

Le cours d'histoire dans l'enseignement secondaire Pour une éducation à la citoyenneté

En Belgique, l'histoire est un cours obligatoire. Commencé à l'école fondamentale, il se poursuit de la première jusqu'à la sixième année de l'enseignement secondaire dans toutes les sections de l'enseignement général, technique et professionnel. Il n'existe par ailleurs pas de cours d'éducation civique à proprement parler. Cette éducation est intégrée à l'enseignement de l'histoire faisant en sorte de renforcer la fonction citoyenne de cette discipline. « Être citoyen aujourd'hui, c'est s'inscrire dans une histoire et une culture particulières, "prendre conscience de ses racines" non pour s'enfermer dans le particularisme mais s'ouvrir au monde et aux autres¹ ». Le rôle du professeur d'histoire consiste donc non seulement à expliquer le fonctionnement des institutions, mais à « aider le jeune à se situer dans la société et à la comprendre afin d'y devenir un acteur à part entière² ».

Dans l'enseignement de l'histoire en Belgique, trois cercles concentriques se sont toujours superposés, même si l'importance qui leur était accordée a fréquemment varié en fonction des directives ministérielles et des programmes : il s'agit de l'histoire locale, de l'histoire nationale et de l'histoire universelle.

Or, depuis 1970, des réformes institutionnelles ont mis fin à l'État belge centralisé et des strates intermédiaires sont apparues : les Communautés et les Régions. Par ailleurs, la Belgique fait partie de l'Union européenne et les décisions supranationales influencent de plus en plus en profondeur la vie politique et économique de notre pays. L'enseignement de l'histoire doit donc tenir compte de ces entités afin d'éveiller les élèves à ce nouvel environnement. Si cela paraît évident, nous verrons que dans la pratique ce n'est pas toujours si simple.

L'enseignement de l'histoire en Communauté française³

Dans l'enseignement fondamental, aborder l'histoire en partant du local fut recommandé par des circulaires ministérielles dès les années cinquante et cette approche reste d'actualité. Des faits, des traces concrètes localisées sur un même lieu permettent aux enfants de reconstituer le passé, le vécu des hommes et des femmes, et d'aborder les notions de temps et d'espace si difficiles à acquérir à cet âge. Les instituteurs doivent ensuite guider leurs élèves vers un cadre élargi et leur permettre de découvrir des réalités historiques d'une portée plus grande et ainsi empêcher de créer de nouveaux particularismes.

Dans l'entre-deux-guerres, l'enseignement secondaire était encore réservé à une minorité. Seul l'enseignement primaire était obligatoire⁴. Les objectifs du cours d'histoire à cette époque étaient avant tout de développer des sentiments patriotiques. Ceci explique en partie pourquoi l'histoire politique et militaire occupait dans les programmes une place prépondérante. On faisait alors l'histoire des « grands hommes », des héros. En termes de méthode, c'est l'exposé magistral qui primait. Aucun document n'était utilisé, le récit du professeur seul faisait autorité. Les élèves recevaient uniquement les connaissances nécessaires pour accéder à l'enseignement supérieur, universitaire ou pour développer leur culture générale.

Après la Deuxième Guerre mondiale, cette discipline scolaire va évoluer tant du point de vue de ses finalités que de ses contenus et de sa didactique. Citons les changements politiques qui expliquent cette évolution :

1. Le nationalisme et le patriotisme font place à une volonté de s'ouvrir aux autres, de faire la paix.
2. L'extension du suffrage universel aux femmes (en 1948), puis aux jeunes de 18 ans (en 1969 pour les élections communales et en 1981 pour les législatives).
3. La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans en 1959 (dans le cadre du Pacte scolaire), puis à 18 ans en 1983⁵.

Petit à petit, l'éducation civique se transforma en une éducation à la citoyenneté responsable et critique, qui devint aussi le premier objectif du cours d'histoire. Le public avait changé, l'enseignement secondaire s'ouvrait au plus grand nombre et sa finalité n'était plus uniquement de donner accès à l'enseignement supérieur.

Après la Deuxième Guerre mondiale, c'est l'histoire générale qui constituait en principe l'objectif assigné par les programmes et l'histoire nationale devait s'y intégrer. En outre, une synthèse de l'histoire de Belgique était obligatoire pour les classes préparant aux examens d'administrations. Lorsqu'on examine les manuels utilisés à cette époque dans les lycées, on s'aperçoit à quel point l'histoire nationale était diluée dans une histoire européenne. Cette histoire était surtout celle des pays voisins de la Belgique ou qui avaient des liens politiques avec elle. La France, en particulier, occupait une place démesurée dans les manuels des années cinquante et soixante. En 1956, dans le manuel de L. Gothier et G. Moreau, par exemple, le tome III comportait pas moins de quarante-neuf pages consacrées à la Révolution française⁶. Par contre l'histoire des pays d'Europe centrale était peu traitée. Quant aux autres continents, ils étaient quasi absents de l'enseignement de l'histoire : le monde n'était étudié qu'à travers les contacts établis entre l'Europe occidentale et les autres peuples.

Par contre, les manuels introduisent alors une nouveauté : le récit est entrecoupé de documents écrits ou iconographiques, bien qu'ils servent encore uniquement d'illustration ou de justification de l'exposé.

L'influence du Conseil de l'Europe

L'histoire et son enseignement ont toujours occupé une place privilégiée dans les activités du Conseil de l'Europe en matière d'éducation. L'histoire est en effet considérée comme un des vecteurs susceptibles de développer le sentiment d'appartenance européenne dans l'enseignement secondaire et même déjà dans l'enseignement primaire.

Créé en 1945 à l'heure où l'Europe se construisait, le Conseil prônait une conception européenne de l'enseignement où on souhaitait développer une compréhension internationale des événements. Dès 1953, le Conseil invitait les professeurs d'histoire des États membres à réfléchir ensemble sur l'idée européenne en histoire et à favoriser la réconciliation entre les pays européens.

D'autres organismes, en particulier l'Unesco, proposèrent un programme basé sur le même principe, mais au niveau mondial. Dénonçant les dangers d'une histoire nationale où la vérité historique était souvent déformée au profit d'un nationalisme partisan, ils préconisaient une approche universelle de l'histoire. Des oppositions se manifestèrent rapidement contre l'eurocentrisme proposé par le Conseil de l'Europe et traité de « nouveau nationalisme partisan ». Le Conseil de l'Europe comprit alors qu'il ne fallait pas évacuer les autres approches : régionale, nationale et mondiale.

En 1965, à la conférence d'Elseneur au Danemark, le Conseil fit de nombreuses recommandations aux professeurs d'histoire qui furent développées dans des conférences et des séminaires ultérieurs.

La conférence s'élevait contre toute tentative « d'uniformisation de l'histoire » et proposait un meilleur équilibre entre l'histoire nationale et l'histoire non européenne dans les cursus scolaires.

Avec le Conseil de l'Europe, l'enseignement de l'histoire passa ainsi d'une conception purement nationale à une mise en valeur de l'histoire européenne, réévaluée ensuite face au refus d'une histoire eurocentriste. C'est alors dans une perspective mondiale que l'école fut chargée d'enseigner l'histoire. L'enseignement de l'histoire en Belgique suivit le même itinéraire pour aboutir en 1970 à une perception universaliste des événements historiques.

En Belgique, l'enseignement historique devint alors diachronique avec comme objectif d'aborder les problèmes dans toutes leurs perspectives chronologiques et spatiales. C'est ce qu'on appela « l'enseignement rénové ». Les contenus des cours changèrent : à côté de l'histoire politique apparurent des éléments d'histoire économique, sociale et culturelle. Une plus grande place fut réservée à l'histoire contemporaine, alors que dans les années cinquante, l'histoire s'arrêtait en 1914 ou 1918⁷. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, dans les années septante, à côté des savoirs, apparut le concept d'appropriation des savoir-faire. Les élèves devaient devenir acteurs et étaient initiés aux méthodes de l'historien : se poser des questions sur la valeur des documents, analyser les témoignages, si possible les confronter à d'autres traces, etc. Le professeur se transforma en personne ressource. Il devint un animateur qui en continuant à donner des consignes précises permettait aux élèves de travailler leur autonomie tout en tenant compte des objectifs du cours.

En 1989, on revint à une histoire chronologique développée depuis la préhistoire en première année jusqu'au XX^e siècle en classe terminale, ce qui n'empêchait pas une approche thématique de certains problèmes, non exclusivement politiques.

En 1999, le parlement de la Communauté française a voté un décret fixant les compétences et les savoirs à atteindre par les élèves au terme des humanités. L'« histoire-problème », préconisée par l'École des Annales, est alors entrée dans les écoles. À partir d'une situation-problème, tout en suivant des consignes précises, les élèves sont à présent appelés à développer des stratégies différentes pour résoudre un même problème. Pour préparer les élèves à jouer leur rôle de citoyens, les enseignants sont invités dorénavant non seulement à les informer, mais à les former, c'est-à-dire à leur faire acquérir des compétences telles que la capacité d'observation, la maîtrise du temps et de l'espace, l'éveil d'un esprit critique, la compréhension des mécanismes des sociétés, etc. C'est en fonction de ces objectifs que doivent être définis les contenus et les méthodes.

Les directives des programmes actuels sont donc proches de celles du Conseil de l'Europe, à savoir former des citoyens responsables. Le développement de l'histoire de notre temps, de l'histoire immédiate dans nos universités (via notamment la création de cours d'histoire de Wallonie et d'histoire de l'Europe), ainsi que le rôle de plus en plus grand des médias, ont eu des répercussions dans l'enseignement secondaire. L'étude du XX^e siècle est devenue obligatoire. Si l'histoire nationale est restée l'épine dorsale du cours, la part réservée aux autres continents se développe de plus en plus.

La commission mise en place dans les années nonante par le ministre de l'Éducation Yvan Ylief a demandé l'intégration de l'histoire régionale dans les programmes. La Région wallonne étant aujourd'hui une réalité, elle doit être étudiée autrement qu'en opposition à la Flandre. Il faut comprendre son rôle dans la vie économique et sociale de la Belgique, ainsi que sa place dans les régions de l'Europe. C'est pourquoi elle est aujourd'hui inscrite dans les programmes comme point obligé de l'histoire du XX^e siècle.

Force est de constater que, sur le terrain, toutes les directives précitées ne sont pas toujours appliquées. La partie réservée à l'histoire nationale reste prépondérante, ce qui est assez normal. L'histoire européenne, quant à elle, sert souvent à éclairer l'histoire nationale à travers des thèmes qui dépassent le cadre géographique d'un seul État. La prise en compte de la dimension européenne com-

plète dans l'enseignement de l'histoire la compréhension des relations nationales au lieu de les occulter à son profit. Nous ne pouvons d'ailleurs nier l'existence des relations européennes d'interdépendance. Quant à l'histoire non européenne elle demeure très faiblement représentée dans les programmes et les manuels.

Bien que toutes les directives ne soient pas suivies à la lettre, ne jetons pas trop vite la pierre aux enseignants. À partir des années soixante, les réformes se sont succédées de manière parfois peu cohérente et les outils n'ont pas toujours suivi. Il en va de même pour la formation des enseignants. Le manuel qui était encore pour beaucoup la ressource première n'était plus adapté au programme et la majorité des enseignants ne possédaient pas une formation suffisante pour décoder les nouveaux supports (presse écrite, audiovisuel, informatique).

Aujourd'hui heureusement, de nouveaux manuels, proches de livres d'exercice, sortent de presse. Ils correspondent aux exigences des programmes, proposant synthèses, documents écrits et iconographiques, cartes, etc., ce qui facilite l'enseignement.

Ce rapide tour d'horizon permet de mettre en évidence la perception changeante de l'enseignement de l'histoire. Il apparaît clairement qu'aujourd'hui l'histoire est une matière plus complexe à enseigner que par le passé. Son champ s'est considérablement élargi : l'histoire a cessé de ne s'intéresser qu'aux événements politique et militaire, pour s'ouvrir à de nombreuses autres disciplines (économie, sociologie, arts...). L'histoire a également intégré de nouveaux angles d'approche (local, régional, européen...). Enfin, ses objectifs dépassent aujourd'hui très largement la transmission de savoirs qu'elle se bornait autrefois à assurer. De nos jours, l'enseignant d'histoire doit non seulement inculquer des connaissances à ses élèves, mais aussi favoriser leur analyse critique et éveiller leur esprit citoyen ! Programme ambitieux et véritable défi quand on sait le nombre d'heures hebdomadaire dévolu à l'histoire dans l'enseignement primaire et secondaire. Certes le professeur d'histoire n'est pas seul devant cette tâche titanesque et ses collègues des autres disciplines apportent leurs pierres à l'édifice de la citoyenneté chez nos jeunes. Mais il convient aussi de mentionner le monde associatif (et particulièrement les associations d'éducation permanente) qui, en dehors de l'école ou en collaboration avec elle, ont un rôle déterminant à jouer dans l'éducation à la citoyenneté des jeunes d'aujourd'hui.

Orientation bibliographique

DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette éducation, « Pédagogies pour demain. Didactiques : 1er degré », 1995, 128 p.

DALONGEVILLE Alain, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Hachette éducation, « Pédagogie pratique à l'école », 2000, 255 p.

DUMOULIN Michel et MALOENS Danielle, *Racines du futur. Tome IV, De 1918 à nos jours*, nouvelle édition, Bruxelles, Didier Hatier, 1993, 207 p.

JADOULLE Jean-Louis et BOUHON Mathieu, *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Unité de Didactique de l'Histoire de l'UCL, 2001, 264 p.

STASZEWSKI Michel, *1830-1980 : Cent cinquante ans de cours d'histoire dans l'enseignement secondaire officiel francophone en Belgique*, Bruxelles, Centre de Documentation pédagogique de l'ULB, 2000, 102 f.

REY Bernard et STASZEWSKI Michel, *Enseigner l'histoire aux adolescents*, Bruxelles, De Boeck, Sciences humaines, 2004, 248 p.

Notes

¹ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et savoirs requis en histoire, humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999, p. 7

² Article 6 du Décret d'avril 1999 définissant les missions prioritaires de l'enseignement.

³ Michel Staszewski, 1830-1980 : *Cent cinquante ans de cours d'histoire dans l'enseignement secondaire officiel francophone en Belgique*, Bruxelles, Centre de Documentation pédagogique de l'ULB, 2000, 102 f.

⁴ La loi Poullet de 1914 impose l'enseignement primaire obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans.

⁵ La loi du 29 juin 1983.

⁶ L. Gothier & G. Moreau, *Histoire générale*, t. III, Liège, Dessain, 2e éd., 1956.

⁷ Influence de l'École des Annales créée en 1929 par Marc Bloch et Lucien Febvre.

