d'idées et d'organisations à cet égard. Les martyrs de la conquête européenne ont été les figures emblématiques ayant servi de modèle référentiel aux combattants de la liberté : Samory Touré en Afrique de l'Ouest, Emir Abdel Kader au Maghreb, Chaka Zoulou en Afrique australe, Rudolf Douala Manga Bell et Martin Paul Samba au Cameroun. Avec l'accession à l'indépendance et à la souveraineté, les jeunes États vont faire de l'histoire le levier fondamental pour

<sup>43</sup> La loi n° 56-619 du 23 juin 1956 autorisant le Gouvernement français à mettre en œuvre les réformes et à prendre les mesures propres à assurer l'évolution des territoires relevant du ministère de la France d'Outre-Mer constitue un moment charnière dans l'évolution des colonies françaises. Les dispositions relatives aux réformes ont globalement accordé une « autonomie internes » aux colonies. Celle-ci se caractérisait dès 1957 par l'émergence des tous premiers gouvernements locaux, des premières assemblées législatives, et par l'adoption des symboles nationaux. Les populations étaient plus largement associées – notion d'*association* – à la gestion de leurs affaires internes, chose qui n'avait globalement pas cours avec l'*assimilation*.

transcender les clivages multiples, promouvoir un sentiment nationaliste, exalter des valeurs patriotiques. Cela a produit un discours historique conforme aux aspirations et aux réalités du moment, mais un discours somme toute largement instrumentalisé qui a connu parfois quelques dérives. [...] Cela s'explique aussi par le fait que l'histoire nationale ainsi produite s'est apparentée parfois à une idéologie au service de l'élite politico-administrative. (Bah, 2015, p. 108)

Ces propos nuancent et montrent la dynamique historiographique entre ses débuts dans les années 1950 et aujourd'hui. Ils sont révélateurs des critiques post-modernes et post-coloniales de l'historiographie africaine contemporaine (Dulucq, 2004). Son caractère « nationaliste » traduit en même temps une orientation susceptible de produire « le double inversé de l'histoire coloniale (Dulucq et Zytnecki, 2003). Il faut en effet souligner que l'historiographie africaine des années 1990 et surtout 2000 bénéficie du recul nécessaire, contrairement à celle des années 1950-1960 qui avait « fort à faire pour défoncer le mur de préjugés » (Konaté, 2006, p. 92). Pour Awenengo *et al.* (2004), ce changement est à mettre à l'actif d'un « renouvellement des générations [qui] conduit à de nouvelles approches dépassionnées ou plutôt décomplexées, notamment à l'égard de la période coloniale » (p. 14).

Il serait alors intéressant que le débat sur l'historicité du continent et sur ses dynamiques historiographiques et mémorielles soit prolongé dans la classe. L'histoire scolaire peut ainsi se faire contre les préjugés et les assignations, mais aussi contre les contre-discours qui parfois n'en sont pas moins prescriptifs. En effet, déconstruire les stéréotypes d'une Afrique sans histoire serait davantage intéressant pour les élèves si d'autres préjugés radicaux n'étaient pas prescrits (Meboma, 2018). Il ne s'agit pas de remettre en question une posture assumée et légitime, il s'agit d'amener les élèves à l'aborder en la mettant dans son contexte et en perspective.

Par ailleurs, les revendications mémorielles qui prévalent dans le cadre des exigences sociales peuvent, dans bien des cas, exprimer une crise de l'espace d'initiative dans le présent ; crise liée notamment aux incertitudes d'un horizon d'attente :

Chaque fois qu'un peuple traverse une crise collective grave, il se retourne instinctivement vers les heures les plus marquantes de son histoire comme pour trouver, à travers les brouillards du présent, les certitudes

du passé qui répondent, pour ainsi dire, de la permanence de son destin futur. (Ki-Zerbo, 1961, p. 144)

Ces «brouillards du présent» peuvent donner lieu à l'exaltation nostalgique d'un passé glorieux, ou bien à l'exacerbation prospective d'une mémoire douloureuse cherchant réparation, voire «apaisement» (Heimberg *et al.*, 2020). L'historiographie africaine nationaliste entre les années 1950 et la fin des années 1980 illustre ces deux facettes d'une même pièce à maints égards. Dans des sociétés nouvellement indépendantes, l'éventuelle impasse d'un joug colonial persistant et d'une domination sans issue, tout comme l'incertitude planant sur la quête du développement, ont conduit à un retour vers un passé vu comme glorieux. C'est notamment celui d'un «âge d'or»<sup>44</sup>, période faste des empires et royaumes d'Afrique, maîtres et exportateurs mondiaux de leurs ressources (Fauvelle, 2018), dont le rayonnement international de certains empires contraste avec les incertitudes de l'ère post-indépendantiste.

Ces brouillards peuvent également donner lieu à l'effervescence d'un passé douloureux où les victimes des traites négrières et des sévices de la colonisation étaient, en toute légitimité, le symbole d'un usage contestataire et réactionnaire du passé. À titre d'exemple, au sujet de la «mémoire enchaînée» de l'esclavage, Vergès (2006) revient sur les propos de Frantz Fanon pour montrer que «la majorité des descendants d'esclaves ne veulent plus être esclaves de l'esclavage qui fut imposé à leur père. Ils refusent d'être enfermés dans le passé» (p. 11). Le retour à une mémoire douloureuse peut être lié aux conditions d'un présent non favorable à l'oubli et à son dépassement.

La dimension identitaire dans l'affirmation des États-nations, tout comme dans l'exaltation du *panafricanisme*, constitue un exemple de cette influence. Nous avons par exemple vu que, dans la légitimité qui est la leur, les programmes scolaires du Cameroun reprennent les visées de l'historiographie nationaliste en termes de «renforcement du patriotisme», «affirmation de sa personnalité camerounaise», «conscience nationale», «conscience africaine», «intégration africaine», etc. Le lien

<sup>44</sup> Le choix pour l'historiographie africaine de parler d'un «âge d'or» tend à se démarquer d'un Moyen Âge européen dont le caractère moins reluisant d'un âge moyen entre deux âges d'or – de l'Antiquité jusqu'à 479 et époque de la Renaissance dès 1492 – avait été mis en avant par l'historiographie du XIX<sup>e</sup> siècle. Il faut relever que cette conception d'un caractère «sombre» de ladite période a été remise en cause par les médiévistes. Voir à cet effet la question de la périodisation de l'histoire de l'Afrique évoquée dans le cadre de l'historiographie africaine (chapitre 1).

avec la variable identitaire de la conscience historique est donc rapidement établi. À ce propos, il a aussi été vu qu'en l'absence de pratiques de classe d'historicisation et donc de distanciation, l'enseignement de l'histoire tend vers une affirmation et un déterminisme identitaire, vers une conscience historique empirique.

La pression sur l'école qui en résulte concerne aussi le choix des thématiques. Ce choix est révélateur de l'acceptation de l'histoire scolaire comme partie intégrante d'un projet sociopolitique. De fait, les contenus qui en découlent sont issus d'une construction sociale impulsée par des groupes de pression et d'une construction scientifique projetée par l'épistémologie de l'histoire (Lautier, 2001). Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire au Cameroun par exemple, les contenus d'histoire reprennent les savoirs mis à jour par les historiographies africaines, articulant les périodes précoloniales, coloniales et postcoloniales. À Genève, les thématiques font aussi l'objet de questions mémorielles ou identitaires participant d'un projet politique : l'esclavage, la colonisation, le génocide arménien, la Shoah, mais aussi « le fait religieux », ou les sources patrimoniales (Opériol, 2018).

Cette dynamique se distingue d'une autre, celle d'une école censée contribuer à construire des savoirs dits émancipateurs en contrepoint par rapport aux pressions normatives. En histoire, cela se traduit notamment par la mise à distance de l'histoire nationale ou d'un devoir de mémoire prescriptif. La tension se trouve entre la légitimité qu'il y aurait à insérer les élèves dans un groupe social – induite par une demande sociale – et la nécessité de construire une pensée critique : « Comment faire valoir sans prescrire ? » (Heimberg, 2011).

C'est la raison pour laquelle le courant de la didactique de l'histoire dans lequel nous nous inscrivons suggère d'amener les élèves à construire les outils et l'intelligibilité nécessaires pour leur autonomisation (Cariou, 2012 ; Heimberg, 2015). La conscience historique rationalisée sur laquelle l'analyse de nos travaux de terrain débouche correspond mieux à cette visée parce qu'elle est la résultante d'une distanciation critique d'avec le passé. L'atteinte de tels objectifs sera le symbole de l'assouplissement de la *doxa* évoquée.

### 10.1.2 Le rapport avec l'histoire scientifique

L'histoire scientifique ou savante définit des cadres épistémologiques et historiographiques d'usage du passé. Elle est entendue comme la

science du passé, mais aussi comme la science des rapports passé-présent et, pour boucler la boucle, la science des rapports entre passé, présent et avenir, dans une relative « solidarité des âges » au sens de Bloch (1949). Elle interroge les usages du passé à la fois dans la société et à l'école. La verticalité qui caractérise le regard du milieu académique est suffisamment importante pour être interrogée ici.

L'idée d'un rapport surplombant de l'histoire scientifique sur les usages publics du passé induit frontalement la question du rôle de l'historien dans la société. Faut-il qu'il soit le « sage de la cité » parce qu'il « ne peut pas, en tant qu'agent social, ne pas tenir compte des déterminants sociaux, des limites tracées par son temps dans son approche chirurgicale du passé » (Ba Konaré, 2006, p. 36)? Heimberg (2012) évoque à ce propos la vision fort discutable d'une posture scientifique visant systématiquement à privilégier le seul travail des historiens par la stigmatisation des expressions de mémoire. En élargissant la question, c'est ce qui est compris sous le concept d'*historiocentrisme* qui, dans le domaine des arts et de la littérature, décrit le regard restrictif, voire surplombant de l'historien sur les usages de l'histoire et des mémoires<sup>45</sup>.

Ce regard vigilant à coloration stéréotypée de l'historien n'est pas négatif en soi. Il est notamment légitime face aux mésusages de l'histoire dans les cas de politisation et de judiciarisation de celle-ci. C'est ce qu'on peut comprendre de la réaction médiatique et scientifique aux propos de Nicolas Sarkozy, l'ex-chef d'État français qui, à l'université de Dakar, symbole de l'historiographie africaine francophone, déclarait que « le drame de l'Afrique c'est que l'Africain ne soit pas suffisamment rentré dans l'histoire »<sup>46</sup>. Parmi tant d'autres, deux ouvrages, *L'Afrique de Sarkozy. Un déni d'histoire* de Chrétien (2008) et *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy* de Ba Konaré (2008), symbolisent la vision réactionnaire des historiens. C'est par ailleurs ce qu'on peut voir avec la vigilance de ces derniers face aux lois dites mémorielles. Dans ce sens, les associations comme le Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH) de Gérard

<sup>45</sup> Contre le concept d'*historiocentrisme* et sous un titre fort évocateur (*Le passé sans l'histoire. Vers une anthropologie culturelle du temps*), Bartholeyns (2010) conteste l'hégémonie de l'approche historisante des expériences du temps et met en lumière l'idée du passé comme catégorie esthétique et dramatique à part entière, présente dans de nombreuses œuvres et pratiques artistiques pourtant dépourvues de toute historicité.

<sup>46</sup> L'intégralité du discours est trouvable sur [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2007/11/09/le-discours-de-dakar\\_976786\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2007/11/09/le-discours-de-dakar_976786_3212.html) (consulté le 10.10.2025).

Noiriel, Michèle Riot-Sarcey et Nicolas Offenstadt, ainsi que Libertés pour l'histoire de Pierre Nora ont été toutes deux créées en 2005 en réaction à la loi mémorielle du 23 février 2005<sup>47</sup>.

À propos du rapport entre le milieu académique et l'histoire scolaire, l'école a la charge de l'enseignement de l'histoire, à savoir : la charge d'une transposition didactique externe qui définit les contenus de l'histoire scolaire et d'une transposition didactique interne qui oriente l'apprentissage en classe. Cette transposition didactique est à considérer comme « une interaction dynamique, et non pas une relation surplombante, entre une discipline relevant des sciences sociales et sa scolarisation » (De Cock et Heimberg, 2016, p.108). Il est question du « quoi » et du « comment » transmettre le passé ; de l'apprentissage concomitant du passé et des modes de pensée qui donnent lieu à sa reconstruction. Dans le cadre du courant de l'historiographie africaine du lendemain des indépendances, l'école a été associée à la double dynamique de relayer un passé longtemps enfoui, progressivement mis en lumière, et de vulgariser la méthodologie des traditions orales comme un mode d'accès à ce passé autant valable que l'écriture (Hampate Ba, 1980 ; Ba Konaré, 2006).

Les réflexions à partir des classes du Cameroun et de Genève parviennent à montrer que la relation entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire gagnerait à s'horizontaliser. La classe d'histoire n'est pas un réceptacle vierge qui s'en tient à la transposition unilatérale des savoirs épistémologiques et historiographiques. Elle est aussi un espace intelligible qui fournit, à part entière, des perspectives non négligeables de réflexivité historique. D'un point de vue méthodologique par exemple, il nous aurait été difficile de parvenir à une conceptualisation de la conscience historique sans le recours empirique aux pratiques de classe. Cela a notamment nécessité une réorientation de la démarche déductive de départ à l'aune de la découverte d'un grand nombre d'indicateurs de la conscience historique que nous n'avons pas identifiés au préalable. Les résultats empiriques font donc écho et donnent de la matière aux réflexions scientifiques sur un concept non stabilisé, théoriquement associé à un « flou épistémologique ».

Il s'agit dans le cas ici de transcender la salle de classe en remontant les résultats de la construction d'une conscience historique vers

<sup>47</sup> Il faut souligner que si ces deux associations ont en commun de s'opposer à la loi du 23 février 2005, elles ont des postures opposées vis-à-vis des mémoires et des usages publics du passé.

les visées sociales de l'historiographie africaine postcoloniale. C'est ce qui est appelé «transposition didactique ascendante», par opposition à la «transposition didactique descendante». Il s'agit selon Schneuwly (2008) du nouveau type de savoirs qui résulte de la rencontre entre les savoirs savants et les savoirs scolaires :

On voit aujourd'hui une forte poussée traditionnellement en œuvre comme jamais auparavant : des savoirs savants divers [...] et des savoirs d'experts [...] se rencontrent et se transforment au contact des savoirs enseignés traditionnels [...] pour former peu à peu un nouveau savoir enseigné tout en créant en même temps en retour des besoins, et dans certains cas, même des champs de recherche nouveaux qui, comme par irradiation, ont des effets importants dans les disciplines de référence.  
(p. 54)

## 10.2 Sur l'aspect didactique de l'historiographie africaine postcoloniale

Dès les indépendances, l'historiographie dite «nationaliste» se donne pour dessein de développer une conscience historique africaine en lien avec la réécriture de l'histoire du continent et en réponse aux besoins de développement locaux. Posons ici un nouveau regard sur l'orientation didactique de cette historiographie pour questionner quelques pistes pour un enseignement de l'histoire qui la prenne véritablement en charge.

### 10.2.1 Un problème de prescriptions scolaires

L'historiographie africaine postcoloniale s'est vu attribuer une mission pédagogique et didactique, conformément aux orientations de la Charte de la renaissance culturelle africaine adoptée par l'Union africaine, ainsi qu'aux attentes exprimées par les premiers historiens du continent. Le but était celui de l'élaboration de contenus communs, de guides, de manuels pédagogiques pour constituer «le socle de la conscience historique africaine» nécessaire à l'affirmation de l'identité, à une citoyenneté africaine ouverte sur le monde. Au Cameroun, il existe une forte corrélation entre l'historiographie, le projet politique de l'histoire scolaire, l'adhésion des enseignants et la conscience historique des élèves.

Notre conceptualisation de la conscience historique lui identifie des dimensions identitaire, agentive, éthique, mais surtout, met en lumière les tensions entre chacun de ces éléments : entre le déterminisme et la « défatalisation » des identités, entre la compréhension du passé comme leçon et sa compréhension comme « émancipation », entre un « engagement prescrit » et un engagement autonome (Heimberg, 2020), etc. C'est dans ces tensions et la possibilité de leur prise en compte par les pratiques de classe – pratiques d'historicisation – que se situent les deux pôles de la conscience historique en question.

L'écho de tels résultats sur l'historiographie africaine postcoloniale peut dès lors être analysé aux niveaux historiographique et didactique. La limite que nos travaux de terrain mettent donc en lumière, celle d'un manque de mode de pensée historien dans l'apprentissage des élèves, est avant tout un problème de prescriptions scolaires. D'une part, l'historiographie postcoloniale a fait sa mue, passant d'une dimension nationaliste et réactionnaire à une dimension intégrant pleinement la rigueur scientifique propre à la discipline. D'autre part, la mise en œuvre scolaire de cette historiographie postcoloniale n'a pas suivi et ne prend pas systématiquement en charge la dimension du travail d'historicisation.

Au premier niveau, en tant que paradigme d'écriture et d'interprétation de l'histoire, elle prend bien en compte la notion de conscience historique telle qu'elle apparaît au sortir de cette étude. En effet, entre les pôles empirique et rationalisé, l'appel à une « conscience historique africaine » ressort les composantes identitaire, éthique et agentive identifiées. Ce sont ces composantes qui sont ciblées dans le cadre d'une mission sociale de l'histoire qui vise : « l'imprégnation massive de tout un peuple par la connaissance de son passé » (Ki-Zerbo, 1961 p. 146) pour l'unité et une conscience africaine. De la même manière, les objectifs de l'enseignement de l'histoire s'orientent vers l'affirmation d'une identité, comme en témoignent les programmes scolaires qui mettent l'accent sur le « renforcement du patriotisme », « l'affirmation de la personnalité camerounaise », « la conscience nationale », « la conscience africaine » ou encore « l'intégration africaine » (MINESEC, 2014).

Par ailleurs, parler de conscience historique « africaine » ne signifie pas que, dans l'absolu, les composantes identitaires, agentives et éthiques ne sont pas inscrites dans une trame temporelle critique. Ce d'autant plus que la dimension heuristique est en même temps exigée par la rigueur d'une « méthodologie de l'histoire africaine » plus

rigoureuse depuis les années 1950/1960. Son projet didactique envisage en effet les possibilités :

- d'une périodisation de l'histoire africaine toujours en débat ;
- des représentations spécifiques de l'histoire pour une historiographie en construction ;
- d'un travail sur les sources dont la spécificité pour l'histoire de l'Afrique repose sur des traditions orales et des données archéologiques ;
- d'une pensée critique favorable à un certain recul face à des mémoires souvent encore chaudes ;
- et d'un langage historique à des échelles factuelle et analytique.

Au deuxième niveau, didactique, les prescriptions scolaires n'ont pas suivi la dimension heuristique de cette historiographie. Au Cameroun, ils ont certes fait l'objet d'une « africanisation » influencée par l'évolution historiographique depuis 1960, mais leur analyse de contenu montre qu'ils ne tiennent pas suffisamment compte de la dimension réflexive de l'histoire. Il n'est en effet pas fait mention des indices de la pensée historique que cette étude a mis en lumière. Les « savoir-faire » beaucoup trop génériques et les « savoir-être » relevant de la morale et difficilement mesurables peuvent difficilement favoriser la construction d'une conscience historique souhaitée.

Plus précisément, cette approche contribuerait à éviter que l'enseignement prenne une dimension unilatérale et prescriptive, susceptible de conduire les élèves à adhérer de manière non réfléchie aux attentes civiques et patrimoniales. Leur adhésion, le cas échéant, devrait en effet se départir de toute autre forme de prescription. Elle devrait au contraire être le fruit d'un choix autonome à l'issue d'une compréhension distanciée du passé et de ses liens avec le présent. À ce propos, les pratiques de classe ont montré que la question identitaire, par exemple n'apparaît pas toujours comme mise à distance pour tenir compte des tensions qui peuvent la caractériser ; en l'occurrence, son caractère construit et la possibilité de sa « défatalisation ». Il est donc souvent question d'une conscience historique de premier ordre. Pourtant, pour une historiographie qui se situe en tension entre l'affirmation d'un passé longtemps occulté et des finalités civiques de construction d'une identité et d'une unité sociale, la pratique d'une intelligibilité historique n'est pas négligeable. Elle est le gage de la distanciation nécessaire avec le passé et le facteur d'une conscience historique rationalisée.

À Genève, les modes de pensée historiens sont certes envisagés par le PER et dans les objectifs des MER, mais leur mise en œuvre pose également question. D'une part, il a été dit qu'il est, à ce stade, impossible de savoir à quels points ceux-ci sont utilisés par les enseignants. D'autre part, ceux qui ont participé à cette recherche leur trouvent la limite d'être « mauvais », tantôt parce qu'ils sont rétrogrades des avancées en didactique de l'histoire, tantôt parce qu'ils manquent de profondeur pour analyser les sujets en question<sup>48</sup>. Les deux séquences sur l'Afrique en classes de 10 et de 11<sup>e</sup>, respectivement « Regard sur la colonisation » et « Les décolonisations » posent encore question. Elles ont d'abord le problème commun, à toutes les séquences, de présenter des sources peu contextualisées et assez brèves pour saisir la complexité des questions coloniales. Elles ont ensuite la limite d'un caractère incomplet et eurocentré, réduisant les nationalismes africains aux conjectures des métropoles » (Buttier et Meboma, 2024, p. 88)<sup>49</sup>.

Cet état des choses amène à considérer un certain nombre d'écueils. Si la conscience historique est comparable à la tension d'une chaîne associant le passé, son actualisation et l'exercice d'une pensée historique, le retrait d'un seul maillon entraîne un déséquilibre. Dans le cas d'espèce, le faible exercice de la pensée historique entraîne une prédominance de l'actualisation du passé et donc une conscience historique empirique. Celle-ci peut se traduire par des écueils tels que : l'essentialisation, l'ethnocentrisme ; mais aussi des abus de la mémoire comme la « sacralisation » (Todorov, 1995), la « mémoire obligée » (Ricœur, 2000) ou encore la « mémoire figée » (Heimberg, 2003).

### 10.2.2 L'intégration de la pensée historique comme mode d'apprentissage spécifique de l'histoire

Les résultats de terrain et le problème de prescriptions scolaires soulevé impliquent que nous tablions sur des perspectives pour que la mise en œuvre didactique de l'historiographie africaine postcoloniale. Nous terminons ainsi sur le cas du Cameroun et, par extension, sur les projets plus généraux comme « l'utilisation pédagogique de l'histoire générale de l'Afrique » (UP-HGA) parce qu'ils sont censés être la

<sup>48</sup> Sur l'approche didactique à Genève, voir « Une approche plus ouverte à Genève » dans le chapitre 6 du présent ouvrage.

<sup>49</sup> Cette publication ultérieure à la thèse vient renforcer certaines hypothèses ou résultats formulés dans le cadre du travail doctoral.

résultante d'un projet d'éducation historique qui repose sur l'évolution de toute une historiographie. Ces perspectives concernent l'intégration de la pensée historique comme mode d'apprentissage spécifique de l'histoire et une modification des programmes scolaires en vigueur.

Comme il a été vu, l'enseignement de l'histoire au Cameroun est régi par l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie, matérialisée par la Pédagogie de l'intégration de Rogiers (2010). Cette réflexion se joint alors à celles qui trouvent, à ce modèle, des limites pratiques dans les pays d'Afrique où elle est expérimentée depuis le début des années 2010<sup>50</sup>.

À l'observation, les pratiques de classe et les appréhensions des enseignants montrent que la mise en œuvre de cette pédagogie et des programmes dédiés est utopique. Sur le terrain, les activités sont encore limitées à la transmission des narrations historiques, et l'actualisation qui les accompagne, faute d'être associée aux modes de pensée disciplinaires, tend à transformer l'enseignement de l'histoire en simple relais de mémoires. En y ajoutant le côté mécanique des pratiques et prescriptif des savoir-être, il est évident que cette pédagogie ne sert pas forcément l'apprentissage de l'histoire. C'est la dérive normative dont parle Legardez (2006) : « L'enseignement deviendrait alors un cours de morale privilégiant le "politiquement correct" au détriment des savoirs » (p. 28). Il a, en effet, été vu que l'actualisation du passé poussée à travers les situations de vie peut très vite donner lieu à une conscience historique de premier ordre, ce d'autant plus que les enseignants ne disposent ni d'orientations curriculaires, ni des conditions matérielles, ni du temps nécessaire pour y associer le travail sur les modes de pensée de l'histoire.

Typiquement, cela se traduit par une invitation du programme d'histoire à travailler sur des savoir-faire beaucoup trop génériques et des savoir-être non opérationnellement enseignables et évaluable. Comme on peut voir dans le tableau des compétences à promouvoir pour la leçon sur la Seconde Guerre mondiale<sup>51</sup>, les savoir-faire assignés à cette leçon d'histoire, pour aussi importants qu'ils soient, n'ont pas grand-chose de spécifiquement historique. Il en est de même pour les savoir-être qui sont des attitudes civiques et morales transversales.

<sup>50</sup> L'Approche par les compétences au moyen de la Pédagogie de l'intégration est expérimentée dans des pays comme le Maroc, la Tunisie, le Burkina-Faso, le Bénin, le Niger, le Cameroun, pour ne citer que le cas de l'Afrique.

<sup>51</sup> Voir le tableau 3 sur les approches prescrites, au chapitre 2 du présent ouvrage.

Les méthodes et techniques énoncent une gamme variée d'activités, mais l'observation des leçons a bien montré que dans le temps de deux heures consacrées à un thème comme celui de la Seconde Guerre mondiale, les enseignants se contentent d'expliquer de quoi il s'agit avant de faire prendre des notes sur les événements de la guerre (origine, déroulement, caractéristiques et bilan) érigés en articulations de la leçon<sup>52</sup>.

Ces «compétences» sont certes importantes en tant que savoirs transversaux, mais ne sont pas opérationnelles, à la fois dans leur mise en œuvre – le cas des savoir-être – et dans le temps de deux heures imparties. Les revendications des enseignants, tenus de transmettre les récits historiques tout en s'efforçant de les actualiser à la réalité de leurs élèves, apparaissent à ce titre fondées et compréhensibles. Bien plus, dans l'ensemble, ces *compétences* sont des généralités. Les modes de pensée de l'histoire, essence de la discipline et gage d'une conscience historique rationalisée, n'y figurent tout simplement pas. C'est dire que l'APC et la Pédagogie de l'intégration ne sont pas, en l'état, favorables à l'enseignement de l'histoire. Leur caractère trop générique et transversal retire à l'histoire scolaire la «saveur des savoirs» (Astolfi, 2008) que lui procurerait un ancrage sur l'épistémologie et les modes de pensée disciplinaires.

Nous ne rejetons pas tout ce qu'elle propose, puisque l'actualisation du passé a en effet le mérite de travailler sur le rapport des élèves à l'histoire. Au demeurant, en reprenant cet indicateur à notre compte, il serait plus intéressant de nuancer les concepts prescriptifs de comportement tels que savoir-être, agir-compétent, profil de sortie. De même, l'idée de résoudre absolument des problèmes contextuels nous semble moins pertinente que celle de les questionner.

Cela dit, en réponse à cette approche pédagogique, nous proposons l'exercice de la pensée historienne en classe comme un apprentissage spécifique de l'histoire à même de répondre aux exigences prônées par des modèles psychodidactiques génériques et de faire sens pour les élèves dans la construction de savoirs véritablement historiques et «savoureux». En comparant la pensée historienne à l'APC au Cameroun, et sur la base des résultats de terrain, le tableau 9 présente les objectifs didactiques, les ressources, les situations et le profil de sortie attendus en classe.

<sup>52</sup> Voir notamment la fiche pédagogique de Egt 19 en annexe 3 du présent ouvrage.

**TABLEAU 9** L'exercice de la pensée historienne à l'image de la pédagogie de l'intégration.

Catégories	Pédagogie de l'intégration	Exercice de la pensée historienne en classe
« Objectifs »	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser plutôt que sur ce que l'enseignant·e doit enseigner.</li> <li>• Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école.</li> <li>• Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre davantage l'accent sur les moyens de construire des savoirs historiques que sur l'acquisition des données factuelles (Duquette 2011, Moreau 2012).</li> <li>• Donner du sens aux apprentissages en travaillant autant sur l'actualisation du passé aux situations de vie que sur les outils de réflexivité historique nécessaires à la distanciation.</li> <li>• <b>Promouvoir la construction d'une conscience historique rationalisée</b> : à travers les activités d'historicisation, travailler à la rationalisation des composantes de la conscience historique (l'identification, l'agentivité, l'éthique).</li> </ul>
« Ressources »	<p><b>Savoirs (notions)</b>  <b>Savoir-faire</b> (identifier, commenter, construire un résumé, extraire une information d'un document, caractériser, interpréter, argumenter, etc.)</p> <p><b>Savoir-être</b>  Habilités  Capacités  Compétences transversales</p>	<p><b>Des modèles théoriques pertinents et vérifiés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Déconstruction et reconstruction des savoirs historiques (Lautier, 1997 ; Schreiber <i>et al.</i>, 2006 ; Cariou 2012).</li> <li>• Savoir-faire et habiletés historiques : démarche de l'historien (Wineburg, 2000), périodisation, comparaisons passé-présent (Heimberg et Opériol, 2012), empathie historique (Seixas, 2004).</li> <li>• Compétences transversales : le langage historique (Martineau, 1999), la pensée critique (Boisvert, 2015, Caroti, 2010).</li> <li>• Des exemples opérationnels de pensée historique vérifiés dans des classes :</li> <li>• Utilisation du langage historique : faits historiques et concepts analytiques.</li> <li>• Périodisation : les liens passé-présent-futur, les comparaisons passé-présent, la construction des périodes, l'analyse des continuités et changements, les limites de la téléologie et de l'anachronisme, etc.</li> <li>• Prise en compte du travail d'histoire : la démarche d'enquête historique, la typologisation des sources, la distinction entre l'histoire et la mémoire</li> <li>• Travail sur les sources : distinction des types de sources et utilisation pour construire, déconstruire et reconstruire les narrations du passé.</li> <li>• Esprit critique (transversal) : controverses, objectivité, confrontation des sources, remise en question, argumentation, etc.</li> </ul>

Catégories	Pédagogie de l'intégration	Exercice de la pensée historique en classe
« Situations »	Situations relatives aux ressources et situations d'intégration	<p><b>Des exemples opérationnels d'actualisation du passé vérifiés dans des classes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapprochement des situations du passé aux <i>situations de vie</i> à partir des comparaisons passé-présent.</li> <li>• Prise en compte des pôles entre le normatif et l'autonome dans les situations d'agentivité dans le présent : engagement, éthique, responsabilité, marge de manœuvre, etc.</li> </ul>
« Profil de sortie »	Commande de la société au plan culturel, religieux, social, technologique, linguistique, artistique	<p><b>Prise en compte concomitante des attentes sociales et des perspectives disciplinaires</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Attentes légitimes des sociétés : « devoir de mémoire », questionnements identitaires, responsabilité envers les acteurs et actrices du passé, légitimité des usages publics de l'histoire.</li> <li>• Perspectives de l'histoire : distinction entre l'histoire et ses usages publics, outils d'intelligibilité et modes de pensée disciplinaires.</li> </ul>
« Évaluation »	Axée sur les compétences (résolution des situations concrètes)	<p><b>Évaluer le raisonnement historique à partir d'activités prenant en charge les modes de pensée de la discipline :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse historique des sources d'information et de l'actualité.</li> <li>• Production des récits historiques.</li> <li>• Travaux de recherche et d'exposés.</li> <li>• Etc.</li> </ul>

Pour chaque rubrique proposée par la Pédagogie de l'intégration, ce tableau propose comment l'exercice de la pensée historique pourrait répondre, ou bien remplacer, ce modèle dans l'enseignement de l'histoire au Cameroun. Il s'appuie à la fois sur des modèles théoriques pertinents, que nous avons eu l'occasion de vérifier dans les classes, et sur les exemples cohérents observés dans les classes. Bien entendu, de nombreuses limites peuvent être trouvées à une pareille suggestion – à commencer par son caractère irréalisable pour une leçon de deux heures. Elle a toutefois le mérite de remettre la démarche historique au cœur de l'enseignement de l'histoire.

### 10.2.3 Pour une intégration des modes de pensée historiens dans les programmes

Les résultats de terrain questionnent frontalement les programmes actuellement en vigueur au Cameroun. Leur caractère prescriptif et

les examens certificatifs ne laissant pas de place à des postures enseignantes ouvertes aux modes de pensée historiens, ces derniers doivent y être intégrés. Pour cela, l'approche choisie est additionnelle dans le sens où il n'est pas question de revenir sur l'ensemble du programme; seuls des ajouts sont proposés. L'examen de leur mise en œuvre a montré qu'ils reposent sur la notion de « compétences » qui :

- est plus générique qu'opérationnelle;
- ne favorise pas la construction de savoirs véritablement historiens;

**TABLEAU 10** Ajustement du module 2 du programme scolaire d'histoire de la classe de 3<sup>e</sup> (14-15 ans) du Cameroun.

Cadre de contextualisation	Contenus	
	Leçons	Concepts/notions
Famille de situation : Les conflits	5) La première Guerre Mondiale. • Les origines • Les grands moments • Les caractères nouveaux • Les conséquences	• Guerre mondiale • Guerre totale
Situations à titre indicatif : • Conflits frontaliers • Conflits ethniques • Conflits religieux • Conflits fonciers • Litiges en milieux de travail	6) La crise de 1929. • L'éclatement et propagation de la crise • Les conséquences économiques et sociales • Les répercussions au plan politique dans le monde	• Crise économique
Catégories d'actions : Prévention et règlement des conflits	7) La deuxième Guerre mondiale. • Les origines • Les grands moments • Les caractères nouveaux • Le bilan	• Guerre mondiale • Génocide • Crime contre l'humanité • Guerre totale
Actions à titre indicatif : • Négocier • Se défendre • Réparer • Arbitrer	8) Le génocide des juifs. • Les origines 1935-1939 (les lois de Nuremberg et leurs conséquences) • De la déportation à l'extermination (1939-1945)	• Camp de concentration • Camp d'extermination • Guerre totale • Génocide • Crime contre l'humanité
	9) Le règlement du conflit. • les conférences de paix • l'ONU)	Nations Unies

- est difficilement évaluable dans sa dimension des savoir-être ;
- n'est pas réalisable par les enseignants qui s'en tiennent encore largement à fournir un ensemble de narrations du passé aux élèves.

Pourtant, l'historiographie africaine postcoloniale, tout comme l'épistémologie de l'histoire, donne à voir des modes de pensée disciplinaires pouvant faire l'objet d'une transposition didactique externe et être introduits dans les contenus d'enseignement. De manière concrète, le programme scolaire peut être ajusté tel que présenté dans le tableau 10.

Modes de pensée de l'histoire	Autres ressources	Méthodes et techniques
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historicismation : construction des périodes, étrangeté du passé, présents du passé, comparaison passé-présent, continuités et changements.</li> <li>• Travail d'histoire : la démarche d'enquête historique, la typologisation des sources, la distinction entre l'histoire et la mémoire et la prise en compte de concepts analytiques comme l'objectivité, les controverses, le recul ou la distanciation</li> <li>• Analyse de sources : sources primaires, activités de construction et de reconstruction des narrations ; sources secondaires, activités de déconstruction et de reconstruction des narrations.</li> <li>• Langage historique analytique<sup>a</sup> : source primaire, source secondaire, objectivité, esprit critique, présents du passé, espace d'initiative, horizon d'attente, conscience historique, négationnisme, anachronisme, téléologie, révisionnisme<sup>b</sup>, etc.</li> <li>• Pensée ou esprit critique : confrontation, controverses, argumentation, etc.</li> </ul> <p>Vers une conscience historique : conscience des ruptures et des permanences entre le passé et le présent, conscience de la construction des récits et des identités, conscience des possibles et des incertitudes dans son espace d'initiative, conscience du présent de la contemporanéité, entre des présents passés et des présents futurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charte des Nations unies</li> <li>• Personnes ressources</li> <li>• Ouvrages</li> <li>• Manuels</li> <li>• Ressources numériques</li> <li>• Films</li> <li>• Images</li> <li>• Dictionnaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brainstorming</li> <li>• Discussion/le débat</li> <li>• Jeu de rôles</li> <li>• Travail par petits groupes</li> <li>• Lecture et analyse des documents (récits, photo, vidéo, textes, etc.)</li> <li>• Exposés/enquêtes/excursion/visites de terrain/activités pratiques</li> </ul> <p>Il revient à chaque enseignant de choisir le/les méthode(s) qui convient(nent) à la leçon</p>

<sup>a</sup> Les concepts analytiques du langage historique se distinguent des concepts factuels qui, eux, sont déjà présents dans la colonne des notions, réservée à chaque leçon.

<sup>b</sup> Ces trois derniers concepts n'ont pas été utilisés par les élèves mais plutôt par leurs enseignants et enseignantes lors des entretiens. Nous ne pouvons donc pas attester de leur transposition didactique en classe.

Ce tableau reprend les grandes idées du programme actuel du Cameroun<sup>53</sup>, dont nous maintenons les aspects des situations de vie et des contenus, mais dont nous modifions celui des savoir-faire et des savoir-être de l'Approche par les compétences. Ils sont remplacés dans la colonne en gris, par les modes de pensée de l'histoire, dont l'examen des pratiques de classe a attesté la possibilité de transposition didactique. Revenons sur chaque colonne de ce tableau pour évoquer, tour à tour, la question des situations de vie, des contenus, des modes de pensée de l'histoire et du cadre de mise en œuvre.

En premier lieu, l'approche par les situations de vie qui s'avère intéressante parce qu'elle favorise l'actualisation du passé nous semble avoir toute sa place dans les programmes. Pour encore nous répéter, l'indicateur de l'actualisation est essentiel pour la construction d'une conscience historique. Il est important car il s'agit avant tout d'un passé questionné en fonction et à partir du présent. Les modes de pensée favorables à cette interrogation à eux seuls resteraient théoriques. Le problème se pose lorsque cet indicateur est le seul à être pris en compte dans les activités de classe. Dans un tel cas, les élèves n'opèrent pas nécessairement de distanciation avec les faits actualisés, ce qui les amène à une conscience historique de sens commun qu'ils construisent tout aussi bien dans le cadre de contacts spontanés avec le passé dans ses autres usages publics.

Deuxièmement, les contenus qui sont ceux de l'historiographie africaine mis à jour devraient aussi être maintenus. Ceci s'inscrit donc à l'opposé d'un résultat d'une de nos recherches antérieures – Meboma, 2015 – qui, après analyse des proportions de contenus dédiés à l'histoire du Cameroun et de l'Afrique, postulait que ceux-ci devraient être modifiés parce qu'ils semblaient moins consacrer de place à l'échelle locale. La présente étude montre plutôt qu'il n'est pas seulement question d'échelle spatiale, mais aussi des modes de pensée historiens à acquérir dans la mise en œuvre de ces contenus. L'enjeu ne réside pas dans la répartition spatiale des contenus (32% consacrés au Cameroun en Terminale, selon l'étude précédente), mais dans la capacité à relier les faits du passé aux interrogations historiennes qu'ils soulèvent. Les contenus et les concepts du programme – qui ont déjà connu un long processus d'«africanisation» – ne nous semblent pas être problématiques en soi.

<sup>53</sup> Voir le tableau 3 sur les approches prescrites au chapitre 2 de cet ouvrage.

Troisièmement, les cadres de compétences relatifs aux savoir-faire et aux savoir-être pourraient être remplacés par les modes de pensée de l'histoire. Les indices de la pensée historique mis en lumière par des recherches récentes en didactique de l'histoire peuvent remplacer la liste des savoir-faire évoqués. Par exemple, la périodisation, le travail d'histoire, l'analyse de sources, la pensée ou esprit critique, et le langage historique que cette étude a examinés peuvent remplacer les concepts génériques associés auxdits savoir-faire. Il a été démontré qu'ils caractérisent la dimension réflexive de l'histoire en classe et contribuent de fait à la construction des savoirs historiens. Tous ces éléments trouvent d'ailleurs un écho dans l'historiographie africaine avec les possibilités :

- d'une périodisation de l'histoire africaine toujours en débat (Kipré, 2004; Coquery-Vidrovitch, 2008; Chrétien, 2014);
- des représentations spécifiques de l'histoire pour une historiographie en construction;
- d'un travail sur les sources dont la spécificité pour l'histoire de l'Afrique repose sur des traditions orales et des données archéologiques;
- d'une pensée critique favorable à un certain recul face à des mémoires souvent encore chaudes;
- et d'un langage historique à des échelles factuelle et analytique.

Enfin, un ajustement plus structurel qu'historiographique est celui de l'emploi du temps, c'est-à-dire du quota horaire imparti à une leçon d'histoire qui vise à construire des savoirs historiens plutôt que de transmettre des narrations du passé. L'augmentation du volume horaire pour l'enseignement de l'histoire est une question vive, tant au Cameroun qu'à Genève. Nous ne rentrerons pas en matière. Cependant, les conceptions – et les plaintes – des enseignants au Cameroun soutiennent que, sans nécessairement bousculer le système éducatif, deux actions sont possibles : soit réduire le nombre de thèmes qui ne sont manifestement pas réalisables dans le temps alloué – étudier la Seconde Guerre mondiale en deux heures – ; soit revoir le caractère obligatoire des thèmes à aborder au courant d'une année scolaire. Cette procédure est décriée, unilatéralement, par l'ensemble des enseignants interrogés, par celles et ceux de notre précédente étude (Meboma, 2015) et par nous-même en tant qu'enseignant.

En un mot, l'idée de construire une conscience historique rationalisée en classe d'histoire fait bel et bien sens pour l'historiographie africaine dont la didactisation gagnerait à prendre davantage en charge la dimension réflexive et distanciée de la *praxis* historique.

# Conclusion

Pour contrer les perspectives biaisées de l'enseignement de l'histoire africaine et de la perception de l'Afrique, l'Unesco a lancé en 1964 le projet d'Histoire générale de l'Afrique (HGA), qui vise à reconstruire l'histoire de l'Afrique en la libérant des préjugés raciaux résultant de la traite transatlantique des esclaves et de la colonisation. [...] Cependant, malgré l'immense contribution de cette publication à la décolonisation des récits historiques, cela ne se traduit pas toujours par des pratiques d'enseignement et d'apprentissage efficaces et percutantes sur le continent africain, au sein de la diaspora et au-delà. (Unesco, 2023)

Ces propos d'ouverture du séminaire de la chaire Unesco (2023) intitulé « Décoloniser l'enseignement de l'histoire de l'Afrique » illustrent la persistance d'une problématique déjà soulevée lors des indépendances africaines : valoriser l'histoire africaine par une diffusion approfondie des connaissances historiques au sein des populations (Ki-Zerbo, 1961). Cette volonté se manifeste également dans le lancement, un an plus tard, du projet de l'Unesco (2024) « Mainstreaming the General History of Africa into education systems »<sup>54</sup>, qui vise à fournir aux jeunes Africains les savoirs, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour s'engager dans le monde avec une perspective enrichie.

Si la question persiste dans le temps, elle ne se pose pas au même niveau. Au départ, il a surtout été question d'écrire et d'introduire l'histoire africaine dans les prescriptions scolaires. Cela a fait l'objet des processus d'africanisation puis de nationalisation des programmes que nous avons décrits dans le cas du Cameroun. Depuis 1990, avec les programmes basés sur la Pédagogie par l'objectif et, surtout, depuis 2014 avec les programmes fondés sur l'Approche par les compétences, il est davantage question de l'atteinte de compétences d'ordre déclaratif, procédural et conditionnel.

<sup>54</sup> Ces projets de l'Unesco n'étaient pas lancés au moment de la rédaction de la thèse. Ils sont néanmoins mentionnés ici pour leur pertinence avec les analyses menées.

Pourtant, dans un monde postcolonial et globalisé, la question, plus large, est celle d'une redéfinition des finalités de l'histoire à l'école telles que synthétisées ainsi :

*Découvrir* les traces du passé dans le présent, en acceptant aussi l'étrangeté de ce passé.

*Expliquer et comprendre*, autant que possible, ce qui nous arrive du passé grâce à une démarche critique de documentation et d'interprétation.

*Protéger* les traces et les témoignages du passé, ainsi que les droits humains et la mémoire de leurs violations.

*Inclure*, dans une perspective croisée, la pluralité des statuts, des expériences et des dominations.

*Défataliser* l'évolution diachronique en examinant les espaces d'initiative et l'agentivité des protagonistes du passé dans leurs présents successifs, et ainsi maintenir ouvert l'éventail d'autres possibles en vue d'une émancipation par les savoirs. (Heimberg et Meboma, 2023, p. 8)<sup>55</sup>

Cet ouvrage apporte-t-il une plus-value dans ce sens ? En ciblant le concept de conscience historique, arrive-t-il à contribuer à la transmission de l'histoire africaine mise à jour ?

La lecture des historiographies africaines, le cadre scientifique de la didactique de l'histoire, les orientations didactiques et les différences entre les contextes camerounais et suisse, nous ont permis de construire une analyse didactique du concept de conscience historique. Placé au centre des objectifs de l'historiographie au moment des indépendances en Afrique francophone, utilisé dans les sphères académiques et publiques, mais décrit par la littérature en termes de « flou épistémologique » : c'est cette complexité qui a suscité notre intérêt. Pour lui trouver un contenu opérationnel, nous avons fait le choix d'examiner la mise en œuvre des savoirs historiens dans les classes, et cela à l'aune des théories récentes sur l'apprentissage de l'histoire. Le but était de voir comment les élèves parviennent à construire un tel produit de l'histoire et à quel point sa forme scolaire fait écho aux aspirations didactiques de l'historiographie africaine postcoloniale. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche comparative des pratiques

<sup>55</sup> Cette publication, postérieure au travail de thèse, est mentionnée ici dans la mesure où ses apports confirment et éclairent certains résultats de la recherche initiale.

de classe au Cameroun, où l'enseignement est animé par les visées pédagogiques de l'évolution de cette historiographie, et en Suisse, à Genève précisément, où un autre cadre théorique de conceptualisation de l'enseignement de l'histoire est développé.

Dans les pratiques, les approches des deux contextes sont différentes. Au Cameroun, de façon rigide et structurée et schématisée, l'apprentissage de l'histoire repose sur des « situations de vie » visant à rapprocher les contenus d'histoire des situations plurielles que les élèves rencontrent et afin d'en tirer des « leçons de vie ». À Genève, au moyen d'une approche relativement ouverte, caractérisée par une relative autonomie des enseignants, les contenus reposent sur des modalités précises de la pensée historique – démarche historique et étude des permanences et changements dans l'organisation des sociétés – qui en sont le fil conducteur. Ces deux approches ont permis d'identifier, non plus un, mais deux indicateurs importants et susceptibles d'influencer différemment la conscience historique des élèves, à savoir : la pensée historique, comme nous nous y attendions, mais aussi l'actualisation du passé.

Finalement, il y a manifestement un problème de prescriptions scolaires. Les programmes d'études ne servent pas l'avancée historiographique et ses ambitions didactiques. S'ils intègrent progressivement les contenus sur l'Afrique, deux écueils demeurent : les représentations africaines dans ces contenus et les modes de pensée historiens favorables à une émancipation des élèves. Pour le premier, il est évident que les contenus, au Cameroun, mais surtout à Genève, demeurent largement eurocentrés. La dimension parcellaire et partielle de la séquence sur les décolonisations des MER à Genève a été évoquée à cet effet. Ce point n'était pas l'objet central de cette étude et mérite toute une recherche didactique sur la question, tant il est clair que les contenus et les logiques de construction des manuels scolaires sont à questionner. Quant au deuxième, les programmes ne prennent pas systématiquement en charge la dimension du travail d'histoire. C'est ce qui apparaît grandement dans le cas du Cameroun. Aussi intéressants que soient les savoir-faire et savoir-être imposés aux enseignants, ils demeurent vagues, peu évaluables, et souvent non pertinents. Nous avons vu qu'en fin de compte, les enseignants se limitent à des prises de notes pour terminer le contenu obligatoire du programme. Pour promouvoir les représentations africaines et, en même temps, aller au-delà d'une conscience historique de sens

commun avec ses éventuels corollaires d'ethnocentrisme, l'intégration des modes de pensée fournis par l'historiographie postcoloniale et l'épistémologie de la discipline est nécessaire.

À propos de l'exercice de la pensée historique, cette étude, comme d'autres en didactique de l'histoire, l'estime incontournable parce qu'elle caractérise le lien avec l'épistémologie de la discipline et dont elle est la réflexivité transposable et transposée en classe. L'orientation que nous lui donnons au sortir de cette étude est non seulement de favoriser le travail d'histoire nécessaire à la construction d'une conscience historique rationalisée, mais aussi de constituer un cadre didactique en lieu et place de celui de l'Approche par les compétences qui définit actuellement l'enseignement au Cameroun. Le caractère transdisciplinaire de cette approche, pour aussi fécond qu'il soit, ne favorise pas la construction de savoirs véritablement historiques.

Nous suggérons ainsi de tester l'orientation didactique proposée dans les tableaux 9 et 10 (chapitre 10). Elle reprend les grandes idées du programme actuel du Cameroun dont nous conservons l'élément des situations de vie en tant qu'indicateur d'actualisation du passé, ainsi que les éléments des contenus qui concernent les thèmes et concepts d'histoire. En revanche, nous modifions les éléments de pratiques de classe liés aux savoir-faire et aux savoir-être de l'Approche par les compétences. Ils sont remplacés par les modes de pensée de l'histoire et l'orientation de la conscience historique tels qu'ils ressortent des terrains d'étude.

Cette orientation didactique se fonde sur des modèles théoriques pertinents que nous avons eu l'occasion de confronter aux données du terrain. Pour chaque catégorie d'éléments caractéristiques de l'Approche par les compétences – du profil de sortie à l'évaluation, en passant par les objectifs, les situations et les activités –, ces tableaux proposent une équivalence épistémologique, historiographique et empirique. Il serait alors intéressant d'étudier les conditions de mise en œuvre d'un tel dispositif dans des classes; dispositif dont l'influence sur la construction d'une conscience historique rationalisée a été démontrée.

S'agissant plus spécifiquement de l'idée de conscience historique, trouver de la matière à ce concept non stabilisé était un des objectifs de cette étude. Son cadrage théorique a pris en compte ses usages disciplinaires et ses usages sociaux, à côté d'autres concepts comme les mémoires et les usages publics du passé. Sa dimension pratique en classe a pris en compte tout ce qui se rapporte à la perception du passé chez les élèves, dans le sens de faire des choix, des raisonnements, de

procéder à une identification, voire d'envisager d'agir en tant qu'acteur de l'histoire. Dans une trame temporelle, nous lui avons donc attribué des composantes identitaires, éthiques et agentives. Bien plus, ces composantes sont apparues comme soumises à des tensions qui donnent lieu à deux pôles de conscience historique. C'est le cas des tensions entre le déterminisme et la « défatalisation » des identités, entre la compréhension du passé comme reproduction et sa compréhension comme « émancipation », entre un « engagement prescrit » et un engagement autonome (Heimberg, 2020), etc.

La différence entre les deux pôles de chacune de ces tensions est le fruit du travail d'historicisation en classe. Cet écart est aussi celui qui sépare les deux pôles de la conscience historique en question. De la sorte, dans l'idéal des cas, plus qu'une perception spontanée du passé, la conscience historique devient donc une conscience des ruptures et des permanences entre le passé et le présent, une conscience de la construction des récits et des identités, une conscience des possibles dans un espace d'initiative, une conscience des incertitudes tant du passé que du présent et de l'horizon d'attente, et une conscience du présent de la contemporanéité, à la fois chronologiquement et distinctement inscrit entre des présents passés et des présents futurs tout aussi distincts.

Il est ainsi envisageable de poursuivre l'analyse empirique relative à cette conception de la conscience historique. Sur le plan didactique, nous avons pu observer qu'elle n'est pas systématiquement prise en compte dans les programmes scolaires, autant ceux du Cameroun que de Genève. Pourtant, la présence implicite de ses indicateurs dans les classes, dans les conceptions des enseignants et dans les productions des élèves témoigne de l'intérêt à l'aborder comme telle ; ce d'autant plus que la question du langage historique en classe – la question de faire de l'histoire en ayant conscience d'en faire – a été perçue comme une limite dans les deux contextes. Des recherches supplémentaires, par exemple avec des classes témoins, sont nécessaires pour examiner comment cette notion peut être intégrée dans les prescriptions et les pratiques.

D'un point de vue social, la classe d'histoire s'inscrit dans un contexte où l'utilisation du passé est influencée par des contraintes sociales et académiques importantes. Ainsi, la conscience historique manifestée par les élèves reflète des attentes collectives plus larges souvent liées à des pesanteurs sociales tyranniques et académiques surplombantes. Pour servir l'historiographie africaine postcoloniale, il serait pertinent d'analyser sa présence au sein des sociétés, dans les divers usages

publics du passé, en élargissant l'étude au-delà des projections proposées ici. Il s'agit d'examiner le phénomène sous l'angle sociodidactique, en questionnant les autres passeurs d'histoire et de mémoires.

Il convient enfin de dire un mot sur la question de la comparaison internationale de l'enseignement de l'histoire. Malgré le caractère heuristique de la comparaison en histoire (Veyne, 1971; Hassani Idrissi, 2005; Offenstadt, 2009) et en sciences sociales (Vigour, 2005), les travaux en didactique de l'histoire sont encore rares. C'est la raison pour laquelle une des difficultés de cette étude a été la construction du cadre comparatif. Nous proposons ainsi une réflexion sur le canevas que nous avons mobilisé, afin qu'il puisse être repris, adapté ou discuté dans des recherches ultérieures.

Notre cadre de comparaison des pratiques de classe a été construit sur les plans théorique et méthodologique. Dans la première dimension, nous avons opté pour un paradigme explicatif, plutôt que comparatif en soi. Le but n'était pas de comparer les contextes suisse et camerounais, mais plutôt d'expliquer un phénomène didactique. Nous avons mis leurs données en commun, afin de saisir le problème didactique de la construction d'une conscience historique. L'intention était de s'appuyer sur deux contextes différents pour voir à quel point un enseignement de l'histoire fondé sur l'épistémologie disciplinaire peut faire sens ou non chez les élèves, au-delà de leurs particularités locales. Ce qui a permis de mieux comprendre la didactisation de l'historiographie africaine au Cameroun en l'étudiant en regard avec le contexte suisse (genevois).

Dans la dimension méthodologique, cette recherche a procédé par une analyse par cas de comparaison au sens de Dogan et Pelassy (1982), Ragin (1987) et Vigour (2005). Cela a impliqué à la fois une sélection des cas comparables et une « standardisation » des indicateurs de comparaison. D'une part, nous avons analysé plusieurs cas possibles, dont trois ont été retenus. Il s'agit de l'orientation scolaire de l'histoire, des conceptions des acteurs et actrices et des pratiques de classe. Leur sélection tient de notre estimation selon laquelle ils sont comparables du fait des similarités épistémologiques qui les caractérisent. Les autres cas, pour aussi intéressants qu'ils soient, n'ont pas servi à établir les inférences, du fait du risque élevé d'introduction de biais culturels qui nous auraient éloigné de la logique explicative choisie.

D'autre part, les indicateurs corrélés à ces cas ont fait l'objet d'une « standardisation » par leur abstraction, c'est-à-dire la construction de concepts génériques plutôt que la prise en compte des données brutes

exprimées. Nous avons procédé par une analyse sémantique du corpus, au cours de laquelle nous traduisions les idées spécifiques en concepts transférables ; ceux-ci étant liés aux modes de pensée de l'histoire et trouvant leur base dans l'épistémologie de la discipline. Finalement, dans le chapitre V, figurent des cas et des indicateurs qui sont à la fois la traduction des données de terrain, la base de la comparaison et le gage de la transférabilité des résultats. Il serait intéressant de vérifier cette approche en la mettant en œuvre dans d'autres recherches.

Les perspectives de recherche dans ce sens sont nombreuses, en particulier autour du fait colonial. L'asymétrie des mémoires coloniales et les tensions qu'elle génère, aujourd'hui plus que jamais, rendent d'autant plus pertinent l'examen des modalités de transmission d'une histoire coloniale partagée, mais traversée par des mémoires divisées.



# Bibliographie

- Aaron, R. (1961). *Dimensions de la conscience historique*. Paris : Plon.
- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences : repère, définitions, bibliographies*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. En ligne : <https://doi.org/10.3917/dbu.astol.2008.01> (consulté le 10.10.2025).
- Audigier, F. (1998). Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire. Dans N. Tutiaux-Guillon et J-M. Mousseau, *Les jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique* (p. 127-133). Paris : INRP.
- Awenengo, S., Barthélemy, P. et Tshimanga, C. (2004). Introduction. Dans S. Awenengo, P. Barthélemy et C. Tshimanga (dir.), *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ?* (p. 5-9). Paris : L'Harmattan, « Groupe Afrique noire », cahier 22.
- Ba Konaré, A. (2006). L'histoire africaine aujourd'hui. *Présence africaine*, 173(1), 27-36. En ligne : <https://doi.org/10.3917/presa.173.0027> (consulté le 10.10.2025).
- Ba Konaré, A. (2008) (dir). *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*. Paris : La Découverte.
- Bah, T. M. (2015). *Historiographie africaine : Afrique de l'Ouest, Afrique centrale*. Dakar : CODESRIA.
- Bartholeyns, G. (2010). Le passé sans l'histoire. Vers une anthropologie culturelle du temps. *Itinéraires*, 2010-3, 47-60. En ligne : [doi.org/10.4000/itineraires.1808](https://doi.org/10.4000/itineraires.1808) (consulté le 10.10.2025).
- Bloch, M. (1949). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin, 2002.
- Bloch, M. (2006). *L'histoire, la guerre, la résistance*. Paris : Gallimard, « Quarto ».
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), 3-33.
- Buttier, J-C et Meboma, S. (2024). Enseigner la complexité du fait révolutionnaire, entre engagement et dévolution. *Raisons éducatives*, 28, 75-97.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-68.
- Cariou, D. (2012a). Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire. Dans M.-L. Elalouf *et al.* (dir.), *Les didactiques en question(s) : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 69-78). Bruxelles : De Boeck.
- Cariou, D. (2012 b). *Écrire l'histoire scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Caroti, D. (2010). Pensée critique ? Esprit critique ? Un peu de théorie. *Cortecs*. En ligne : <https://cortecs.org/publications-recherche/pensee-critique/> (consulté le 10.10.2025)
- Chevallard, Y. (1985/1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chinnery, A. (2013). Caring for the past : on relationality and historical consciousness. *Ethics and Education*, 8(3), 253-262. En ligne : <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.878083> (consulté le 10.10.2025).

- Chrétien, J.-P. (2008) (dir). *L'Afrique de Sarkozy : un déni d'histoire*. Paris : Karthala.
- Chrétien, J.-P. (2014). Périodiser l'histoire de l'Afrique noire : temps et espaces. *ATALA cultures et sciences humaines*, «Découper Le Temps – Actualité de La Périodisation En Histoire», 17, 185-201.
- Circulaire N° 53/P/64/MINEDUC/IGP/ESG/IPN-HG du 15 novembre 1990 mettant en vigueur les programmes d'histoire.
- Circulaire N° 70/G/49/MINEDUC/SG/SAP du 8/10/1973 aménageant les programmes d'histoire-géographie en classe terminale.
- Citron, S. (2017). Préface. Dans L. De Cock (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (2<sup>e</sup> éd., p. 15-25). Marseille : Agone.
- Conférence des directeurs et directrices du Collège de Genève (2017). *Programme du collège de Genève*.
- Cooley, C. H. (2016). La conscience sociale (trad. B. Brossard). *Sociologie*, 7(2). <http://journals.openedition.org/sociologie/2775> (consulté le 10.10.2025).
- Coquery-Vidrovitch, C. (2004). Préface. Dans S. Awenengo, P. Barthélemy et C. Tshimanga (dir.), *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ?* (p. 5-9). Paris : L'Harmattan, «Groupe Afrique noire», cahier 22.
- Coquery-Vidrovitch, C. (2006). Afrique noire : à l'origine de l'historiographie africaine de langue française. *Présence africaine*, 1(173), 77-90.
- Coquery-Vidrovitch, C. (2013). L'historiographie africaine en Afrique. *Revue Tiers Monde*, 216(4), 111-127.
- De Cock, L. (2012). Bousculer l'enseignement de l'histoire, quels enjeux, quels possibles ? *Aggiornamento*. En ligne : <http://aggiornamento.hypotheses.org/901> (consulté le 10.10.2025).
- De Cock, L. (2015). L'histoire scolaire, une matière indisciplinée. *Annales. Histoire, sciences sociales*, janvier-mars(1), 179-189.
- De Cock, L. et Heimberg, C. (2016). Retrouver les discontinuités du passé, défataliser l'histoire, dépasser les idées reçues. *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, n° 8, 107-111.
- Delacroix, C., Dosse, F. et Garcia, P. (2009). *Historicités*. Paris : La Découverte.
- Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P. et Offenstadt, N. (2010). Introduction. Dans *Historiographies : concepts et débats*. Vol. 1. Paris : Gallimard.
- Descamps, F. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : de la constitution de la source orale à son exploitation*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Institut de la gestion publique et du développement économique. En ligne : <https://doi.org/10.4000/books.igpde.104> (consulté le 10.10.2025).
- Diop, C. A. (1981). *Civilisation ou barbarie*. Paris : Présence africaine.
- Dulucq, S. et Zytnicki, C. (dir). (2003). *Décoloniser l'histoire ? De «l'histoire coloniale» aux histoires nationales en Amérique latine et en Afrique (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*. Saint-Denis : Société française d'histoire d'Outre-Mer.
- Dulucq, S. (2004). Critique postmoderne, postcolonialisme et histoire de l'Afrique subsaharienne : vers une « provincialisation » de l'historiographie francophone ? Dans S. Awenengo, P. Barthélemy et C. Tshimanga (dir.), *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ?* (p. 205-222). Paris : L'Harmattan, «Groupe Afrique noire», cahier 22.
- Dulucq, S. et Zytnicki, C. (2005). Penser le passé colonial français : entre perspectives historiographiques et résurgence des mémoires. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 86(2), 59-69. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ving.086.0059> (consulté le 10.10.2025).
- Dulucq, S. (2009). *Écrire l'histoire de l'Afrique à l'époque coloniale : (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles)*. Paris : Karthala.
- Dumoulin, O. (2003). *Le rôle social de l'historien : de la chaire au prétoire*. Paris : Albin Michel.

- Duquette, C. (2009). Les liens théoriques entre la conscience et la pensée historiques: quels impacts pour la recherche empirique? Dans *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 139-158). Québec: Éditions Multimonde.
- Duquette, C. (2011). Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique: élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec. Université de Laval. En ligne: <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/28474/28474.pdf> (consulté le 10.10.2025)
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, 1968.
- Endacott, J. L. et Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past. Dans S. A. Metzger et L. M. Harris (dir.), *Wiley handbooks Dans education. The Wiley international handbook of history teaching and learning* (1<sup>re</sup> éd., p. 203-226). New York: Wiley-Blackwell.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.) (2019). Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire: un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec. Montréal: M Éditeur.
- Fauvelle, F-X. (2018). Moyen Âge: l'âge d'or du continent africain. Entretien de J. Lacase. En ligne: <https://www.nationalgeographic.fr/histoire/2017/12/moyen-age-lage-dor-du-continent-africain> (consulté le 10.10.2025)
- Febvre, L. (1952). *Combats pour l'histoire*. Paris: Armand Colin, 1992. En ligne: <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030092506> (consulté le 10.10.2025).
- Fogou, A. (2014). Histoire, conscience historique et devenir de l'Afrique: revisiter l'historiographie diopienne. *Fondation Maison des sciences de l'homme*. En ligne: <http://www.fmsh.fr> (consulté le 10.10.2025).
- Gadamer, H-G. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gensburger, S. et Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoires?* Paris: Presses de Sciences Po.
- Girault, B. (2015). De la didactique à l'épistémologie de l'histoire: une réflexivité partagée. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 70<sup>e</sup> année(1), 205-214. En ligne: <https://shs.cairn.info/revue-Annales-2015-1-page-205?lang=fr> (consulté le 10.10.2025).
- Goodrick, D. (2014). *Études de cas comparatives. Note méthodologique n° 9*. Florence: Centre de recherche Innocenti.
- Goody, J. (2007). *The Theft of History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gueye, M. (1999). *Les sources de l'histoire moderne et contemporaine africaine*. Travail de DEA, Université Cheikh Anta Diop.
- Hajjat, A. (2012). *Les frontières de l'« identité nationale »: l'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*. Paris: La Découverte.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel.
- Halbwachs, M. (2011). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Hama, B. et Ki-Zerbo, J. (1980). Place de l'histoire dans la société africaine. Dans J. Ki-Zerbo (dir.), *Histoire générale de l'Afrique. 1. Méthodologie et préhistoire africaine* (p. 65-76). Paris: Unesco.
- Hampate Ba, A. (1980). La tradition vivante. Dans J. Ki-Zerbo (dir.), *Histoire générale de l'Afrique. 1. Méthodologie et préhistoire africaine* (p. 191-230). Paris: Unesco.
- Hartog, F. (2010). Régimes d'historicité. Dans A. Revel et J. Schriewer (dir.), *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines* (p. 763-772). Paris: Métailié.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité: présentisme et expériences du temps*. Paris: Éditions du Seuil.

- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Hegel, G. W. F. (1837). *La raison dans l'histoire : introduction à la philosophie de l'histoire* (trad. K. Papaïoannou). Paris : Union générale d'éditions, «10/18», 1979.
- Heimberg, C. (2001). Usages publics de l'histoire, mémoire divisée et subjectivité : la réflexion des historiens italiens. *Le cartable de Cléo*, 1, 39-51.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école : modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Heimberg, C. (2003). Identité, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde ? Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 125-137). Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Heimberg, C. (2011). L'éducation à la citoyenneté à Genève et en Suisse romande : comment faire valoir sans prescrire ? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(3), 520-532.
- Heimberg, C. et Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. Dans M.-L. Elalouf et al. (dir.), *Les didactiques en question : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 78-88). Bruxelles : De Boeck.
- Heimberg, C. (2012). Bousculer la nation ? La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie. Journée d'étude aggiornamento. En ligne : <http://aggiornamento.hypotheses.org/887> (consulté le 10.10.2025).
- Heimberg, C. (2015). L'intelligibilité du passé : une finalité d'apprentissage et des recherches qui la questionnent. *À l'école de Cléo. Histoire et didactique de l'histoire*. En ligne : <https://ecoleclio.hypotheses.org/421> (consulté le 10.10.2025).
- Heimberg, C., Fink, N., Opériol, V., Panagiotounakos, A. et De Soussa, M. (2013). L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (dir.), *Didactiques en construction, construction des didactiques* (p. 147-162). Bruxelles : De Boeck, «Raisons éducatives».
- Heimberg, C., Meboma, S. et Panagiotounakos, A. (2020). Mythistoire et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires. Quelle histoire apprendre et enseigner ? Dans *Le rapport à la vérité en sciences sociale* (p. 75-97). Bruxelles : De Boeck, «Raisons éducatives».
- Heimberg, C. (2020). Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire. *La pensée d'ailleurs*, 2, 98-114.
- Joutard, P. (2015). *Histoire et mémoires, conflits et alliances*. Paris : La Découverte.
- Kipré, P. (2004). Sur la périodisation de l'histoire de l'Afrique de l'Ouest : le golfe de Guinée. *Afrique et histoire*, 2(1), 85-96. En ligne : <https://doi.org/10.3917/afhi.002.0085> (consulté le 10.10.2025).
- Ki-Zerbo, J. (1961). L'histoire : levier fondamental. *Présence africaine*, 37, 144-147. En ligne : [www.jstor.org/stable/24347970](http://www.jstor.org/stable/24347970) (consulté le 10.10.2025).
- Ki-Zerbo, J. (1972). *Histoire de l'Afrique noire d'hier à demain*. Paris : Hatier.
- Ki-Zerbo, J. (1980). *Histoire générale de l'Afrique. 1. Méthodologie et préhistoire africaine*. Paris : Unesco.
- Konaté, D. (2006). Traditions orales et écriture de l'histoire africaine : sur les traces des pionniers. *Présence africaine*, 173, 91-106. En ligne : [www.jstor.org/stable/43617260](http://www.jstor.org/stable/43617260) (consulté le 10.10.2025).
- Körber, A. (2019). Extending historical consciousness: Past futures and future pasts. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 29-39.

- Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: EHESS.
- Laborie, P. (1994). Historiens sous haute surveillance. *Esprit*, 198(1), 36-49. En ligne: [www.jstor.org/stable/24275306](http://www.jstor.org/stable/24275306) (consulté le 10.10.2025).
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire: un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 67-77.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris: Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives documentaires en éducation*, 61-68.
- Laville, C. (2003). Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 13-25). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Le Goff, J. (1987). La culture historique. Instrument d'un avenir meilleur. *Hommes et Migrations*, 1103, 21-32.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives: quelques points de repères. Dans A. Legardez et L. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives* (p. 19-31). Paris: ESF.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. Paris: ESF.
- Létourneau, J. (2000). *Passer à l'avenir*. Montréal: Les Éditions du Boréal.
- Létourneau, J. (2009). *Histoire et conscience historique à l'ère posthistorique*. Communication présentée au colloque annuel de l'Association des musées canadiens.
- Loi n° 98/004/du 14 avril 1998 d'orientation de l'Éducation au Cameroun, Yaoundé, 1998.
- Makhily, G. (2009). (Dir). *L'Afrique répond à Sarkozy: contre le discours de Dakar*. Paris: Philippe Rey.
- Mukamurera, J. Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse quantitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Marrou, H-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal: L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école: traité de didactique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, Hors-série (2), 5-17.
- Meboma, S. (2015). *Matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire*. Mémoire de master en didactique de l'histoire, Université de Yaoundé I.
- Meboma, S. (2018). Mener le débat en classe pour faire prendre conscience de l'histoire africaine. *The Conversation*. En ligne: <https://theconversation.com/mener-le-debat-en-classe-pour-faire-prendre-conscience-de-lhistoire-africaine-106382> (consulté le 10.10.2025).
- Meboma, S. (2021). *Historiographies africaines, didactisation du passé et conscience historique: réflexions à partir de classes d'histoire au Cameroun et en Suisse*. Thèse de doctorat, Université de Genève. Archive ouverte UNIGE. En ligne: <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:151774> (consulté le 10.10.2025).
- Ministère des Enseignement secondaires, (1990). Programme d'histoire d'enseignement secondaire général 1990.
- Ministère des Enseignement secondaires. (2014). Programme d'histoire d'enseignement secondaire général 2012.

- Mohamedou, M. M. et Rodogno D. (2022), *Temps, espaces et histoires. Monuments et héritage raciste et colonial dans l'espace public genevois : état des lieux historique*, Étude pour la Ville de Genève. En ligne: <https://share.google/15UadkY8UJ06uD19D> (consulté le 10.10.2025).
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école: visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14. En ligne: [https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin\\_du\\_CREAS/3/05\\_CREAS\\_Bulletin3\\_Moisan.pdf](https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/3/05_CREAS_Bulletin3_Moisan.pdf) (consulté le 10.10.2025).
- Moniot, H. (1962). Pour une histoire de l'Afrique Noire. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 17(1), 46-64. En ligne: <https://doi.org/10.3406/ahess.1962.420788> (consulté le 10.10.2025).
- Moniot, H. (1964). Les voies de l'histoire de l'Afrique: la tradition orale. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 6, 1182-1194. En ligne: <https://www.jstor.org/stable/27576300> (consulté le 10.10.2025).
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.
- Morazé, C. (1967). *La logique de l'histoire*. Paris: Gallimard, « Les Essais ».
- Moreau, D. (2012). Les programmes québécois d'histoire nationale (1982-2007) et l'apprentissage de la pensée historique: vers l'identification d'un problème de conceptualisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 397-421. En ligne: <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1019612ar> (consulté le 10.10.2025).
- Mukamurera, J. Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse quantitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138.
- Ndoye, M. (2009). Cadre conceptuel pour l'utilisation pédagogique de l'histoire générale de l'Afrique [Document de travail]. Unesco.
- Noiriel, G. (2004). Comment défendre l'histoire de l'Afrique? Dans S. Awenengo, P. Barthélemy et C. Tshimanga (dir.), *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement?* (p. 273-280). Paris: L'Harmattan, « Groupe Afrique noire », cahier 22.
- Obenga, T. (1980). Sources et techniques spécifiques de l'histoire africaine: aperçu général. Dans J. Ki-Zerbo (dir.), *Histoire générale de l'Afrique. 1. Méthodologie et préhistoire africaine* (p. 97-112). Paris: Unesco.
- Offenstadt, N. (2005). *Les mots de l'historien*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 2009.
- Opériol, V. (2018). La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud Philippe (1993). « Curriculum: le formel, le réel, le caché », dans Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris: ESF.
- Piriou, A. et Sibeud, E. (1997). *L'africanisme en question*. Paris: École des hautes études en sciences sociales (EHESS).
- Popa, N. (2017). La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada. *Revue canadienne de l'éducation*, 1(40), 1-25. En ligne: <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/2256/2399> (consulté le 10.10.2025).
- Présence africaine (2006). L'histoire: levier fondamental. *Présence Africaine*, 173(1), 69-72. En ligne: <https://doi.org/10.3917/presa.173.0069> (consulté le 10.10.2025).
- Prost, A (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Prost, A. (2000). Comment l'histoire fait-elle l'historien? *Vingtième siècle*, 65, 3-12.
- République et canton de Genève (2015). Loi sur l'instruction publique (LIP) du 17 septembre 2015 (État 1<sup>er</sup> janvier 2016)
- Reisman, A. et Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing In History. *Social Studies*, 99(5), 202-207.

- Reuter, Y. et al. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Ricœur, P. (1998). La crise de la conscience historique et l'Europe. Dans J. Lopes Alves (dir.), *Ética e o Futuro da Democracia* (p. 29–35). Lisbonne: Edições Colibri.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness : Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Développement. Dans *Theorizing Historical Consciousness* (p. 63-85). Toronto: University of Toronto Press. En ligne: [http://www.joern-ruesen.de/5.089\\_Historical\\_Consciousness\\_2.pdf](http://www.joern-ruesen.de/5.089_Historical_Consciousness_2.pdf) (consulté le 10.10.2025).
- Schneider, D. K. (2007). *Méthodes qualitatives en sciences sociales. Petite introduction aux méthodes qualitatives*. (Research Design MPA) [Présentation PowerPoint]. Genève: Université de Genève. En ligne: <https://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali/quali.book.pdf> (consulté le 10.10.2025).
- Schnewly, B. (2008) De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss (dir.), *Didactique du français: fondements d'une discipline* (p. 47-59). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. En ligne: <https://doi.org/10.3917/dbu.chiss.2008.01.0047> (consulté le 10.10.2025).
- Schreiber, W. et al. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal: Groupe Modulo.
- Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. Dans A. Sears et I. Wright (dir.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (p. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Seixas, P. (2006). What is Historical Consciousness? Dans R. Sandwell (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship Dans Canada* (p. 11-22) Toronto: University of Toronto Press.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (dir.). (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Simon, R. I. (2005). *The Touch of the Past: Remembrance, Learning, and Ethics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique. Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 27-42). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Tutiaux-Guillon, N. et Mousseau, M.-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire: identités, valeurs et conscience historique*. Paris: INRP.
- Tutiaux-Guillon, N. et Nourrisson, D. (dir.) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Unesco (2025, 17 octobre). Histoire générale de l'Afrique : l'Unesco achève une œuvre pionnière et lance de nouvelles ressources. Unesco. En ligne: <https://www.unesco.org/fr/articles/histoire-generale-de-lafrique-lunesco-acheve-une-oeuvre-pionniere-et-lance-des-nouvelles-ressources> (consulté le 10.10.2025).
- Unesco (2023, 25 octobre). Décoloniser l'enseignement de l'histoire de l'Afrique. Unesco. En ligne: <https://www.Unesco.org/fr/articles/decoloniser-lenseignement-de-lhistoire-de-lafrique> (consulté le 10.10.2025).
- Unesco (2024, 29 octobre). Mainstreaming the General History of Africa into education systems. Unesco. En ligne: <https://www.Unesco.org/en/articles/mainstreaming-general-history-africa-education-systems> (consulté le 10.10.2025).

- Unesco (2009). L'utilisation pédagogique de l'histoire générale de l'Afrique (Pedagogical use of the General History of Africa). Paris: Unesco. En ligne: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184049\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184049_fre) (consulté le 10.10.2025).
- Union africaine (2006). Charte de la renaissance culturelle africaine. En ligne: <https://au.int/fr/treaties/charte-de-la-renaissance-culturelle-africaine> (consulté le 10.10.2025).
- Van Boxtel, C. A. M. et Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. Dans S. A. Metzger et L. M. Harris (dir.), *Wiley handbooks Dans education. The Wiley international handbook of history teaching and learning* (1<sup>st</sup> ed., p. 149-176). New York: Wiley-Blackwell.
- VandenBos G. R. (2015), *APA Dictionary of Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Vansina, J. (1980). La tradition orale et sa méthodologie. Dans J. Ki-Zerbo (dir.), *Histoire générale de l'Afrique. 1. Méthodologie et préhistoire africaine* (p. 167-190). Paris: Unesco.
- Vergès, F. (2006). *La mémoire enchaînée : questions sur l'esclavage*. Paris: Albin Michel.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire : essai d'épistémologie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales : pratiques et méthodes*. Paris: La Découverte.
- Wineburg, S. (2000). Making historical sense. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing teaching et learning history: National and international perspectives* (p. 306-326). New-York: New-York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphie: Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, C. (2011). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy In Middle and High School History Classrooms*. New York: Teachers College Press.

# **Annexes**

## Annexe 1 Exemple de fiche pédagogique (Cameroun)

### FICHE PÉDAGOGIQUE

Établissement : XXXXXXXX		
Classe : Niveau IV		
Effectif total :	Garçons :	
	Filles :	
Nom de l'enseignant : M. XXXXXXXX		

Famille de situation : Les conflits	
Catégorie d'action : Prévention et règlement des conflits	
Module n° 2 : Crises et guerres au XX <sup>e</sup> siècle	
Chapitre 2 : Les guerres mondiales	
Leçon n° 7 : La Seconde Guerre mondiale	Durée : 2h
Notions : guerre mondiale, guerre totale, crime contre l'humanité, génocide	
Pré requis : Citer 02 répercussions sur le plan politique de la crise de 1929 Citer 01 conséquence de la 1 <sup>re</sup> G.M dans le domaine financier.	

**Situation de vie :**

**Justification :** Cette leçon va permettre à l'apprenant de s'ouvrir au monde extérieur

Exemple de situation	Exemple d'action	Séquences didactiques	Savoirs	Savoir-faire
Conflits frontaliers	Négocier	Introduction	Guerre mondiale	Délimiter
Conflits ethniques	Se défendre			
Conflits religieux	Réparer	Résumé : ...		
Conflits fonciers	Arbitrer	I- Les origines ou les causes de la 2 <sup>e</sup> G.M	Causes lointaines	Identifier
Litiges en milieu de travail	Prévenir		Cause immédiate	Relever
		Résumé : ...		
		II- Les grands moments de la 2 <sup>e</sup> G.M et les caractères nouveaux	Étapes Génocide Guerre totale	Identifier Caractériser
		Résumé : ...		
		III- Le bilan de la 2 <sup>e</sup> G.M	Conséquences	Identifier Relever
		Résumé : ...		
		Conclusion	Guerre mondiale	Construire un résumé
		Résumé : ...		

Savoir-être	Ressources didactiques	Situation d'enseignement/ apprentissage	Évaluation formative	Durée
Sens de l'écoute	Pré requis	Brainstorming en vue de délimiter la période de la 2 <sup>e</sup> G.M	Délimiter la période de la 2 <sup>e</sup> G.M	15 min
Sens de la mémoire	Pré requis Textes	Brainstorming en vue de trouver les causes lointaines de la 2 <sup>e</sup> G.M dans les précédentes leçons  Lecture et analyse des documents. Questions/ réponse	Citer 02 causes lointaines de la 2 <sup>e</sup> G.M  Quelle est la principale cause immédiate de la 2 <sup>e</sup> G.M?	25 min
Respect mutuel  Sens du dialogue	Texte Carte Photos	Observer, lire et analyser les documents. Questions/ réponse	Citer les 03 étapes de la 2 <sup>e</sup> G.M Quels sont les caractères de la 2 <sup>e</sup> G.M?	25 min
Sens de l'écoute  Attention	Texte Photos	Observer, lire et analyser les documents. Questions/ réponse	Citer 02 conséquences de la 2 <sup>e</sup> G.M	25 min
Sens de l'écoute	Pré requis	Brainstorming en vue de construire un résumé	Quelle fut la plus innovation à la fin de la 2 <sup>e</sup> G.M?	15 min

## Annexe 2 Exemple de fiche d'évaluation

MINESEC	ÉPREUVE D'HISTOIRE	ANNÉE SCOLAIRE 2019-2020		
LYCÉE DE ***		SÉQUENCE N° III		
DÉPARTEMENT D'HISTOIRE- GÉOGRAPHIE - ECM		Classe : 3e	Durée : 2 h	Coef. 2

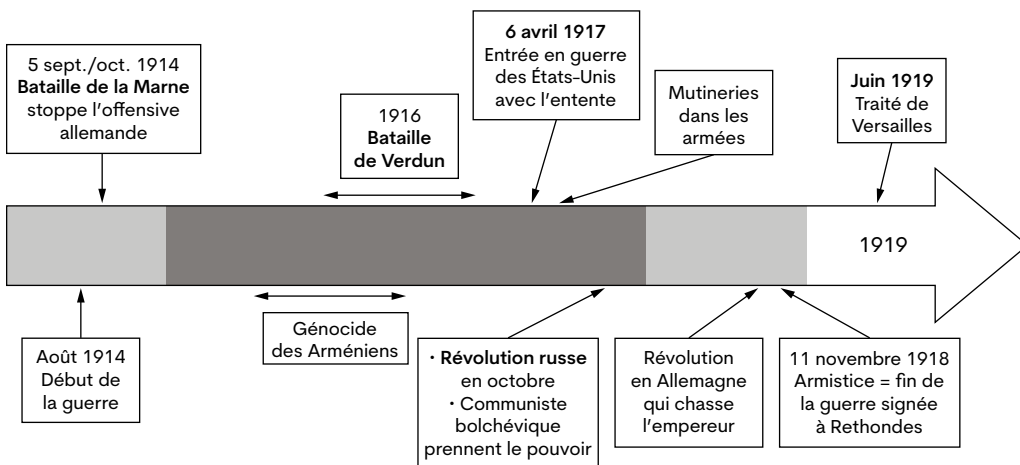
### I. Vérification des ressources

#### A. Vérification des savoirs (4 pts)

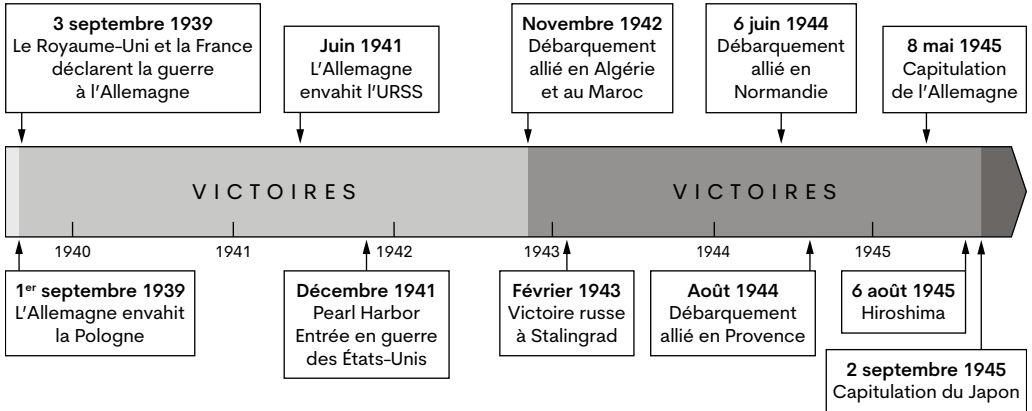
1. Définir les termes suivants : Crise de 1929 ; Génocide (2 pts)
2. Citez deux causes de la Première Guerre mondiale. (0,5 × 2 = 1 pt)
3. Donnez deux causes de la Seconde Guerre mondiale. (0,5 × 2 = 1 pt)

#### B. Vérification des savoir-faire (5 pts)

1. Où et quand s'est déclenchée la crise de 1929 ? (1 pt)
2. Reproduisez la frise chronologique ci-dessous et représentez les étapes de la Première Guerre mondiale (2 pts)



3. Reproduisez la frise chronologique ci-dessous et représentez les étapes de la Seconde Guerre mondiale (2 pts)



## II. Vérification de l'agir-compétent (9 pts)

**Situation-problème:** Dans votre quartier, il y a deux tribus majoritaires. Elles sont sans cesse rivales pour monopoliser les principales activités économiques. Un jour, ces rivalités aboutissent à un conflit qui a nécessité l'intervention du Sous-préfet.

**Exploitation des documents:** le génocide des juifs durant la Seconde Guerre mondiale.

### DOCUMENT 1 LE GÉNOCIDE JUIF.



Des soldats américains découvrent les horreurs commises par les SS à Nordhausen, en avril 1945 (source : USHMM)

**DOCUMENT 2 UNE VÉRITABLE ATROCITÉ.**

La Shoah, ou entreprise d'extermination des juifs d'Europe (1941-1945), est l'aboutissement de l'idéologie raciste et antisémite développée par Hitler, Führer de l'Allemagne. Elle se déroule en pleine guerre mondiale, tandis que l'Allemagne hitlérienne et ses alliés combattent le monde entier. Il va porter à son paroxysme la rupture des Européens avec les valeurs chrétiennes, humanistes et philosophiques qui ont fait la grandeur de leur civilisation.

Source : [www.herodote.net](http://www.herodote.net)

**DOCUMENT 3 UN RACISME À OUIRANCE.**

Les lois de Nuremberg désignent l'ensemble des textes antijuifs proclamés le 15 septembre 1935 par les nazis à Nuremberg. Elles retirent la nationalité allemande et les droits civiques aux juifs ; interdisent les mariages entre Aryens et non-Aryens. Elles punissent de lourdes peines d'emprisonnement les relations sexuelles entre Allemands et Juifs et interdisent aux Juifs de hisser et d'arborer les couleurs nationales du Reich. En outre, elles obligent les Juifs à prendre des noms clairement « sémites », instaurent des timbres spéciaux sur les passeports, exigent le port de l'étoile jaune sur leurs vêtements pour être identifiables, dépossèdent les familles de leurs biens.

Source : MINESEC.

**En vous basant sur les documents ci-dessus et sur vos propres connaissances, effectuez les tâches suivantes : (9 pts)**

**Consigne 1 :** Présentez les documents en donnant leurs natures et leurs idées générales (3 pts)

**Consigne 2 :**

- A. À partir des documents citez trois horreurs perpétrées par les nazis contre les Juifs (1,5 pts)
- B. Quelles sont les trois étapes du génocide, de la déportation à l'extermination ? (1,5 pts)

**Consigne 3:**

- A. Que pensez-vous du génocide juif perpétré par les nazis? (1 pt)
- B. À votre avis, comment les Juifs doivent-ils se comporter envers les Allemands aujourd'hui? (2 pts)

**Perfectionnement:** présentation matérielle 1 pt, lisibilité 0,5 pt, propreté 0,5 pt.

## Annexe 3 Guide d'entretien avec les enseignants

<b>Catégorie 1. Les modalités de didactisation de l'histoire</b>		
<b>Aspects à examiner</b>	<b>Indices</b>	<b>Exemple de relances verbales</b>
La nature du savoir à enseigner	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Aspects enseignés</li> <li>· Concepts historiques</li> <li>· Dates et points de repère</li> <li>· Personnages individuels ou collectifs</li> <li>· Point de vue privilégié</li> <li>· Quelles sources</li> </ul>	Quels aspects de la Seconde Guerre mondiale/l'histoire africaine enseignez-vous? Qu'est-ce qui vous intéresse?
Les intentions/objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Pertinence du savoir</li> <li>· Intentions didactiques ou scientifiques</li> <li>· Des stéréotypes?</li> <li>· Changement à provoquer chez les élèves</li> <li>· Finalités axiologiques?</li> </ul>	Qu'est-ce que l'enseignement de ces thèmes peut apporter? Qu'attendez-vous des élèves?
Les pratiques de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Place dans l'activité enseignante</li> <li>· Éléments de pensée historique mobilisés</li> </ul>	Voici une liste non-exhaustive d'aptitudes et attitudes historiennes : émission des hypothèses, examen des sources, périodisation, comparaisons, interprétations. Quelle place occupe l'apprentissage de la méthode historique dans votre enseignement? Quel(s) élément(s) mettez-vous en exergue?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Modalités ou pratiques de classe; démarche avec les élèves</li> </ul>	Si vous accordez une place importante à ces aptitudes historiennes, comment vous y prenez-vous dans le travail avec les élèves?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Perspectives</li> </ul>	Comment voyez-vous l'efficacité de cette démarche et quelles sont les difficultés rencontrées?
<b>Catégorie 2. La conscience historique</b>		
<b>Aspects à examiner</b>	<b>Indices</b>	<b>Exemple de relances verbales</b>
La dimension temporelle de la conscience historique	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Historicité du présent</li> <li>· Étrangeté du passé</li> <li>· Espace d'initiative</li> <li>· Empathie historique</li> <li>· Multiperspectivité</li> <li>· Rôle des acteurs et actrices</li> <li>· Régimes d'historicité</li> </ul>	Travaillez-vous sur les rapports au temps avec vos élèves? Quel intérêt de l'histoire aujourd'hui leur suggèreriez-vous?

<p>La dimension identitaire de la conscience historique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Identités individuelle et/ou collective</li> <li>· Inclusion et exclusion</li> <li>· Type de mémoire</li> <li>· Assignation identitaire</li> <li>· Domination et subalternité</li> <li>· Pluralité des échelles spatiales</li> </ul>	<p>Quelle orientation inclusive/exclusive ; nationale/collective ; subalternité/égalité donnez-vous à l'enseignement de la Seconde Guerre mondiale/histoire africaine ? Quelles représentations émergent à propos de l'altérité, des questions socialement vives ?</p>
<p>Perspective de développement de la conscience historique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Résultats de l'action enseignante</li> <li>· Difficultés liées à la conscience historique</li> <li>· Réactions des élèves</li> <li>· Représentations émergentes</li> </ul>	<p>Dans quelle mesure votre objectif est-il atteint ?</p> <p>Quels peuvent être les points forts et les points faibles de cet apprentissage historique ?</p> <p>Comment réagissent les élèves ? Quelles représentations émergent ?</p> <p>Quelles suggestions pour un meilleur développement de la conscience historique chez les élèves ?</p>

## Annexe 4 Guide d'entretien avec les élèves

Aspects à examiner	Indices	Exemple de relances verbales
Rapport au savoir enseigné	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Données factuelles</li> <li>· Acteurs</li> <li>· Dimension réflexive</li> </ul>	<p>Qu'avez-vous pensé de la séquence sur la Seconde Guerre mondiale/décolonisation de l'Afrique?            Qu'avez-vous découvert ou retenu?            Que pensez-vous des personnages évoqués/            du fait étudié?</p>
Modes de pensée historique	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Pertinence du fait</li> <li>· Hypothèses</li> <li>· Examen des sources</li> <li>· Comparaisons</li> <li>· Périodisations</li> <li>· Usage des concepts</li> <li>· Représentations de l'histoire</li> </ul>	De quelle manière ce thème a-t-il été abordé en classe?
		Quelles questions vous a-t-il amenées à vous poser?
		Quels documents avez-vous utilisé/comment et qu'en pensez-vous?
Conscience historique	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Historicité du présent</li> <li>· Étrangeté du passé</li> <li>· Empathie historique</li> <li>· Multiperspectivité</li> <li>· Type de mémoire</li> <li>· Assignation identitaire?</li> <li>· Identification</li> <li>· Domination et subalternité</li> <li>· Utilisation sociale de l'histoire</li> <li>· Agentivité</li> </ul>	À quoi sert l'histoire ou le thème étudié?
		Que peut-il vous apporter sur le plan personnel ou collectif?
		Existe-t-il un lien entre ces événements passés et la vie actuelle?
		Connaissez-vous des exemples de problèmes actuels qui peuvent être mieux compris à partir des ressources du passé?

## Annexe 5 Grille d'observation des leçons

### Grille d'observation des séances de classe (Cameroun et Suisse)

Classe de :	Niveau :	Nbre élèves :	Particularités :
Situation dans le programme/plan d'étude :		Thème abordé :	Titre de la leçon :
Caractéristiques de la séance observée :			

Catégorie 1. Les modalités de didactisation du savoir historique en classe			
Sous-catégories	Indicateurs	✓/X	Constats
La nature du savoir historique	Aspects enseignés		
	Concepts historiques		
	Dates et points de repère		
	Personnages individuels ou collectifs		
	Point de vue privilégié, neutre ?		
	Autres		
Matériel et supports	Ressources didactiques		
	Quelles sources		
	Autres		
Les intentions/objectifs	Pertinence du savoir		
	Intentions éducatives ou scientifiques		
	Des stéréotypes ?		
	Changement à provoquer chez les élèves		
	Finalités axiologiques ?		
	Autres		

L'exercice de la pensée historique en classe	Problématisation des savoirs		
	Travail sur les sources		
	Périodisation		
	Comparaison		
	Discussion		
	Interprétation		
	Autres		

Catégorie 2. La construction d'une conscience historique			
Sous-catégories	Indicateurs	✓/X	Constats
La dimension temporelle	Étrangeté du passé		
	Historicité du présent		
	Régimes d'historicité		
	Espace d'initiative		
	Rapport à l'avenir		
	Autres		
La dimension identitaire	Identité individuelle et/ou collective		
	Inclusion et exclusion		
	Type de mémoire		
	Assignation identitaire		
	Domination et subalternité		
	Multiperspectivité		
	Autres		
La dimension éthique	Les présents du passé (empathie)		
	Les leçons du passé		
	La responsabilité envers les acteurs du passé		
	Contre l'anachronisme		
	Les valeurs du passé		
	Autres		

## Annexe 6 Grille d'analyse des prescriptions scolaires

Cameroun : programmes scolaires. Suisse (Genève) : Programme gymnasial de 1979-1980 et Plan d'études SHS 32

Catégories d'observation	Indices	
Objectifs ou compétences		Congruence avec la politique d'histoire scolaire : Loi scolaire de l'éducation (Cameroun) et Loi sur l'instruction publique (Genève) ; congruence avec le propos sur les sciences humaines.
		Objectifs spécifiques assignés à l'histoire scolaire
		Domaines et opérations intellectuels favorisés
Contenus		Congruence objectifs-contenus
		Aspects thématiques
		Aspects procéduraux : démarches historiennes et autres
Orientations didactiques		Procédures didactiques prévues
		Stratégies d'enseignement-apprentissage
		Autonomisation de l'élève
Rôle des matériels d'apprentissage		Ressources didactiques prévues
		Tâches et activités proposées
Orientations pour l'évaluation		« Profil de sortie » recherché
		Types d'évaluation : sommative, certificative, etc.
		Objets d'évaluation : connaissances, démarches historiennes, autres
		Activités d'évaluation



# Table des matières

<b>Sommaire</b>	6
<b>Remerciements</b>	9
<b>Préface – Conscience historique, savoirs émancipateurs: trouver du sens à apprendre de l’histoire</b>	11
De la pensée historienne à la conscience historique	13
Une dimension coloniale occultée et une décolonisation des savoirs inachevée	14
Références	17
<b>Avant-propos</b>	19
<b>Introduction</b>	21
1 Le problème didactique de la construction d’une conscience historique en classe	22
2 Méthodologie de la recherche	26
3 Se positionner entre deux champs disciplinaires	29
<b>1 Écrire et transmettre l’histoire de l’Afrique après la colonisation</b>	33
1.1 Le passage tumultueux d’une historiographie coloniale à une historiographie « nationaliste »	33
1.2 Des savoirs méthodologiques et factuels au cœur des débats	37
1.2.1 Le rapprochement avec le courant des Annales pour définir une « méthodologie de l’histoire africaine »	38
1.2.2 La périodisation et les courants factuels de l’historiographie africaine	42
1.3 Une perspective socio-didactique : la fonction sociale de l’histoire en Afrique	44
<b>2 Finalités, contenus et approches de l’histoire scolaire au Cameroun et en Suisse</b>	51

<b>2.1</b>	<b>Objectifs et finalités de l'histoire scolaire</b>	<b>51</b>
2.1.1	Au Cameroun	52
2.1.2	À Genève	55
<b>2.2</b>	<b>Aperçu des contenus d'enseignement</b>	<b>58</b>
<b>2.3</b>	<b>Les approches prescrites par les programmes et plans d'études</b>	<b>61</b>
2.3.1	Au Cameroun	61
2.3.2	À Genève	64
<b>3</b>	<b>Comprendre le concept de conscience historique</b>	<b>69</b>
<b>3.1</b>	<b>Un concept scientifiquement et socialement fuyant</b>	<b>69</b>
3.1.1	Des références scientifiques	69
3.1.2	La conscience historique: un fruit de la société	73
3.1.3	Un rapport complexe avec le «couple histoire-mémoire»	75
<b>3.2</b>	<b>Les composantes possibles de la conscience historique</b>	<b>79</b>
3.2.1	Une dimension empirique ou substantive de la conscience historique?	79
3.2.2	La dimension temporelle de la conscience historique	81
3.2.3	La dimension identitaire de la conscience historique	83
3.2.4	La dimension éthique de la conscience historique	85
3.2.5	Une dimension critique de la conscience historique?	87
3.2.6	Une tentative de définition	88
<b>4</b>	<b>Mobiliser la pensée historienne pour enseigner l'histoire à l'école</b>	<b>91</b>
<b>4.1</b>	<b>Qu'entend-on par pensée historienne?</b>	<b>91</b>
4.1.1	La pensée historienne: une pensée contre-nature par la distanciation avec les savoirs du sens commun et une posture critique	93
4.1.2	La pensée historienne: un regard sur le monde, sur les traces du passé, et un prérequis à l'agentivité	94
4.1.3	La pensée historienne: une formalisation possible dans la classe d'histoire	94
4.1.4	La pensée historienne: une démarche non standardisée	95
<b>4.2</b>	<b>L'orientation de la pensée historienne dans cette recherche</b>	<b>96</b>
4.2.1	L'exercice de la pensée historienne, une piste didactique pour l'histoire scolaire	96
4.2.2	Précaution d'usage: une approche inductive contre des procédures normatives et prescriptives de la pensée historienne	97

4.2.3	Tenir compte des frontières entre l'histoire savante et l'histoire scolaire: une transposition didactique nécessaire	98
4.2.4	La pensée historique, un prérequis à la conscience historique	99
<b>5</b>	<b>Méthodologie d'une comparaison internationale de l'enseignement de l'histoire</b>	<b>103</b>
5.1	Une approche qualitative pour catégoriser la recherche	103
5.1.1	Catégorie 1: les modalités de didactisation de l'histoire au Cameroun et en Suisse	104
5.1.2	Catégorie 2: la conscience historique des élèves	104
5.2	Une approche comparative internationale	105
5.2.1	Orientation de la comparaison: vers une étude de cas	105
5.2.2	La sélection des indicateurs de comparaison internationale	109
<b>6</b>	<b>Dans la pratique: représentations et approches didactiques en classe</b>	<b>117</b>
6.1	Les représentations et postures enseignantes	117
6.1.1	L'intérêt général accordé à l'histoire (IH)	118
6.1.2	Les intentions didactiques des enseignants (IE)	124
6.2	Deux approches didactiques dans les classes du Cameroun et de Genève	128
6.2.1	Une approche standardisée au Cameroun	128
6.2.2	Une approche plus ouverte à Genève	131
6.3	La discussion en classe	134
6.4	La production de récits par les élèves	134
<b>7</b>	<b>Pensée historique et actualisation du passé: deux indicateurs clés des pratiques de classe</b>	<b>137</b>
7.1	L'indicateur de la pensée historique (PH) dans les classes	137
7.1.1	Le langage historique (LG)	138
7.1.2	La périodisation (PE)	141
7.1.3	Le métier d'historien ou travail d'histoire (TH)	145
7.1.4	L'analyse de sources (TS)	150
7.1.5	La pensée ou l'esprit critique (EC/PC)	155
7.2	L'actualisation du passé aux situations de vie	158

<b>8</b>	<b>Construire une conscience historique en classe</b>	<b>163</b>
8.1	Aborder le concept de conscience historique et sa terminologie en classe	164
8.2	Un rapport à l'histoire et au passé	170
8.2.1	Différents rapports au passé (RP)	170
8.2.2	Le rapport à l'histoire (RaH)	176
8.3	Historiciser son présent et son horizon d'attente	180
8.3.1	À la base : la compréhension du passé, entre leçons et autonomisation	181
8.3.2	La compréhension du présent : l'explication du présent par le passé et la conscience des ruptures	183
8.3.3	L'ouverture à l'action : entre « engagement prescrit » et engagement autonome	186
8.3.4	L'identification : entre déterminisme et défatalisation	190
8.3.5	Le rapport à l'avenir (RA)	195
<b>9</b>	<b>Deux pôles pour penser la diversité des formes de conscience historique</b>	<b>199</b>
9.1	Rapport à l'histoire et opérationnalisation de la conscience historique en classe	200
9.2	Liens entre pratiques de classe et expression de la conscience historique par les élèves	202
9.3	Différentes formes de conscience historique exprimées par les élèves	205
9.4	Deux pôles de la conscience historique : vers une définition empirique du concept	210
<b>10</b>	<b>Vers des perspectives sociales et historiographiques</b>	<b>217</b>
10.1	La conscience historique des élèves au croisement du social, du scientifique et du scolaire	217
10.1.1	Le rapport avec la société : tenir compte et s'émanciper des pesanteurs sociales tyranniques	218
10.1.2	Le rapport avec l'histoire scientifique	223
10.2	Sur l'aspect didactique de l'historiographie africaine postcoloniale	226
10.2.1	Un problème de prescriptions scolaires	226
10.2.2	L'intégration de la pensée historienne comme mode d'apprentissage spécifique de l'histoire	229

10.2.3 Pour une intégration des modes de pensée historiens dans les programmes	233
<b>Conclusion</b>	239
<b>Bibliographie</b>	247
<b>Annexes</b>	255
Annexe 1 Exemple de fiche pédagogique (Cameroun)	256
Annexe 2 Exemple de fiche d'évaluation	260
Annexe 3 Guide d'entretien avec les enseignants	264
Annexe 4 Guide d'entretien avec les élèves	266
Annexe 5 Grille d'observation des leçons	267
Annexe 6 Grille d'analyse des prescriptions scolaires	269









Comment transmettre l'histoire dans des sociétés marquées par des héritages coloniaux, des mémoires plurielles et des enjeux identitaires contemporains? Comment, dans le cadre scolaire, aider les élèves à penser le passé, à le relier au présent et à se forger une conscience historique?

Cet ouvrage explore ces questions à partir d'une comparaison entre le Cameroun et la Suisse, deux contextes éducatifs aux trajectoires historiques très différentes. En croisant historiographie africaine post-coloniale et didactique de l'histoire, il montre comment la classe peut devenir un lieu d'émancipation intellectuelle, où se tissent les liens entre histoire, mémoire et citoyenneté.

À partir de l'analyse des programmes, de l'observation des pratiques de classe et d'une réflexion théorique approfondie, Sosthène Meboma met en lumière les conditions permettant à l'enseignement de l'histoire de dépasser la simple transmission de faits pour former un véritable regard historien. Il propose ainsi un essai rigoureux sur la fonction sociale de l'histoire et les défis de son enseignement dans un monde postcolonial et globalisé.

---

**Sosthène Meboma** est docteur en sciences de l'éducation, chercheur associé au sein de l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (EDHICE) de l'Université de Genève et enseignant à la Fondation École internationale de Genève. Ses recherches portent sur les usages publics de l'histoire et les enjeux de leur transmission : historiographies africaines, enjeux mémoriels du fait colonial et « décolonisation » du curriculum.

