



Communication

LA CONSTRUCTION DU LIEN CIVIQUE PAR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN FRANCE : UNE EVIDENCE A QUESTIONNER ?

Didier CARIOU
IUFM de Paris
cariou.didier@orange.fr



LA CONSTRUCTION DU LIEN CIVIQUE PAR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN FRANCE : UNE EVIDENCE A QUESTIONNER ?

Didier CARIOU

IUFM de Paris

Mail : Cariou.didier@orange.fr

Mots-clé : Curriculum, identité, lien social, épistémologie de l'histoire, apprentissage

Résumé

Cette communication propose quelques hypothèses suscitées par une rapide recherche exploratoire sur la perception du curriculum en histoire par des élèves de classe de Seconde quasiment tous issus de l'immigration (Espagne, Portugal, Italie, Maghreb, Océan indien) mais nés en France. Ce questionnement s'inscrit dans la logique d'un programme engagé explicitement dans une réflexion sur l'identité de la société française aujourd'hui et dont la visée affichée reste toujours celle de la construction du lien social et civique. La recherche, menée en classe sur la base de questions ouvertes s'appuyant sur des textes et sur une réflexion épistémologique, appelait des réponses écrites individuelles.

Une question d'ouverture sur leur rapport au programme d'histoire conduit à diviser les réponses des élèves en trois groupes : pour les uns, l'histoire enseignée est opposée à celle de leur histoire familiale, pour la majorité elle est à la fois opposée et complémentaire, pour les derniers elle est complémentaire.

A partir des couples d'opposition « ami / ennemi » et « dedans / dehors » mis en évidence par Koselleck, les élèves étaient invités à se situer par rapport aux notions des premiers chapitres du programme de Seconde (La citoyenneté à Athènes, Naissance et diffusion du christianisme et la Méditerranée au XIIe siècle). L'hypothèse était que, même en se situant explicitement en opposition ou en extériorité par rapport aux savoirs abordés en classe, ils pouvaient donner du sens à ces savoirs et se déplacer par rapport à leur réponse initiale trop chargée d'évidence sur leur rapport au curriculum.

Après ce détour, l'étude d'un large extrait de Koselleck sur le champ d'expérience et l'horizon d'attente a conduit les élèves à se questionner sur la finalité du curriculum. Tous les élèves affirment que l'histoire construit un horizon d'attente commun à tous les citoyens. Cependant, le détail des réponses révèle deux postures qui ne recouvrent pas toujours la distinction apparue initialement. Ces postures mettent en avant le lien entre la perception du curriculum par ces élèves et la perception de leur identité et de leur place dans la société

française aujourd'hui. La majorité de l'échantillon se situe dans conception identitaire de type « communautaire » (définition de soi par une appartenance à un groupe) et considère que l'histoire enseignée devrait conduire l'ensemble de la société (les « autres ») à mieux tolérer les jeunes d'origine étrangère (« nous »). L'histoire nourrirait alors une « culture commune » par laquelle les différents groupes constituant la société française pourraient communiquer entre eux. Quelques élèves seulement se situent dans une conception identitaire de type « sociétaire » (définition de soi par un rôle, un statut social individualisé) et voient dans l'histoire enseignée le fondement d'une « histoire commune » par laquelle chacun peut se sentir solidaire des hommes et des femmes du passé pour atteindre une certaine forme d'universel.

Une recherche de plus grande ampleur permettrait donc d'examiner les hypothèses qui découlent de ces premiers constats : la perception par chaque élève de sa place dans la société française plurielle d'aujourd'hui et de sa propre identité (individuelle, scolaire, sociale) remettrait-elle en cause la dimension civique de l'enseignement de l'histoire, conduirait à se sentir ou non partie prenante du savoir historique scolaire et influencerait-elle sur les apprentissages si les élèves ne se sentent pas concernés par tel ou tel chapitre du programme ?

Introduction

Dans le dernier tiers du XIXe siècle en France, l'histoire devint une discipline à part entière enseignée de l'école primaire jusqu'à l'université pour contribuer à la construction du lien social et civique. Au lendemain de la défaite de 1870 et de l'écrasement de la Commune, l'histoire devait permettre à la nation de prendre conscience d'elle-même et de surmonter ses divisions (Héry, 1999 : p. 66-82). L'histoire scolaire, centrée à des degrés divers sur le « récit national », devait donner aux futurs citoyens de la nouvelle République la conscience d'un passé partagé et fondateur de l'unité de la nation. Chaque citoyen français composait le maillon d'une chaîne ponctuée des grands noms de l'histoire de France. L'histoire forgeait la mémoire commune de citoyens prenant ainsi conscience d'un destin commun.

Depuis lors, la dimension civique du curriculum en histoire demeure une évidence et confère à l'histoire une légitimité jamais remise en cause dans l'ordre scolaire (Borne, 1995). Se déployant pourtant à une échelle beaucoup plus large que la simple échelle nationale, le préambule du programme de Seconde (B.O. hors série n° 6 du 29 août 2002) rappelle également la dimension civique de cet enseignement.

S'intéresser au curriculum revient à porter son attention sur la nature des savoirs que l'institution prescrit d'enseigner et d'apprendre selon un ordre de progression déterminé. Mais cela suppose également de s'intéresser aux acteurs de cette transmission, depuis le sommet de l'institution jusqu'aux enseignants et aux élèves. C'est pourquoi on s'attachera ici à la perception du curriculum - et plus particulièrement à la perception de sa fonction civique qui lui donne un sens - par quelques uns de ces derniers

A l'heure où la société française prend conscience de sa « diversité », on peut se demander si l'enseignement de l'histoire perpétue auprès des jeunes Français la conscience d'un passé partagé comme fondateur du lien social et civique dans la France du début du XXIe siècle. Bien entendu, il n'est pas question d'entendre ici la notion de « passé partagé » à l'aune du nationalisme de la IIIe République. Dans le cadre d'une histoire ouverte sur l'Europe et sur le monde, on pense plutôt à une forme d'affinité créée par l'école, et partagée par l'ensemble des membres du corps social, avec l'ensemble des hommes du passé qui nous apprennent des choses sur le fonctionnement du monde social en général et nourrissent ainsi nos espoirs et nos craintes pour le futur. L'expérience des hommes du passé viendrait enrichir une conscience non pas communautaire et exclusive, mais universelle.

Cette communication se propose d'indiquer quelques résultats d'une rapide recherche exploratoire menée dans une classe de Seconde d'un lycée général et technologique, classé « sensible », dans une proche banlieue parisienne socialement défavorisée. Il s'agissait d'interroger la perception du curriculum par des élèves de classe de Seconde générale dont le programme d'histoire engage explicitement une réflexion sur l'identité de la société française aujourd'hui. Les enquêtés étaient des jeunes âgés de quinze ans environ, nés en France mais très majoritairement issus de l'immigration (24 élèves sur 27), comme l'attestent leurs noms et / ou leurs prénoms. Cette recherche ponctuelle fut réalisée à la fin du premier trimestre de l'année scolaire. Elle ne permet pas d'interroger la perception de l'ensemble du curriculum de ce niveau, elle esquisse plutôt un bilan à la fin du cursus en collège.

Cette recherche rapide ne propose aucun résultat définitif, elle vise à poser des hypothèses pour une éventuelle recherche ultérieure de plus grande ampleur. Les résultats sont d'autant plus partiels qu'une partie de l'échantillon s'est « évaporée » au cours de l'enquête qui s'est déroulée dans le contexte tendu d'un mouvement social conduisant à un blocage régulier de l'établissement et à un fort absentéisme des élèves. Nous travaillerons donc sur les réponses produites par les dix-sept élèves qui ont participé à la totalité de cette recherche.

L'histoire des origines familiales versus l'histoire scolaire

Une question d'ouverte sur leur rapport aux programmes d'histoire en général a été posée initialement aux élèves. Cette question portait sur l'opposition ou la complémentarité entre l'histoire des origines de chacun et l'histoire enseignée à l'école en France.

Huit élèves signalent une opposition complète entre l'histoire de leurs origines et celle qui est enseignée en France. C'est l'histoire de « *mon pays* », de « *mes origines* », de « *mes racines* » qui les intéresse à l'exclusion de tout autre histoire. Cette opposition est fondée sur le fait que, dans le passé, leur pays d'origine fut en guerre avec la France. Stella rappelle que l'Italie et la France étaient ennemies en 1940, Emma évoque l'indépendance d'Haïti gagnée par les armes, Yassine cite l'opération des Dardanelles qui opposa les Français et les Anglais à ses ancêtres ottomans, Frédéric évoque les guerres napoléoniennes au Portugal. De son côté, Denis (qui précise cependant être né à l'Hôpital Robert Debré à Paris) considère que l'enseignement de l'histoire « *me fait oublier mon histoire* », celle de la Serbie.

Un second groupe de cinq élèves se situe dans une logique d'opposition / complémentarité. Ces élèves sont tous originaires du Maroc et d'Algérie, et l'histoire coloniale de leur pays d'origine nourrit cette ambiguïté. La religion musulmane et la langue arabe signalent une altérité de leur pays d'origine, mais l'héritage colonial – par le biais linguistique – opère le lien avec l'histoire de la France, comme l'indique le texte d'Imène : « *L'histoire de la France ne me concerne pas du tout car elle est en opposition de l'histoire de mes ancêtres car l'histoire qui me concerne est celle du prophète Mohamed et de tous ceux qui l'ont précédé ainsi que les débuts de l'Islam. Mais il y a aussi une complémentarité car la France a décolonisé le Maroc (mon pays d'origine) en 1956. Et donc au Maroc dans les écoles on apprend le français* ». L'évocation de l'histoire coloniale conduit ces élèves à se sentir dans un entre-deux, entre « *mes origines* », « *mes ancêtres* » et « *le pays où je vis* ». Kamila va jusqu'à opposer son mode de vie « *de française* » à l'extérieur à son mode de vie renvoyant à la culture de son pays d'origine, « *une fois chez moi* ».

Enfin, quatre élèves signalent une complémentarité entre l'histoire de leurs origines et l'histoire enseignée à l'école. Pour deux d'entre eux, cette complémentarité vient de leurs parents, l'un étant français et l'autre d'origine étrangère. Ils établissent une analogie entre leur filiation biologique et la complémentarité de deux histoires différentes. Pour Boris en revanche, cette complémentarité vient du fait que des membres de sa famille paternelle

d'origine juive polonaise installés en France ont été victimes de la Shoah. Son histoire familiale se confond tragiquement avec l'histoire universelle. Enfin, il est intéressant de noter que, pour Nathalie, l'histoire de l'Ile Maurice relève d'un folklore suranné (Paul et Virginie, les dodos, ces oiseaux disparus transformés en mascottes en direction des touristes) qui la concerne beaucoup moins que l'histoire enseignée.

Si l'on s'en tient à ce premier constat, la majorité des élèves – ceux qui appartiennent au deux premiers groupes – se meut difficilement dans une dichotomie qui rend inconciliable les deux histoires en question, même si les élèves du second groupe tentent de lancer des passerelles entre ces deux histoires. La première réaction est celle d'un rejet de l'histoire scolaire motivé par une vision binaire et tranchée du monde : l'histoire scolaire n'est pas leur histoire. Toutefois, on ne peut s'en tenir à cette première impression car ces écrits restent souvent convenus et ne reflètent pas nécessairement la totalité du vécu de ces jeunes. Nous avons donc mis en place un protocole destiné à provoquer des interrogations chez ces jeunes et éventuellement des déplacements. On suppose *a priori* que ces derniers devraient révéler certains processus du rapport de ces jeunes à l'histoire enseignée en classe de Seconde

Un protocole expérimental

Rappelons qu'il s'agit ici d'une recherche exploratoire tâtonnante ayant abouti à quelques impasses. Elle a été réalisée durant cinq heures au début du second trimestre de l'année scolaire à l'issue de l'étude des trois premiers chapitres du programme de seconde : « La citoyenneté à Athènes au Ve siècle », « Naissance et diffusion du christianisme », « La Méditerranée au XIIe siècle, un carrefour de civilisations ». Afin d'examiner les propositions émises par les élèves dans leur écrit initial sur les relations entre l'histoire de leurs origines familiales et l'histoire scolaire, on a opéré un détour par deux textes de R. Koselleck, fondateurs pour épistémologie de l'histoire. Il s'agissait également de vérifier si ces textes trouvaient un écho chez des lycéens d'une banlieue très défavorisée.

Le premier texte était extrait de *L'expérience de l'histoire*, (Koselleck, 1997 : p. 185-193). En s'inspirant de Heidegger, Koselleck propose cinq catégories minimales pour penser l'histoire – ou qui rendent possible l'histoire et les histoires - et qui fonctionnent en couples d'opposition générant nécessairement des tensions. Le couple *devoir-mourir / pouvoir-tuer*, rappelle que la survie d'un groupe humain implique la menace de la mort des autres mais aussi de la sienne propre infligée par les autres. La capacité à tuer son prochain rend l'histoire possible. Le couple *ami / ennemi* prolonge cette première catégorie, ainsi que le couple *intérieur / extérieur* qui lui assigne une dimension spatiale et crée des frontières et des exclusions. Le couple *homme / femme*, subsumé par la catégorie de la « générativité », implique les notions de reproduction sexuée, de la naissance et donc de la mort, et de la succession des générations avec les ruptures et les continuités que cela implique. Enfin, le couple *seigneur / serviteur* (ou bien : haut / bas) permet de penser les rapports de dépendance, de domination et les conflits politiques.

Par un excessif soucis de simplification, il n'a été proposé aux élèves que le passage du texte concernant la seconde et la troisième catégorie (ami / ennemi et intérieur / extérieur). Il semble après coup que les élèves auraient fort bien pu travailler les cinq catégories. Il s'agissait de provoquer un retour sur les trois chapitres d'histoire déjà étudiés depuis le début de l'année en y recherchant ces deux séries de couples d'opposition. On pensait suggérer aux élèves que ces couples d'oppositions créaient du lien au sein même de la dichotomie qu'ils ressentaient dans leur premier écrit. L'hypothèse était que les catégories de Koselleck conduirait éventuellement à transformer la dichotomie en complémentarité, l'objet de cette étude consistant à explorer les voies par lesquelles pouvait s'opérer cette transformation.

Après avoir trouvé et défini les deux couples d'opposition évoqués dans l'extrait qui leur avait été soumis, les élèves ont recherché des exemples de ces couples d'opposition dans leur cours. Voici ce qui en est globalement résulté :

Tableau 1 : les couples d'opposition dans trois chapitres du programme de Seconde

	Ami / Ennemi	Intérieur / Extérieur
La citoyenneté à Athènes au Vème siècle	Grecs / Barbares Hommes / Femmes Hommes libres / Esclaves Citoyens / Métèques Riches / Pauvres	Grèce / Monde barbare Athènes / Grèce
Naissance et diffusion du christianisme	Juifs / Païens Juifs / Romains Chrétiens / Païens Chrétiens / Romains Monothéisme / Polythéisme Chrétiens / Empereur romain Constantin / Maxence Empereur romain / Païens Religion chrétienne / Culte impérial	Empire romain / Barbares
La Méditerranée au XIIe siècle	Chrétiens / Musulmans Croisade / Djihad Croyants / Infidèles Saladin / Richard Cœur de Lion Normands / Musulmans Guerre sainte / Acculturation Pierre le Vénérable / Gérard de Crémone Guerre sainte / Commerce Médecine arabe / Médecine franque	Occident / Proche Orient Terre chrétienne / Terre musulmane Occident / Orient Etats latins d'Orient / Syrie, Egypte Venise / Tyr et Ascalon Normandie / Sicile Musulmane Normandie / Italie du Sud byzantine Espagne du Nord / Espagne du Sud (Andalousie)

Dans ce tableau se retrouvent les cinq catégories de Koselleck. Signalons également que les couples d'opposition concernant la Méditerranée au XIIe siècle furent présentés dans l'ordre inverse par les élèves d'origine maghrébine qui adoptèrent d'emblée un point de vue musulman, l'extérieur devenant l'intérieur et l'ennemi devenant l'ami. Cette inversion est relativement habituelle chez ces élèves en classe de Seconde (Cariou, 2007).

En conclusion de cette réflexion sur les couples d'oppositions, et en réponse à la question « Ce qui paraît comme étranger ou extérieur à soi peut-il constituer un objet d'histoire », la plupart des élèves a répondu que l'étude de l'opposé permettait de mieux définir une notion : le métèque permet de mieux comprendre ce qu'était un citoyen à Athènes : « *Le fait de savoir que les métèques existent permet de savoir que les citoyens sont très rares* » (Emma). De même, le concept d'acculturation est incompréhensible sans mise en relation de deux civilisations et deux espaces différenciés.

Dans un second temps, des extraits du *Futur passé* (Koselleck, 1979 : p. 310-315) sur « le champ d'expérience » et « l'horizon d'attente » permettant de penser le temps historique, furent proposés aux élèves. A l'aide de ces extraits, il leur fut tout d'abord demandé de définir ces deux catégories. A cet effet, ils s'appuyèrent essentiellement sur ce passage suffisamment parlant après l'apport de quelques précisions d'ordre factuel : « L'expérience de l'exécution de Charles Ier sous-tendait un siècle plus tard l'horizon d'attente de Turgot lorsqu'il engagea Louis XVI à faire les réformes qui devaient, à ses yeux, lui épargner un destin analogue. L'avertissement de Turgot à son souverain resta sans écho. Mais une relation temporelle entre la révolution anglaise passée et la Révolution française à venir devint par là saisissable et

évidente, au-delà de la simple chronologie. L'histoire concrète se réalise au croisement de certaines expériences et de certaines attentes » (Koselleck, 1979 : p. 310). Pour donner de la chair à ces catégories, il a été ensuite demandé aux élèves de préciser les faits historiques susceptibles de former leur champ d'expérience. Le tableau résume les réponses apportées.

Tableau 2 : les faits susceptibles de nourrir le champ d'expérience des élèves

Chapitres	La citoyenneté à Athènes	Naissance et diffusion du christianisme	La Méditerranée au XIIe siècle		Total
			Faits cités	Définition restrictive du citoyen	
Imène	X	X	X	X	4
Soraya	X	X	X	X	4
Nathalie	X	X			2
Stella	X	X			2
Lila	X		X		2
Imad		X	X		2
Boris		X	X		2
Yassine			X	X	2
Lucy		X			1
Emma		X			1
Kamila	X				1
Tania	X				1
Zahra	X				1
Total	8	8	6	3	25

Ce tableau montre que les persécutions religieuses et les affrontements entre chrétiens et musulmans d'une part – et renvoyant aux couples d'opposition précédents -, la définition restrictive et exclusive du citoyen athénien d'autre part, sont massivement retenus. Il est frappant de constater que les échanges entre chrétiens et musulmans soient à ce point oubliés. La dichotomie l'emporte toujours sur l'échange. En outre, ces résultats recourent les cinq catégories historiques de Koselleck.

Quelle finalité au curriculum ?

Après le détour par les différentes catégories établies par Koselleck et la « décantation » de l'apport du programme d'histoire de la classe de Seconde à chacun d'entre eux, les élèves furent à nouveau questionnés sur la finalité du curriculum en histoire. Deux questions furent soumises en guise de conclusion à cette enquête :

« 1- Sur le plan du champ d'expérience, peut-on considérer que l'histoire enseignée à l'école en France aujourd'hui est contradictoire avec l'expérience familiale propre à chaque lycéen vivant en France aujourd'hui ? »

« 2- Sur le plan de l'horizon d'attente, peut-on considérer que l'histoire enseignée à l'école en France aujourd'hui est susceptible de construire un horizon d'attente commun à l'ensemble des membres de la société française aujourd'hui ? »

En se plaçant du point de vue des instructions officielles et de la fonction civique classique de l'histoire, deux hypothèses sous-tendaient ces deux questions. On supposait

d'une part que les élèves tenteraient de rendre compatible le savoir historique scolaire avec leur champ d'expérience familial puisque, comme l'a montré Maurice Halbwachs, la mémoire sociale se nourrit de ces différents apports. On sait bien que l'une des fonctions de l'histoire est d'apporter à chacun un « substitut d'expérience », un enrichissement de l'expérience personnelle et familiale par la connaissance de l'expérience de tous les hommes qui nous ont précédé, en quelque temps et en quelque lieu que ce fût (Moniot, 1993 : p. 29).

On supposait d'autre part que la mise en cohérence par chaque élève de ces champs d'expérience divers – initiée notamment par le travail sur les couples d'oppositions – aurait permis d'ébaucher la conscience d'une histoire partagée et tournée vers l'horizon d'attente commun postulé notamment par les instructions officielles. Ces attendus furent partiellement mis à bas par les élèves de notre échantillon.

On peut classer les réponses des élèves en trois catégories inégales sur le plan quantitatif. Trois élèves (Kamila, Yassine, Boris) considèrent que l'expérience transmise par l'histoire scolaire est inconciliable avec l'expérience familiale. Neuf élèves considèrent que l'histoire scolaire permet de constituer une « culture commune » aux différents groupes qui constituent la société française. Enfin, trois élèves (Nathalie, Lucy, Stella) considèrent que l'histoire scolaire constitue le socle d'une « histoire partagée » par tous. Seul ce dernier groupe émet une proposition correspondant à notre hypothèse initiale tandis que les élèves des deux autres groupes ont en commun de considérer la société française actuelle comme une addition de groupes aux expériences spécifiques et irréductibles, en contradiction avec la conception dominante de ce qui fonde le lien social et civique en France. Ces résultats appellent une analyse précise des réponses apportées par les élèves et une recherche de leur logique sous-jacente.

Une forme communautaire de socialisation et de rapport à l'histoire ?

Les trois élèves du premier groupe considèrent que les expériences sont inconciliables et que l'histoire ne permet pas de construire un horizon d'attente commun à l'ensemble de la société : « *On a chacun sa façon de penser et ses propres espoirs pour l'avenir* » (Kamila), « *Chaque individu n'a pas la même expérience ce qui fait que lorsqu'on étudie l'histoire on a déjà des préjugés* » (Yassine). Boris, dont une partie de la famille a péri dans les camps nazis partage ce point de vue tout : « *Je pense que chaque élève a au moins un chapitre [du programme d'histoire] qui touche à son expérience familiale et donc à son propre champ d'expérience* ». Les écrits de ces trois élèves montrent que l'expérience familiale prime et l'on se reconnaît dans un chapitre du programme d'histoire si ce dernier conforte l'expérience familiale.

Le second groupe d'élèves garde une primauté de l'expérience familiale. Il se différencie uniquement du groupe précédent par l'affirmation selon laquelle l'histoire scolaire n'est pas contradictoire avec l'expérience familiale et que l'histoire scolaire permet de construire un horizon d'attente commun à l'ensemble de la société. Cette différence avec le groupe précédent reste ténue mais suffisamment significative pour que l'on s'y arrête afin d'en comprendre la logique.

Deux différences apparaissent dans le texte des élèves. La première est l'identification aux acteurs du passé. Là où Kamila (1^{er} groupe) écrivait : « *Aujourd'hui je peux me comparer aux métèques et aux femmes de cette époque car je suis une fille, française d'origine étrangère* », Imène (second groupe) écrit plutôt :

« *De nos jours les femmes peuvent devenir citoyennes, ce qui leur était impossible il y a environ 2 500 ans à Athènes, endroit où elles n'étaient là que pour avoir des enfants après avoir été mariées puis évidemment elles devaient s'occuper des tâches ménagères (...). Etant donné que moi*

aussi je suis une femme, je me sens extrêmement concernée parce que si aujourd'hui rien n'aurait changé, je n'aurais jamais été considérée comme une citoyenne (...). Je me sens aussi concernée par les autres athéniens, c'est-à-dire les métèques car aujourd'hui je possède deux parents de la nationalité marocaine et de plus je suis née au Maroc, ce qui fait qu'au temps d'Athènes nous aurions été considérés tels que des métèques (...). A Athènes je n'aurais aucun droit, c'est-à-dire que je n'aurais pas eu le droit de vote à 18 ans et tout ce qui va avec. Je pense que je vais faire ma nationalité française à l'âge de 18 ans et j'aurais seulement à prouver le fait que j'ai bien vécu en France cinq ans à partir de l'âge de mes onze ans ».

Cet extrait signale une identification de soi aux hommes et aux femmes du passé qui est absente des écrits des élèves du premier groupe. Cette identification établit une solidarité de fait entre le passé et le présent et une actualisation de ce passé dans le présent (« *si aujourd'hui rien n'aurait changé...* », « *au temps d'Athènes nous aurions été considérés...* »). L'évocation des femmes et des métèques à Athènes conduit en outre à une réflexion sur soi et à un projet de vie en rapport avec les faits historiques cités. D'une certaine manière, les élèves de ce groupe entrent dans une démarche de compréhension historique au sens de la philosophie herméneutique. Ils se projettent par la pensée aux côtés des hommes du passé tout en prenant en compte la distance temporelle qui manifeste les différences entre le passé et le présent et pour alimenter ses espoirs et ses projets pour le futur (Gadamer, 1996). Cet extrait dénote une conscience du temps historique qui articule le champ d'expérience et l'horizon d'attente. L'intrusion du « je » dans le texte de chacun des élèves de ce groupe montre à quel point l'histoire est une expérience existentielle. Ce « je » n'émet pas des propositions générales comme dans les textes des élèves du premier groupe, il signale une implication totale de l'individu entretenant de ce fait un « rapport intime » à l'histoire (Lautier, 1997 : p. 58-59). L'histoire des femmes et des métèques à Athènes rejoint l'histoire personnelle de chacun de ces élèves, comme une expérience partagée entre les acteurs du passé et les jeunes en France aujourd'hui.

Cependant cette implication ne produit pas une réflexion sur un horizon d'attente commun à toute la société. La seule perspective assignée à l'enseignement de l'histoire à l'école est de permettre aux différents groupes constituant la société de « *cohabiter* » (Denis, Soraya) comme l'écrit également Tania : « *Par exemple, dans la méditerranée au XIII^e siècle, les chrétiens et les musulmans se faisaient la guerre mais à côté il se faisait la culture, la traduction de la science arabe en latin et les échanges commerciaux. Aujourd'hui on peut dire que la société française devrait s'en inspirer pour mieux cohabiter avec ses ethnies* ». Les élèves de ce groupe prennent en effet le chapitre sur la Méditerranée comme un exemple à imiter dans la France du XXI^e siècle confrontée à la question de « l'intégration » des populations musulmanes en son sein : *historia magistra vitae*. Mais surtout, la société française est vue comme un ensemble de groupes hétérogènes sans projet commun si ce n'est l'espoir d'une cohabitation pacifique. L'histoire enseignée peut alors servir de « *culture commune* » (Frédéric) à ces différents groupes pour leur fournir des « *connaissances communes* » (Imène, Emma) permettant de communiquer. Cette représentation de l'histoire comme une discipline fournissant essentiellement des connaissances est tout à fait habituelle. Une enquête récente a encore montré que, là où les enseignants accordaient la priorité à la dimension critique et civique de leur enseignement, les élèves percevaient le cours d'histoire comme l'étude des dates importantes et des événements qui s'y rapportent (DEPP, 2007). L'histoire scolaire est d'abord considérée par les lycéens comme un savoir scolaire utile pour se cultiver et communiquer avec autrui (Lautier, 1997 : p. 50-53).

Toutefois, les écrits des élèves laissent transparaître une vision singulièrement tranchée de la société. On trouve d'un côté « *les citoyens de nationalité française* » (Soraya), « *les Français des provinces* » (Frédéric), « *les campagnards français* » (Emma, Imène) et, de l'autre, « *les français d'origine étrangère* » (Soraya), « *les jeunes des banlieues* » (Frédéric),

« *les jeunes étrangers* » (Emma), « *les arabes* » (Imène), que – selon les élèves - les médias présentent toujours en train de voler des portables et de brûler des voitures. L’histoire enseignée, par le biais du chapitre sur la Méditerranée au XIIe siècle, devrait apprendre la tolérance aux « Français » à l’égard des « jeunes des banlieues » en leur présentant une image plus positive que celle qui est véhiculée par les médias. Ce discours signale une forte dichotomie de l’identité subjective de ces jeunes. Leur identité « pour autrui » - celle que l’on pense se voir attribuer par autrui - est ressentie comme fortement négative, tandis que l’identité « pour soi » - celle que l’on revendique pour soi-même en lien avec une interprétation de sa propre histoire – sort renforcée du chapitre sur la Méditerranée au XIIe siècle (Dubar, 2000a : p. 10-12). Tout se passe comme si l’histoire enseignée devait contribuer à équilibrer ces deux versants de l’identité. Le projet ne se situe donc pas à l’échelle de la société tout entière mais à l’échelle de leur groupe d’appartenance (ou supposé tel) dans leur rapport au reste de la société française.

Pour esquisser une première analyse de cette logique identitaire à l’œuvre dans le rapport de ces jeunes à l’histoire, nous nous référons aux analyses de Claude Dubar sur les différentes formes du lien social (Dubar, 2000a : p. 90-95 ; Dubar 2000b : p. 28-30). Ses analyses se fondent sur celles de Max Weber (1971 : p. 78-82) qui distinguent deux grandes formes de relations sociales. Ces formes sociales ne désignent pas des états figés mais des processus dynamiques d’organisation des relations sociales et des formes d’identification de soi et d’autrui. Elles se seraient succédées l’une à l’autre selon un processus historique de rationalisation des sociétés, sans toutefois que la première forme disparaisse totalement dans le monde moderne. Les deux groupes d’élèves dont nous venons d’examiner les textes se situeraient plutôt dans une forme *communautaire* des relations sociales (*Vergemeinschaftung*). Elle repose sur le sentiment subjectif d’appartenance à une même communauté ayant des caractéristiques affirmées et définitives, qui se reproduirait de génération en génération (d’où les références récurrentes aux origines, aux ancêtres et à la famille dans les écrits des élèves) et au sein de laquelle les individus se verraient d’emblée assignée leur place. L’appartenance à une communauté est alors considérée comme la source essentielle d’identité.

Cette forme communautaire ne s’oppose pas nécessairement à l’apprentissage de l’histoire puisque la plupart des élèves de ce groupe disent y trouver de l’intérêt. Toutefois, les faits du passé sont appréhendés en relation aux préoccupations de la communauté (réelle ou rêvée) à laquelle on se sent appartenir.

Une forme *sociétaire* de socialisation et de rapport à l’histoire ?

Cl. Dubar, à la suite de Max Weber, distingue une seconde forme de socialisation que nous percevons dans les écrits des trois élèves qui constituent un dernier groupe. La forme *sociétaire* des relations sociales (*vergesellschaftung*) repose sur des règles de vie en société établies de façon rationnelle. Elles supposent des sujets individuels qui adhèrent à des collectifs multiples de socialisation en fonction des différents moments de la journée ou de la vie. Ils se définissent alors par des rôles sociaux différenciés et des identités plurielles (Lahire, 1998). Les relations sociales (par exemple dans le cadre d’une entreprise, d’une salle de classe ou d’une association) sont considérées comme un compromis rationnel entre les intérêts parfois divergents des différents acteurs sociaux.

Les écrits des trois élèves qui constituent ce dernier groupe se distinguent très peu des écrits précédents. On y retrouve l’allusion aux femmes et aux métèques à Athènes et les liens entre chrétiens et musulmans au XIIe siècle. Mais deux éléments importants différencient ces écrits des précédents.

La référence au pays d’origine (en l’occurrence ici le Portugal, l’Italie et l’Ile Maurice) a disparu de leurs textes et ces jeunes filles se présentent dans leurs écrits comme « *femme* »,

« lycéenne », ou « citoyenne ». Nous avons donc affaire à des sujets individuels libres du choix de leur appartenance et de leur identité. Elles ne se considèrent pas comme appartenant à une « communauté ».

L'autre différence majeure intervient dans la conclusion de chacun de ces écrits. L'histoire enseignée ne se voit plus assigner une fonction de « *culture partagée* » devant permettre la cohabitation des différentes communautés sur l'espace national, elle doit construire la conscience d'une « *histoire commune* » (Lucy, Stella). Cela devient possible parce que ces élèves ne se situent pas d'un point de vue communautaire. Elles ne sont pas préoccupées par la problématique identité pour autrui d'un groupe stigmatisé. La question du lien devient première dans leur réflexion : « *L'histoire qui nous est enseignée à l'école doit permettre à notre société hétérogène (français d'un côté, étrangers de l'autre) de devenir plus unis. L'histoire nous montre que toutes les populations avaient des liens entre elles dans le passé. Elle le fait ressortir afin que ces liens se créent à nouveau et permettent d'unir les différentes communautés vivant dans le même pays* » (Nathalie). Alors que les textes précédents soulignent la nécessité d'une « communication » ou d'une « cohabitation » entre les groupes constituant la société française aujourd'hui, les textes des élèves de ce groupe s'attachent à la question du lien que l'histoire pourrait construire sur le plan civique.

Conclusion

Cette recherche exploratoire pose évidemment plus de questions qu'elle n'apporte de réponses. Sous réserve de vérification par une recherche de plus grande ampleur mobilisant des échantillons témoins, il semblerait donc que la fonction civique de l'histoire comme instrument du lien civique fonctionne difficilement dans certains établissements. Comme la majorité des élèves de cet échantillon considèrent que l'histoire scolaire construit une « culture commune » et non pas la conscience d'une « histoire partagée », l'histoire scolaire perdrait à leurs yeux la fonction qui lui est assignée depuis plus d'un siècle.

D'autre part, si la dimension fortement identitaire du rapport à l'histoire apparaît dans les écrits de ces élèves, elle ne recoupe pas les catégories déjà élaborées à ce sujet. L'appartenance des élèves aux différents groupes évoqués ci-dessus ne saurait être corrélée à des facteurs de genre, d'origine sociale ou de résultats scolaires. A titre d'exemple, dans le dernier groupe évoqué, Nathalie est une élève en réussite orientée en fin de Seconde en Première scientifique, tandis que Lucy, orientée en Première technologique, s'est déscolarisée l'année suivante. Tous ces élèves entretiennent un « rapport intime » à l'histoire (Lautier, 1997 : p. 55-59) – du moins à l'histoire qui les intéresse - tout en disant rejeter l'histoire enseignée. Ils appartiennent donc à cette majorité d'élèves français pour lesquels l'histoire n'est pas une discipline scolaire comme les autres car elle les concerne personnellement (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998 : p. 71-76). Plutôt que celle de l'histoire, la question posée ici concerne davantage la perception du curriculum par les élèves à l'aune des tensions qui traversent la société française aujourd'hui. Il semble que l'on ne peut plus se contenter d'affirmer la fonction civique de l'enseignement de l'histoire pour que celle-ci reste effective.

Mais cette question mériterait des enquêtes plus approfondies. Ainsi, pour vérifier l'existence d'un lien éventuel entre la socialisation communautaire, la socialisation sociétale et la nature du rapport entretenu par les élèves à l'histoire, il conviendrait de mener une enquête longitudinale (et pas seulement ponctuelle comme ici) sur une plus longue durée, sachant que les formes de socialisation sont elles-mêmes des processus dynamiques et sujets à modifications. Il s'agirait d'examiner l'hypothèse suivante : la perception par chaque élève de sa place dans la société française et de sa propre forme identitaire, le conduirait-il à se sentir ou non partie prenante du savoir historique scolaire et influencerait-elle sur les apprentissages ?

Bibliographie :

- Borne D. (1995), « Communauté de mémoire et rigueur critique », in Boutier J. et Julia D. (dir.), *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire*, Paris, Autrement, p. 125-133.
- Cariou D. (2007), « La Méditerranée au XIIe siècle en classe de seconde : quels apprentissages sur les relations entre chrétiens et musulmans ? », *Horizons universitaires*, vol. 3, n° 4, Rabat, Université Mohamed V-Souissi, p. 381-390.
- DEPP, (2007), *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- Dubar Cl. (2000a), *La socialisation*, 3^{ème} édition, Paris, Armand Colin.
- Dubar Cl. (2000b), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- Gadamer H.-G. (1996), *Le problème de la conscience historique*, trad. fr., Paris, Seuil.
- Héry E. (1999), *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR.
- Koselleck R. (1979), *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, trad. fr., Paris, Editions de l'EHESS, 1990.
- Koselleck R. (1997), *L'expérience de l'histoire*, trad. fr., Paris, Gallimard / Seuil.
- Lahire B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lautier N. (1997), *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Moniot H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Tutiaux-Guillon N. et Mousseau M.-J. (1998), *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne « Youth and history »*, Documents et travaux de recherche en éducation n°30, Paris, INRP.
- Weber M. (1971), *Economie et société. Tome 1 : les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, rééd. Pocket Agora, 1995.