



DOI: 10.12957/transversos.2021.64210

LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET  
DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE:  
UN ENTRETIEN AVEC FRANÇOIS AUDIGIER

**Guilherme Moerbeck**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

[guilherme.gomes.moerbeck@uerj.br](mailto:guilherme.gomes.moerbeck@uerj.br)

**Marc-André Éthier**

Université de Montréal

[marc.andre.ethier@umontreal.ca](mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca)

François Audigier, docteur en didactiques des disciplines et titulaire d'un diplôme d'habilitation à diriger des recherches, est professeur honoraire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté)<sup>1</sup>.

**Moerbeck/Éthier:** Bonjour, professeur François Audigier, c'est une grande satisfaction de pouvoir vous interviewer pour le dossier de la *Revista Transversos – l'avenir du passé : défis pour l'enseignement de l'histoire à l'école dans une perspective globale*.

**François Audigier:** Tout d'abord je tiens à vous remercier de l'intérêt porté à mes travaux et à ceux des équipes que j'ai animées. Durant le demi-siècle de ma vie professionnelle et post-professionnelle, ce furent toujours des travaux collectifs; les idées sont souvent produites dans le dialogue et le travail commun; elles sont largement partagées.

Les questions que vous me posez demandent des réponses complexes. Les miennes seront donc évidemment partielles et provisoires. Les enjeux et défis qui sont ceux de l'enseignement de l'histoire et de la formation du citoyen débordent très largement les limites de cet exercice, aussi je prie le lecteur d'être indulgent à l'égard des approximations auxquelles je me livre. Si certaines de mes réponses sont directement liées à mes expériences professionnelles, d'autres sont celles d'un « citoyen », certes informé, mais pas plus compétent que bien d'autres

---

<sup>1</sup> Cf. <https://www.unige.ch/fapse/life/equipe/membres-associes/francois-audigier/>

sur les problèmes posés par le présent et par la construction d'un avenir que nous espérons commun pour l'humanité.

En introduction, je propose quelques observations et réflexions sur des thèmes présents dans plusieurs de vos questions :

. Mes réponses sont construites à partir de mes expériences d'enseignement et de recherches en France puis en Suisse romande. Pour celles et ceux qui souhaitent prolonger les réflexions que je rassemble ici, j'indique, lorsque c'est pertinent, des références accessibles sur le net en les priant d'excuser que presque tous ces textes soient en français.

. Plusieurs de vos questions portent soit sur les relations entre enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté, soit plus directement sur la contribution de l'histoire à la formation du citoyen. Constatons pour commencer que l'une comme l'autre ont toujours été l'objet de débats, débats souvent violents. Par exemple, après la 1<sup>ère</sup> Guerre Mondiale, des instituteurs français voulaient supprimer l'enseignement de l'histoire car celui-ci avait développé un sentiment nationaliste qui avait conduit à la barbarie de ces années 1914-18. Plus directement, l'une et l'autre sont directement instrumentalisées par les pouvoirs que ce soit en Russie, en Chine ou dans de nombreux pays musulmans pour ne pas parler de quelques États européens...

. Si, comme tous les autres enseignants ou chercheurs dans un domaine spécifique, ceux qui œuvrent sur l'histoire, la formation citoyenne et leurs didactiques sont d'abord et avant tout préoccupées par ces dernières, il ne faut jamais oublier que l'École est une institution en perpétuelles transformations. Elle est aussi l'objet de débats constants entre des groupes ayant des conceptions de l'éducation et des intérêts différents, divergents, voire conflictuels. J'ajoute que, d'un point de vue « interne » l'École est aussi un lieu d'affrontements entre disciplines scolaires qui se réclament toutes indispensables aux générations futures. Aujourd'hui plus que jamais, de nouvelles et importantes demandes sociales, plus directement liées à la vie personnelle et collective et aux urgences de notre époque, frappent à sa porte. Celles-ci prennent souvent un titre du genre « Éducation à... », à l'environnement, aux médias, à la santé, à la paix... Cela accentue la concurrence entre les disciplines scolaires qui prétendent pouvoir répondre à ces nouvelles demandes et les partisans de leur inscription explicite dans le temps scolaire.

Audigier, F. (2012). *Les Éducation à...: Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. Recherches en didactiques*, 13, 25-38. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-25.htm>.

. Les tâches attribuées à l'École sont de plus en plus difficiles à délimiter et plus encore à accomplir. Cette institution devient un « lieu » de transmission parmi d'autres, souvent plus efficaces, plus séduisants, plus en prise avec les générations plus jeunes. Je prendrai l'exemple d'un courant de pensée en Californie pour qui il faut supprimer les études au-delà de quelques apprentissages essentiels, lire-écrire-compter-parler, et mettre les jeunes le plus rapidement possible aux prises avec des situations de vie réelles.

. Plusieurs de mes réponses pourront être interprétées comme relevant de thématiques passées, référence d'un « vieux » qui a quelques difficultés à saisir les mutations des références et modes de vie des « jeunes générations ». Toutefois, à y bien regarder, il me semble qu'il y a un fort manque de mémoire dans les recherches en éducation en général, en didactiques et particulier. Nous sommes loin d'un domaine où des « résultats » pourraient être accumulés et de nouvelles recherches fondées sur ces derniers. Mon impression est que les recherches se construisent surtout en fonction des contextes et des curiosités du chercheur ou du laboratoire dans lequel il est inséré. De plus, les références utilisées et les thèmes de recherche sont extrêmement variés.

Audigier, F. (2001). Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain. *Cartable de Clio*, 1, 55-77.  
<https://ecoleclio.hypotheses.org/files/2016/07/Clio1.pdf>

Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geographia y la educacion civica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Ensenanza de las ciencias sociales*, 1, 3-16.  
<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126114/183014>

. Pour compléter rapidement ces généralités, j'ajoute que pour décrire, analyser, comprendre et interpréter l'enseignement et l'apprentissage en situation, en actes (ce qui est le but des didactiques), il ne faut pas oublier que divers pouvoirs s'exercent sur les enseignants, pouvoirs souvent forts tels que les pouvoirs administratifs, chefs d'établissements, inspecteurs, ou encore souvent les parents, etc. Cela met les didacticiens universitaires en concurrence avec ces pouvoirs, par exemple à propos de la formation, qu'elle soit initiale ou continue.

**Moerbeck/Éthier : Pour les plus jeunes qui commencent leurs études, il est important de connaître la trajectoire de leurs références. Après tout, « il y a une personne derrière le nom » ! Parlez-nous un peu de votre trajectoire et, surtout, de ce qui vous a attiré dans l'univers de l'enseignement et de la didactique de l'histoire. Quels seraient les professeurs qui vous ont**

**inspiré pendant votre parcours universitaire ? En quoi la contribution de personnes comme Henri Moniot ou Lucile Marbeau vous a-t-elle inspirée ?**

**Audigier:** Avant de livrer quelques informations sur ma trajectoire professionnelle, je propose de brefs repères sur les didactiques dans le monde francophone, en particulier en France.

Dans le monde francophone, les didactiques des disciplines peuvent être définies comme l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage en étant centré sur les contenus. Ce dernier terme est « englobant » puisqu'il rassemble aussi bien les savoirs que les savoir-faire, les compétences, les valeurs, les pratiques, etc. Cela les différencie d'autres approches comme la sociologie ou la pédagogie, cette dernière plus centrée sur les manières de faire des enseignants. Mais ces distinctions sont arbitraires et des relations entre ces différents champs de recherche sont indispensables à établir. Comment comprendre les différences entre ce que fait un enseignant d'histoire dans un établissement où les élèves sont issus de classes favorisées et ce que fait celui qui enseigne dans un milieu défavorisé sans croiser les approches didactiques et les approches sociologiques? Les exemples de croisements ou d'emprunts que les didacticiens font à d'autres sciences humaines et sociales – psychologie cognitive, psychologie sociale, sociologie, anthropologie, histoire de l'éducation, etc. – sont nombreux et expliquent en partie la très grande diversité des travaux qui s'inscrivent dans le champ des didactiques.

En France plus particulièrement, les didactiques des disciplines sont nées autour des années 1970 en relation avec les réformes de structure et de curriculum (en France, on parle plutôt de programme) qui ont accompagné la prolongation de l'enseignement jusqu'à 16 ans et, de fait, au-delà pour une majorité de jeunes. Les mathématiques (le concept de transposition didactique), le français, les sciences de la nature (le concept d'objectif-obstacle), ont été les premières disciplines concernées. Cela s'interprète aussi comme le choix des disciplines considérées comme les plus importantes.

C'est à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Institut rattaché au Ministère de l'Éducation nationale, à l'initiative et sous la conduite de Lucile Marbeau, agrégée de géographie et inspectrice pédagogique régionale, que les premiers travaux d'innovation sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie ont débuté à partir des années 1970. Une intuition forte, qui a eu et a toujours bien des difficultés à s'imposer, est de réorganiser les curriculums de ces disciplines en prenant en compte la prolongation de la scolarité et donc les 9

voire les 12 années d'étude auxquelles sont soumis les élèves. Autrement dit, l'école primaire est un premier étage avant l'enseignement secondaire. Celui-ci est constitué d'un premier cycle de 4 années, le collège, auquel accèdent, en principe, tous les élèves. Il est suivi d'un second cycle différencié dans trois types de lycée. Cela voulait notamment dire qu'il fallait penser ensemble ces neuf années d'école commune et construire le primaire comme une préparation au collège. Traditionnellement, les élèves de primaire parcouraient toute la chronologie depuis la préhistoire jusqu'à nos jours en privilégiant l'histoire de France. Au collège, les élèves recommençaient à parcourir toute la chronologie. Pour l'histoire et la géographie, en intégrant de fait l'éducation à la citoyenneté, les équipes INRP ont donc conçu et expérimenté des programmes complémentaires, pour ces deux degrés ainsi que pour le lycée. Il s'agissait aussi de prendre en compte l'âge des élèves, par exemple, leur grande difficulté à « imaginer » les longues durées pour ne rien dire de la complexité des situations historiques qui mêlent du politique, de l'économique, du social, du culturel... (J'y reviendrai plus loin). Pour ce faire, les « social studies » aux États-Unis et les travaux du psychologue Jérôme Bruner ont été des inspirations fortes. Ces innovations et recherches ont toujours été conduites et menées en relations étroites avec des enseignants dits « de terrain ». Les travaux de l'INRP, souvent critiqués, n'ont jamais été des élucubrations de quelques illuminés isolés des réalités de l'enseignement. Il en est toujours de même pour la très grande majorité des recherches en didactiques, même si ces collaborations ne sont pas toujours soutenues par les autorités administratives. C'est aussi durant cette période que sont introduits les « objectifs » comme manière de réfléchir différemment les programmes scolaires, une manière de penser d'abord à mettre en œuvre des situations d'enseignement en fonction des apprentissages que les élèves doivent construire et non en partant (uniquement) des savoirs à enseigner.

Dès sa mise en place en 1970-1971, l'Université Denis Diderot, Paris VII, Université à vocation pluridisciplinaire, accueille un département de didactiques des disciplines. Parmi les enseignants, Henri Moniot, historien spécialiste de l'Afrique, participe à la formation doctorale, notamment par la tenue d'un séminaire en didactique de l'histoire dans le cadre d'un diplôme précédant la thèse. Henri Moniot, n'a pas fait de recherches en didactique au sens strict du terme mais il a toujours été à l'écoute de celles et ceux qui s'y engageaient. Son regard était vif et critique, invitant à mettre à distance des affirmations insuffisamment fondées. J'aime beaucoup sa formule pour désigner ce à quoi pouvait servir les didactiques pour les enseignants : « à raisonner

l'enseignement ». Il ne s'agit donc pas de donner des recettes, du « prêt à enseigner », mais de construire et de proposer des outils que les acteurs s'approprient pour améliorer leur enseignement.

Sur un plan plus personnel, après une agrégation de géographie (concours dans lequel l'histoire est aussi présente puisque, en France, les enseignants du secondaire enseignent l'histoire et la géographie), j'ai rejoint les équipes INRP dès la rentrée scolaire en 1972 dans un collège qui accueillait tous les élèves et expérimentait un enseignement en groupes de niveau pour les matières dites principales. En histoire-géographie, les groupes étaient dits semi-hétérogènes. Je n'oublierai jamais avoir enseigné à une douzaine d'élèves de 12-13 ans dans une classe de sixième, élèves dont certains étaient à la limite de l'analphabétisme et tous dans une situation de refus scolaire. Parmi eux, une très jeune fille soutenait l'idée que la prostitution à laquelle elle se livrait, je l'ai appris au cours de l'année, valait bien mieux que de travailler à l'école pour un avenir totalement incertain. Alors l'enseignement de l'histoire ou la citoyenneté...!! C'est aussi avec des faits de ce type en mémoire que je me suis toujours méfié des grandes déclarations sur ce que nos disciplines apportent d'essentiel et donc d'évident à la formation des jeunes, et d'être un « donneur de leçons ». Certaines de mes réponses aux questions suivantes portent la trace de telles expériences.

Tout au long de ma vie professionnelle, de nombreux auteurs m'ont accompagné. Ils sont trop nombreux pour les citer tous. Parmi les géographes : Philippe Pinchemel et son intérêt pour l'histoire de la géographie, François Durand-Dastès présent à Paris VII, Yves Lacoste et sa vision très politique de cette discipline, Roger Brunet et ses chorèmes qui ont suscité un grand intérêt chez les didacticiens autour des années 1980. Il y a aussi l'Association Française pour le Développement de la Géographie et la revue Espace-temps dont nombre d'animateurs sont devenus depuis des géographes reconnus, tels que Christian Grataloup ou Jacques Levy. Parmi les historiens, outre ceux qui étudient telle ou telle période enseignée, je me suis plus fortement tourné vers les historiens de l'éducation et vers ceux qui réfléchissaient en terme épistémologiques. Pour les premiers, André Chervel a constitué une référence essentielle avec le concept de « discipline scolaire » que l'explique plus loin. Antoine Prost offre des analyses fouillées et passionnantes sur l'histoire de l'enseignement mettent en perspective, sur la durée, nombre de choix institutionnels et pédagogiques. Pour les seconds, Henri-Irénée Marrou, injustement

oublié, Paul Veyne ou, plus récemment, François Hartog sont des références obligées. Reinhardt Koselleck avec ses travaux sur les concepts en histoire est tout à fait essentiel (voir plus loin).

Pour réunir les disciplines qui étudient les sociétés présentes et passés, un sociologue, Jean-Claude Passeron, montre que toutes ces disciplines ont les mêmes fondements épistémologiques. Puisque toute étude d'une situation sociale, présente ou passée, est nécessairement placée dans le temps, il les nomme « sciences socio-historiques ». Les sociologues de l'éducation sont aussi indispensables à ce que j'appellerai des « didactiques contextualisées ». D'autres références m'ont accompagné notamment autour du constructivisme avec Ernest von Glasersfeld et l'école de Palo Alto avec Gregory Bateson ou Paul Watzlawick.

Et puis, comme ni les historiens, ni les géographes, ni les politologues... ne disent comment les élèves, les individus construisent, élaborent, des savoirs en histoire, en géographie ou en citoyenneté, autrement dit comment les uns et les autres se les approprient après en avoir connaissance à l'École ou par l'intermédiaire de tel ou tel média, le didacticien doit aller chercher « ailleurs » des références utiles, notamment vers la psychologie cognitive ou la psychologie sociale. Toujours à titre d'exemples, Bruner, cité plus haut, fut une constante référence; Vygotski un apport essentiel pour la compréhension de ce qu'est un concept et les rapports pensée et langages. Pour étudier les manières dont les individus construisent leurs connaissances, je me suis tourné, comme de nombreux didacticiens, vers la psychologie sociale avec les représentations sociales à partir des travaux de Serge Moscovici. Après avoir mis les représentations sociales comme référence essentielle pour comprendre les apprentissages, j'ai peu à peu complété cette référence par tout ce qui concerne le langage, nos catégories et leur maniement, les généralisations, une évolution de plus en plus marquée dans mes préoccupations mais si difficile à opérationnaliser. Enfin, pour ne pas être trop long, il est une référence qui m'accompagné tout au long de ma parcours, le philosophe Paul Ricœur, sur lequel je reviens plus loin.

Audigier, F. (2005). Histoire de stéréotypes, stéréotypes sans histoire. *Cartable de Clio*, 5, 67-77. <https://ecoleclio.hypotheses.org/files/2016/07/Clio5.pdf>

Audigier, F. (2014). Histoire, géographie, citoyenneté : les moteurs clandestins du sens. *Recherches en Didactiques*, 18, 9-23. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2014-2-page-9.htm>

**Moerbeck/Éthier: Dans de nombreux pays du monde, la relation entre l'étude de l'histoire et la formation citoyenne exprime des formes de synergie, mais aussi des tensions entre diverses**

fonctions de l'éducation. En fin de compte, cette relation, est-elle synergique, conflictuelle ou les deux en même temps ? Comment voyez-vous les expériences de cette relation, Histoire et la formation citoyenne, en différents pays ?

**Audigier:** Dans la mesure où j'ai publié un chapitre d'ouvrage chez un éditeur brésilien, je suis assez bref dans ma réponse et accentue certains aspects à débattre.

AUDIGIER, F. (2016). História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, S. (Org.). *Ensino de história e cidadania*. Campinas: Papirus Editora.

Synergie et tensions ? Les deux en même temps. Ces tensions sont souvent ignorées ; plus exactement, elles sont connues mais pour la bonne marche des discours sur l'enseignement, il vaut mieux faire « comme si... », comme si cela était simple et relevait de l'évidence. Comme souvent dans mes réponses, je dissocie pour mieux relier, citoyenneté puis histoire.

Audigier, F. (2007). Enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté - ouvrir un débat. *Cartable de Clio*, 7, 247-250.

<https://ecoleclio.hypotheses.org/files/2016/07/Clio7.pdf>

Audigier, F (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale de l'éducation*, Sèvres, 44, 25-34. <http://ries.revues.org/125>

Je résiste à des approches qui déclarent citoyen tout individu qui habite une société. Dès lors, tout devient citoyen et nous versons dans un flou totalement stérile. Je définis l'éducation à la citoyenneté (EC) à partir d'une approche du citoyen comme « titulaire de droits et d'obligations en raison de son appartenance à une communauté politique », (c'est bien le passeport qui garantit la citoyenneté et l'appartenance !). Dès lors, l'EC est une éducation au(x) droit(s) et au(x) pouvoir(s) ; à ces deux termes s'ajoute une dimension plus « affective » concernant l'appartenance à une Communauté politique, appartenance qui est à la fois un fait, un fait demandant des connaissances de ce qu'est cette Communauté, ses institutions et leur fonctionnement, et un sentiment, une adhésion que l'on espère positive.

L'histoire (comme la géographie pour les sociétés du présent avec toute la question de ce qui est « présent »...) étudie toutes les dimensions des sociétés passées. Parce qu'elle est à la fois « fille de son temps » et discipline qui met le présent, dans une « longue durée », elle revendique une place dominante dans la formation des citoyens, insistant notamment sur l'inscription de la communauté politique dans le temps. Cette communauté politique est le plus souvent rangée

sous le terme de « nation », désignation qui ouvre immédiatement des certitudes pour certains, des débats et conflits pour d'autres. L'histoire se construit dans une sorte de « téléologie des territoires »; autrement dit, les actuels États souverains tels qu'ils existent aujourd'hui sont censés être le résultat, en quelque sorte naturel, de l'Histoire. L'appartenance est alors elle aussi « naturelle ». En revanche, c'est beaucoup plus marginalement qu'elle étudie ce qui relève du droit en dehors de quelques approches des régimes politiques ; quant aux pouvoirs (pas seulement politiques), elle en traite constamment (que sont les rapports humains si ce n'est, aussi, des rapports de pouvoirs), mais elle n'en fait pas un objet de réflexion, et donc d'apprentissage, systématique.

Pour le citoyen, ce qui importe avant tout est son présent et son avenir, ceux de la CP à laquelle il appartient (il ne fait pas bon être « apatride » ou réfugié). De ce qui précède, toujours à très grands traits, l'histoire, académique ou scolaire, ne peut être la seule référence, la seule contribution à la formation du citoyen. Bien sûr, en ces temps de « présentisme » (Hartog), d'incertitudes et d'inquiétudes pour l'avenir, une pensée du temps long est absolument nécessaire, non seulement pour connaître les manières dont se sont construits notre monde et les difficultés qu'il rencontre aujourd'hui et rencontrera demain mais également pour apprendre à penser des temporalités différentes. Un autre apport est/serait de mettre à distance nombre de nos schémas « explicatifs » qui présentent souvent un événement, une situation, comme le résultat « obligatoire » du déroulement historique de ce qui précède (cf. l'idée de téléologie). Cette volonté d'explication « rationnelle » laisse trop souvent de côté ce qui relève de la liberté de décision, liberté des individus, liberté des pouvoirs, sans oublier le « hasard ». Enfin, comme les autres sciences socio-historiques mais, souvent de manière plus intense, l'histoire apprend la nécessité de la contextualisation, de la prise en compte de la multiplicité des facteurs. Toutes ces entrées sont des contributions primordiales à la formation du citoyen.

Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24, 2002, 3, 451-466. <https://sjer.ch/article/view/4639>

**Moerbeck/Éthier:** Durant les dernières réformes nationales, celles qui ont été créées une base nationale des programmes scolaires au Brésil (BNCC), la discipline d'histoire est devenue la protagoniste d'un long débat. D'une certaine manière, cela nous rappelle les réflexions de Christian Laville sur les guerres de récits (1999). Il est intéressant de noter que l'Histoire

ancienne et médiévale est devenue l'objet d'une vraie bataille : certains pensaient que les objets de cette histoire devraient être exclus du programme, alors que d'autres, bien au contraire, supportaient leur continuité. D'un côté, quelques-uns critiquaient l'histoire ancienne et médiévale pour avoir traduit une expérience centrée en Europe et pour avoir occupé des espaces qui pourraient être consacrés à l'histoire brésilienne. D'un autre côté, quelques autres affirmaient que l'histoire ancienne pourrait être enseignée pour susciter l'altérité et critiquer l'eurocentrisme lui-même. Comment voyez-vous ces tensions qui font partie des débats sur les programmes scolaires, mais qui prennent des proportions allant bien au-delà du champ scientifique lui-même ? Bref, étudier l'histoire de son propre pays est-il une garantie de la création d'une vision critique de la propre société chez les jeunes ?

**Audigier:** Comme dit précédemment, la question du « national » a toujours été un objet de débat en histoire, comme elle l'est dans l'espace public. Nous n'aurons jamais fini avec elle ; elle ne sera jamais stabilisée. Étudier l'histoire de son pays n'a jamais été une garantie « critique ». De très nombreux exemples nous montrent la mobilisation de l'histoire au service des pouvoirs installés dans tel ou tel État, pour ne pas parler de « l'enseignement de l'histoire des vainqueurs » pour paraphraser Christian Laville.

Je reprends cette interrogation sur les programmes et le national dans mes réponses à la question 5. Ceci étant, si l'histoire ancienne et médiévale a une connotation « européenne », sauf erreur de ma part, des sociétés existaient depuis quelques milliers d'années aussi bien sur le continent américain qu'en Afrique et en Asie. D'autres choix sont donc possibles. Et si nous pensons utile une ouverture aux autres, ces deux périodes ont aussi connu des sociétés et civilisations fort intéressantes à étudier pour une ouverture à l'ailleurs et aux autres.

Toutefois, je profite de cette question sur les programmes scolaires pour rappeler un principe de réalité : dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs, l'enseignement de l'histoire se déroule sur une ou deux périodes dans l'emploi du temps hebdomadaire des élèves. Soyons encore plus réalistes, une période n'est pas une heure (de cours) mais plutôt 50-55 minutes et tout ce temps n'est pas entièrement utile aux apprentissages. Dans la plupart des cas, l'année scolaire dure autour de 35-40 semaines. Pour rester en France et au collège : la totalité des périodes historiques (et la totalité de l'espace planétaire pour la géographie) sont disponibles pour construire des programmes sur une durée de 4 ans. Les choix sont nécessairement extrêmement

limités et la culture transmise et construite pleine de « trous ». Ainsi, la continuité chronologique en histoire est un leurre ! (Audigier 2001).

**Moerbeck/Éthier:** Dans un chapitre intitulé « Histoire scolaire, formation de la citoyenneté et recherches didactiques », publié au Brésil en 2016, vous avez affirmé : « Toute discipline scolaire est organisée et fonctionne, en même temps, selon ses propres modalités qui combinent ce que leur impose la forme scolaire et selon ce qui leur est propre » (Audigier, 2016, p. 41). Pensez-vous qu'il y a le manque de dialogue entre le domaine de la recherche aux universités et les pratiques quotidiennes aux écoles ? Peut-on penser à une épistémologie propre à la forme scolaire de l'histoire ?

**Audigier:** Votre question comporte deux concepts différents : forme scolaire, discipline scolaire. Je présente rapidement les deux.

« Forme scolaire » est un concept élaboré par un sociologue qui reprend des travaux d'historiens de l'éducation pour décrire le mode d'organisation de l'École et le rapport aux savoirs en relation avec le modèle de socialisation dans de nombreux pays. Cette forme établit un cadre qui commande l'enseignement et, par conséquent, les apprentissages.

Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In Maulini, O. et Montandon, C. (éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variations. Raisons éducatives*, 9. Bruxelles : de boeck, 103-122. <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/5714/1572/5506/FOREDU-INT-Maulini.pdf>

Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, 3/08, 8-13. [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2008-3/audigier3\\_01.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-3/audigier3_01.pdf)

Par « discipline scolaire », je reprends la formalisation faite par André Chervel, cité précédemment, pour décrire la discipline « français » comme une construction propre de l'École destinée en priorité à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe (je résume abusivement !); ce sont ces buts qui déterminent la forme et le contenu de la discipline enseignée. Il met en évidence la nécessité de penser une discipline scolaire non pas comme une simplification/adaptation de savoirs académiques mais comme une construction propre à l'École pour répondre aux finalités qui sont celles de cette discipline. Par là-même, il y a la nécessité de penser une épistémologie propre à l'histoire scolaire. L'enseignant construit des contenus

d'enseignement qui doivent être « enseignables », c'est-à-dire tenir dans les contraintes notamment horaires et d'âge des élèves, « apprenable » par ces derniers, « évaluables » puisque les apprentissages doivent être évalués. (L'évaluation est un domaine assez pauvre dans nos didactiques).

Audigier, François 2012h. Que valent les apprentissages de citoyenneté, de géographie et d'histoire ? In Leininger-Frézal, C., Ogier, A. et Genevois, S. *Actes du colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation à la citoyenneté*, Lyon, INRP 2010. 408-429.

[https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/1114/2496/8295/actes\\_lyon\\_2011.pdf](https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/1114/2496/8295/actes_lyon_2011.pdf)

Cette épistémologie n'est évidemment pas indépendante de celle de l'histoire académique et il est impossible, voire inacceptable, de la penser sans référence à cette dernière. Mais, penser l'autonomie de l'histoire scolaire invite à rendre compte de façon plus rigoureuse des caractéristiques propres de cette histoire. Par exemple, si la construction d'un problème en recherche historique ne peut pas se faire sans un état de la question, il n'en est pas de même avec des élèves. La problématisation sera nécessairement différente ; pour la compréhension des apprentissages et la solidité de leur évaluation, il est important d'analyser ces différences. Je pourrais faire la même observation pour les travaux, souvent très intéressants sur la construction de récits par les élèves ou sur la distinction histoire/mémoire. Mais, je suis souvent en attente non comblée dans les analyses, de la prise en compte de la différence/ distance entre les pratiques des universitaires, de recherches qui ont inspiré ces travaux et de ce qui est réellement effectué en classe, appris et construit par les élèves.

Afin de caractériser les disciplines scolaires histoire et géographie, une analyse des programmes français depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle m'a conduit à regrouper leurs finalités autour de trois ensembles. Des finalités civiques et politiques afin de transmettre et de construire un sentiment d'appartenance à une communauté politique. Ce qui n'empêche pas ces programmes d'être ouverts aux « autres ». Des finalités intellectuelles et critiques. Ces disciplines enseignent des manières de penser et d'écrire, des capacités d'analyse, d'examen critique des documents, de synthèse, etc. Elles participent à la formation de l'intelligence et de la raison. Des finalités pratiques, moins immédiates, mais les textes officiels se sont toujours efforcés d'en montrer l'importance dans la vie personnelle et sociale.

Si ces trois ensembles de finalités demeurent valides, leur équilibre a fortement changé. Les finalités civiques et politiques sont toujours affirmées essentielles mais de plus en plus

déliçates à opérationnaliser dans un contexte pluriculturel, d'ouverture au monde, de transformation du travail et de « crise de la démocratie ». Depuis les années 1970, on met en avant ce que j'ai appelé une « boîte à outils » avec la définition de notions et concepts, l'apprentissage de méthodes de travail en particulier sur les documents, l'apprentissage de repères dans le temps et dans l'espace.

Cette analyse m'a aussi conduit à formaliser un modèle de cet enseignement que j'ai appelé « modèle républicain » autour de quatre caractéristiques, les « 4R ». En les présentant, j'ajoute en quoi chaque « R » se différencie de l'histoire académique.

L'histoire (et la géographie) scolaire fonctionne avec:

- **L'enseignement d'un Référent consensuel.** Enseigner une histoire qui unifie et rejette le débat, versus une histoire académique plurielle avec la mise en débat entre les pairs, voire au-delà ;
- **Un enseignement fondé sur les Résultats de la recherche.** Enseigner ce qui est admis à un moment donné, ce qui est suffisamment stabilisé, versus la recherche de nouvelles questions, de nouvelles sources, de nouvelles méthodes ;
- **Une conception Réaliste du savoir.** « Les mots sont les choses », versus une distance critique, par exemple à l'égard des mots et concepts, des formulations et catégories que nous utilisons et qui sont des constructions sociales.
- **Le Refus du politique et des divergences,** versus l'explicitation des positionnements et des références épistémologiques par les chercheurs.

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question ; entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirales*, 15, 61-89. [http://www.spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3\\_AUDIGIER\\_Spi15.pdf](http://www.spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_AUDIGIER_Spi15.pdf)

Audigier, F. (1997). Histoire et géographie, un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et Formation*, 25, 9-22. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR025-02.pdf>

Audigier, F. (1992). Pensar la geografica escolar. Un repte per a la didáctica. Barcelone: *Documents d'Analisi Geogràfica*, 21, 15-33. <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/41556>.

Audigier, F. (1999). School disciplines, social representations, and the construction of the didactics of history, geography, and civics. *Instructional Science*, 27, 97-117. Repris dans *The Didactics in the Francophone World*, Kluwer academic publishers, Dordrecht, NL. <https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1003074224963>

Lorsque vous étudiez « L'Égypte ancienne » en 6 ou 10 périodes d'enseignement selon le découpage horaire avec des élèves du début du secondaire, 11-12 ans, (il faut bien respecter l'ordre chronologique!) il se crée une « vulgate » autrement dit une suite de thèmes que l'on retrouve (presque) dans tous les manuels et que (presque tous) les enseignants introduisent : le Nil, la religion, la conservation des morts, l'architecture, l'écriture... Tout cela pris dans une Égypte qui dure environ 3000 ans et qui est enseignée comme un tout qui ne change pas...

**Moerbeck/Éthier:** Il y a peu, Benoît Falaize (2014) attirait l'attention sur les « thèmes controversés » en France. Au Brésil, dans le même sens, Fernando Seffner et Nilton Mullet Pereira (2018) parlaient de « passés vivants et de thèmes sensibles ». Tous deux, *mutatis mutandis*, touchent de manière critique aux prétentions narratives universalistes d'un roman national, mais vont au-delà de cela en mettant en évidence des dimensions liées au racisme, à l'homophobie et des thèmes qui mobilisent les aspirations des jeunes françaises et brésiliennes autour de leurs mémoires. Dans quelle mesure les professeurs d'histoire peuvent-ils ou doivent-ils aborder la dimension d'un passé si présent ?

**Audigier:** Il y a plusieurs thèmes de réflexion dans votre question; le roman national, l'universalité, les thèmes controversés.

Je me méfie fortement de l'expression « roman national » dans ce qu'elle a de systématique pour désigner et dévaloriser un récit qui serait obligatoirement conforme au point de vue du pouvoir installé. Rien n'oblige ce roman à ignorer les conflits sociaux, le rôle des migrations, les rapports de force qui sont à l'origine de tel ou tel événement, les décisions catastrophiques ou honteuses prises dans le passé, etc. Le « national » désigne le fait que le point de vue adopté, car il y a toujours un point de vue, une interprétation, est celui d'une Communauté politique, dite nationale, de sa constitution à sa pérennisation. Mais cela ne dit rien des contours et des contenus de cette Communauté politique. Tout dépend de ce que les citoyens (et les pouvoirs) décident à propos de ces contours et contenus.

Je ne suis pas du tout certain que le « roman national » ait une quelconque prétention universaliste ! L'universalité se pose à un autre niveau, ce qui a une pertinence pour l'ensemble des êtres humains. S'imposent immédiatement les droits humains. Quelles que soient les controverses dont ils sont l'objet et les réticences à la prendre en compte comme référence universelle, ils sont la seule construction disponible pouvant servir de fondation à un monde

commun pour l'ensemble des habitants de la Planète. La proclamation de l'égalité des droits et de l'égale dignité de tous les êtres humains n'a rien de « naturel »; c'est un combat constant qui concerne toutes les sociétés pour peu qu'elles acceptent cette proclamation.

Quant au terme de « roman », il suggère qu'il s'agirait d'une sorte de « fiction » à distance de l'histoire « science ». À nouveau, s'ouvre un vaste monde de débats dans lequel je n'entrerai pas compte tenu des limites de cet entretien. Toutefois, retenons du terme « roman », l'idée d'un texte qui raconte, associant ainsi histoire et récit selon la démonstration magistrale de Paul Ricoeur. Sans doute aussi, serait-il utile de penser plus souvent, lors de nos enseignements, au « plaisir du texte ». Plaisir de l'histoire comme nous éprouvons le plaisir du roman!

Les « thèmes controversés » sont très divers. Il y a ceux que vous mentionnez. Il y a ceux qui appellent plus intensément un rapport à l'avenir. Question majeure que je précise dans mes réponses aux questions suivantes.

**Moerbeck/Éthier:** Après tout, qui sont les assassins de la mémoire ? La mention du livre de Pierre Vidal-Naquet (2005) est importante pour se faire poser la question de comment on envisage le passé et comment on le traduit en une chose instructive et pertinente pour les jeunes élèves. Bref, nous sommes en face d'une question d'actualité : les dangers du négationnisme. Comment imaginez-vous que les générations qui sont à l'école peuvent faire face à des phénomènes politiques bouleversants, comme Le Pen, Trump, Bolsonaro ? L'école et l'enseignement de l'histoire peuvent-ils soutenir une médiation pour des questions politiques aussi présentes et sensibles en classe ? L'éducation à la citoyenneté peut-elle aider à protéger les jeunes des discours pervers, comme les *fake news* ?

**Audigier:** Je vais rassembler mes réponses aux questions 6 et 7.

**Moerbeck/Éthier:** Toujours selon Vidal-Naquet, « Je crois au devoir de l'histoire, qui seule peut alimenter une authentique mémoire ». (2005, p. 7). La mémoire (officielle, fragmentée, partagée, subalterne, oubliée) fait partie de stratégies discursives où le passé est lu à partir du présent. Comment dirait R. Koselleck (2006), mais aussi Paul Ricoeur (2000) : le « temps historique » reste entre des horizons d'attente et des espaces d'expériences. Quel est le rôle de l'école, et plus particulièrement du professeur d'histoire, dans l'approche de ces mémoires en

**tant que thèmes scolaires pour préparer les jeunes à faire face à la quantité incommensurable d'informations circulant sur les réseaux sociaux et sur l'internet en général ?**

**Audigier:** J'invite à élargir le propos à partir de vos interrogations concernant le négationnisme ou l'authentique mémoire vers la question des choix à faire dans les contenus enseignés. Je l'ai déjà posée car elle est essentielle mais elle mérite un approfondissement. Je le place sous l'autorité d'Emmanuel Kant qui, dans ses « Réflexions sur l'éducation » écrit : « on ne doit pas seulement éduquer les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale. » Je lis cet énoncé comme l'exigence de concevoir la formation, l'éducation et l'instruction des élèves, (les trois sont indissociables !), et de construire les curriculums en fonction de l'idée que l'on se fait du monde de demain.

Audigier, F. (2009). Compréhension du monde actuel et enseignements de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté. *Prismes*, 11, 10-13. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-11-2009-hep-vaud.pdf>

Bien sûr, le « négationnisme » et les « fake news » qui infectent et corrompent notre monde, sont à combattre vigoureusement. Mais, je me demande souvent s'il n'est pas nécessaire, pour être entendus et compris, de prendre des chemins détournés. L'adhésion à ces dangereuses ignominies ne repose pas sur un usage de la raison, sur une relation critique et informée au monde. Elle est très fortement émotionnelle, affective, voire identitaire. Je crains que la mise en évidence du mensonge présent dans ces courants n'ait guère d'efficacité. Aussi, je défends plutôt l'idée d'étudier des situations et des problèmes qui sont des urgences d'un autre type et développer, à partir de ces études, des compétences intellectuelles et critiques. Par exemple, ce n'est pas très original! Les dérèglements climatiques ou la chute de la biodiversité sont des enjeux fondamentaux pour l'avenir. Il est clair que, sur de tels thèmes, on peut poser avec les élèves les différences entre ce que l'on sait, ce que les scientifiques savent et sur lesquels il y a des « preuves » et ce qui demeure des objets de recherche. En désignant ces questions ou ces doutes par « objets de recherche », il s'agit bien de faire la séparation entre les opinions, les « fake news » et l'enquête précise, argumentée, sur ces objets, examiner les faits, confronter les points de vue, poser des problèmes, débattre mais pas n'importe comment.

Quant aux thèmes pour lesquels les individus sont plus « enfermés » dans leurs certitudes et leurs émotions, je plaide pour les étudier soit parce que les curriculums les demandent, soit parce qu'ils viennent chez les élèves ou chez les enseignants en formation à un moment donné de leur parcours. C'est alors l'occasion de réinvestir les compétences intellectuelles et critiques construites lors de l'étude d'autres thèmes. Pour reprendre la formulation de la question, notre objectif n'est pas tant de « protéger » les élèves que de les « former ». Le monde est un grand bazar que l'on décrit et comprend grâce aux langages. La science, donc les enseignements scientifiques, en particulier ceux des sciences socio-historiques mettent de l'ordre dans ce bazar, un ordre raisonné.

Les thèmes qui s'imposent à nous sur l'avenir de la planète sont nombreux : modifications du climat, inégalités sociales croissantes, éclatement du monde bipolaire, affrontements Chine-USA, épuisement de nombreuses ressources, société de consommation, universalité de droits humains vs diversité des valeurs, interrogations sur la démocratie qui n'est aucunement une évidence...

Mais je sais bien qu'un tel point de vue se heurte à des évolutions de fond avec l'affirmation publiques des émotions personnelles et collectives, le déclin des débats publics argumentés et respectueux des autres, etc. Oui, l'affaire est aussi urgente que difficile ! Contre cette idée que nous avons immédiatement accès à toute la connaissance, à toute l'information, au monde entier... il est urgent d'accepter de ne pas tout connaître, de ne pas être constamment branché dans l'attente de cette illusion du « tout accessible », de résister à l'économie de l'attention qui capte celle-ci pour mieux nous contrôler, de rendre le monde indisponible comme le développe le sociologue allemand Hartmut Rosa... mais je m'égare !

Je reviens à l'apport de l'histoire, apport indispensable, les lecteurs de cet entretien en sont sans aucun doute convaincus. Je rappelle brièvement deux arguments : l'apprentissage des temporalités différentes notamment de la longue durée, l'exigence de contextualisation. L'histoire nous offre aussi de nombreuses occasions de comparer des situations, des événements. Certes les unes et les autres sont toujours singuliers mais pour les analyser et les comprendre, l'esprit humain procède toujours par comparaison avec ce qu'il sait déjà. Les comparaisons sont aussi l'occasion de reconnaître les identités multiples, de ne pas enfermer chacun dans un « nous » fermé et différent voire hostile aux autres.

En ce qui concerne, le lien avec la mémoire collective, le devoir d'histoire, bien sûr. Toutefois, je résiste à l'adjectif « authentique ». Les mémoires sont plurielles, discontinues; le temps historique est plein de « trous ». J'en comprends l'usage voire la nécessité lorsque, dans nombre de débats publics, nous sommes aux prises avec des mensonges, des fausses vérités. Je préfère la reconnaissance 'critique' de la pluralité des mémoires, la recherche patiente et continue pour identifier ce qui est « vrai » et ce qui est « faux », au regard de la pluralité des histoires et de la construction d'un monde commun.

Tout cela est en lien avec les débats actuels autour des « identités ». Une remarque complémentaire à propos du négationnisme : il ne faut pas faire l'impasse sur un phénomène bien connu qui est celui de « l'oubli » progressif du passé dans la mémoire collective. Trois générations? En cet été 2021 en France, on voit resurgir des expressions antisémites dans certains cortèges de manifestants. Comme si la conscience ou la connaissance de la Shoah après avoir été bannies pendant un certain temps, de telles expressions redevaient possibles.

Enfin, puisque vous évoquez les formules de Koselleck reprises par Ricoeur, je précise que ce dernier y ajoute le « présent d'initiative » qui est le temps de la responsabilité des citoyens. Ce sont trois très belles formules qui nous invitent à regarder le passé, les passés, comme le présent, les présents, avec la liberté des humains, liberté individuelle, liberté collective. Elles nous invitent aussi à articuler ces trois dimensions du temps dans nos réflexions et nos actions.

**Moerbeck/Éthier:** Au cours des deux dernières décennies, des discussions ont eu lieu sur la pensée historique (Vilar, 1987) et leurs différentes dimensions : l'empathie (Lee, 2003), la conscience historique (Rüsen, 2001), la perspective historique (Vansledright, 2010 ; Wineburg 2001), la pertinence de la dimension conceptuelle et euristique (Carretero et Lopez, 2009), etc. Cette dimension théorique attire l'attention sur un type de « regard historien » et sur l'ensemble des méthodologies et de l'analyse des sources qui font partie du métier même de l'historien. Est-il possible de trouver à l'école un équilibre entre penser une histoire à partir de l'étude de ses récits et des compétences intellectuelles à développer ? Voyez-vous des limites à cette approche de l'apprentissage par des compétences ou plus de bénéfiques ?

**Audigier:** De cette question, je retiens principalement ce qui concerne les « compétences » en relation avec l'importance de la formation intellectuelle et critique. Pour faire bref, compétences

nous dit que ce qui est important « dans la vie » est de pouvoir faire face aux situations dans lesquelles chaque être humain se trouve plongé, dans lesquelles il vit, il agit, etc. Pour ce faire, chacun doit maîtriser des savoirs au sens large du terme, des savoirs factuels, une sorte d'Encyclopédie de situations lui permettant de se repérer, des savoir-faire, etc. On ne peut donc opposer savoirs et compétences.

Certes, une fois cela affirmé, je relève qu'il y a à nouveau de grandes ambiguïtés. Si le but est de construire les situations d'enseignement comme d'abord des situations d'apprentissage et de placer les intentions d'apprentissage au cœur des premières, oui. S'il s'agit de penser l'enseignement en fonction de compétences qui seraient au seul service d'une formation professionnelle liée à l'« employabilité », non.

Toutefois, compétences et savoirs soulèvent la très antique question de l'organisation des curriculums. Convient-il d'organiser les curriculums selon les logiques propres à chaque discipline et supposer le transfert des savoirs ainsi enseignés dans les situations de vie? Ou convient-il d'étudier de telles situations et d'introduire, pour ce faire, des savoirs nécessaires à cette étude, comme autant de contributions à la construction de compétences ?

Quant à la relation entre compétences, histoire et récits, pour faire bref, il me semble que Paul Ricoeur a « définitivement » réglé la question. Toute histoire prend la forme d'un récit, toute histoire des actions humaines est un récit. Dès lors, comprendre/construire un récit est aussi une compétence ! Toute formation à des compétences se fait nécessairement sur des situations, des cas, des exemples... Ce n'est pas une question d'« équilibre ».

Je profite de cette question pour affirmer la nécessité dans la formation des enseignants, de faire (un peu de) place à l'histoire de l'enseignement, notamment à celui de l'histoire scolaire, une formation qui ne se réduise pas à l'enseignement de faits historiques, de périodes historiques accompagné de quelques propos dits pédagogiques pour opérationnaliser la transmission aux élèves.

Aproveito esta pergunta para afirmar a necessidade de, na formação dos professores, dar (um pouco) lugar à história do ensino, em especial ao da história escolar, uma formação que não se limite ao ensino de fatos históricos, períodos históricos acompanhados de algumas palavras ditas pedagógicas para operacionalizar a transmissão aos alunos.

Audigier, F. (2000). Histoire, géographie et éducation civique : trois disciplines aux prises avec la diversité narrative. *Repères*, 21, 121-141. [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS021\\_7.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS021_7.pdf)

**Moerbeck/Éthier:** Henri Moniot a assuré l'importance « [d'] entraîner progressivement les élèves à reconnaître pour ce qu'elles sont l'histoire critique et l'histoire intériorisée, à vivre consciemment leurs deux jeux, à saisir leurs exigences différentes et leur lien insécable » (1986, p.196). Moniot attire peut-être l'attention sur un élément incontournable dans la dimension humaine, les identités et les héritages dans l'apprentissage scolaire. Toutefois, il y a d'autres chercheurs qui problématisent la dimension sociale du conflit. En ce qui concerne ce sujet, Yves Lenoir attire l'attention aux dangers d'une : « adhésion au modèle social en vigueur (...) à accepter les valeurs, les normes et les règles sociales... » (Lenoir, 2014, p. 307). Comment la discipline scolaire d'Histoire s'organise-t-elle entre ces deux perspectives ? Y a-t-il un équilibre à poursuivre entre ses deux grandes questions de la théorie social – la cohésion et le conflit social ?

**Audigier:** Oui, les identités et les héritages font intrinsèquement partie de l'enseignement et de tout apprentissage scolaire, particulièrement en l'histoire. Apprendre en histoire à l'École, c'est à la fois apprendre de l'histoire au sens des faits historiques et apprendre comment l'histoire-récit construit ces faits. L'histoire scolaire joue sur les deux registres de l'adhésion et de la distanciation.

Votre question ouvre un nouveau thème, à savoir les valeurs. Enseigner inclut toujours des valeurs, valeurs dans les savoirs enseignés, valeurs dans les pratiques d'enseignement, valeurs dans la conduite des personnels scolaires, au premier rang desquels se placent les enseignants. La présence des valeurs est consubstantielle à tout propos, tout récit, qui dit, qui raconte les sociétés et les actions humaines présentes, passées et futures. Pour reprendre Koselleck, cette présence est au cœur même des concepts utilisés, au cœur même du langage, de la langue. Koselleck insiste fortement, les « mots », les concepts ouvrent des possibles, des manières de poser des questions au réel et de le comprendre, il en ferme d'autres.

Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 37-48. [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1991\\_num\\_94\\_1\\_1365](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_94_1_1365)

Par rapport aux dangers signalés par Yves Lenoir, il importe de réaffirmer un caractère fondateur de la démocratie qu'il ne faut pas limiter aux élections. La démocratie est le (seul) régime politique qui fait de l'acceptation et de la résolution des conflits un élément essentiel de la cohésion d'une communauté politique démocratique plurielle et de sa dynamique. Évidemment, cette position se heurte immédiatement à de nombreuses réalités où (constamment ?) des groupes sociaux s'efforcent de monopoliser des pouvoirs. Mais, à nouveau, il convient de répéter et de travailler ces caractéristiques par l'étude de situations historiques adéquates. Il n'en manque pas !

**Moerbeck/Éthier:** Dans une interview que vous aviez accordée à Jean-François Cardin dans le *Bulletin du Crifpé* (2009), vous avez mentionné : « Commençons par rappeler que, de tout temps, l'école a eu une finalité d'éducation et pas seulement d'instruction ». Des partisans du gouvernement Bolsonaro, pendant plusieurs mois, envisageaient de faire créer un type d'enseignement censément plus objectif, « prétendument désidéologisé ». Le projet « École sans parti » prévoyait une dichotomie entre l'instruction et l'éducation. En quoi cette dichotomie, imaginée chez les partisans de l'extrême droite brésilienne, comporte-t-elle des dangers pour l'étude de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ?

**Audigier:** Il me semble que de nombreux propos énoncés tout au long cet entretien, répondent clairement à cette question. Cette division éducation/instruction n'a pas de sens en soi. Les deux sont totalement liés. Elle peut être utile pour aider à penser l'École, l'enseignement, la formation et sa complexité. Je commence l'article de 1991 par affirmer non pas deux mais trois missions de l'École : instruire, éduquer, socialiser. Mais on ne peut décider que l'on mettra en œuvre l'une plutôt que l'autre. J'ai trop souvent assisté à de tels débats pour ne pas être convaincus de leur vanité. Une École qui ne serait que le lieu de l'instruction est un mythe, un mythe dangereux puisqu'il nie les autres dimensions de tout enseignement, de toute pratique enseignante. Pour ne pas parler d'une histoire scolaire qui serait une sorte de vérité « absolue ». Encore moins pour la formation du citoyen ! Celles et ceux qui proclament ceci défendent, de fait, le monopole de leur pensée. Je pense avoir plusieurs fois développé telle ou telle réflexion sur les exigences de rigueur, sur l'importance des savoirs, de la connaissance pour ne pas être accusé de m'en tenir à la seule « éducation ». D'ailleurs, que cela voudrait-il dire?

**Moerbeck/Éthier:** À votre avis, quels défis se posent à l'enseignement de l'histoire à l'école dans une perspective globale ?

**Audigier:** Il me semble que tout au long de mes réponses j'ai largement anticipé votre question. Je pourrais développer quasiment sans fin nombre d'entre elles. Je me permets de la déplacer en affirmant à la fois la contribution irremplaçable de l'histoire scolaire à la formation du citoyen et la modestie de ce que nous pouvons faire avec les élèves, une modestie éclairée, une modestie résolue...

**Moerbeck/Éthier:** Si un étudiant vous demandait de ne mentionner qu'un article sur l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté, quelle serait votre suggestion ?

**Audigier:** Je serais très prétentieux. Dans une bibliographie très abondante et diverse, je me limiterai à mes propres publications en laissant au lecteur le soin de choisir parmi celles que j'ai citées en écho à telle ou telle thème.

**Merci beaucoup, professeur Audigier, nous vous sommes très reconnaissants.**

### Références

AUDIGIER, F. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, S. (Org.). *Ensino de história e cidadania*. Campinas: Papirus Editora, 2016.

CARDIN, J.-F. Rencontre avec François Audigier. *Bulletin du Crifpe*, v. 16, n. 1, p. 11, mar. 2009, p. 9-16.

CARRETERO, M.; LOPEZ, C. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales : revista de investigación*, p. 75-89, 2009.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LEE, P. Nós fabricamos carros e ele tinham que andar a pé - compreensão das pessoas do passado. In: *Educação histórica e museus: actas das 2<sup>as</sup> Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga : Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LENOIR, Y. L'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire : face à la déliquescence de l'humain et du social, vers une reconceptualisation épistémologique des fondements. In: LAROUCHE, M.-C. ; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (Org.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec (Québec) : Presses de L'Université du Québec, 2014. p. 301-327.

MONIOT, H. Didactique de l'histoire. In : Dictionnaire des sciences historiques, (Dir.). André Burguière, Paris, PUF, 1986.

RÜSEN, J. *Razão Histórica*. Edição : 1<sup>a</sup> ed. Brasília : UNB, 2001.

VANSLEDRIGHT, B. A. *The Challenge of Rethinking History Education*. Edição: 1 ed. New York: Routledge, 2010.

VIDAL-NAQUET, P. *Les assassins de la mémoire: "Un Eichmann de papier" et autres essais sur le révisionnisme*. Ed. rev. et augm ed. Paris: Découverte, 2005. (La Découverte poche Essais, 201).

VILAR, P. Penser historiquement. In : PENSER HISTORIQUEMENT, juillet 1987, Ávila. *Anais...* Ávila: [s.n.], juillet 1987.

WINEBURG, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

\*\*\*

#### Sobre os autores:

**Guilherme Moerbeck:** Professor Adjunto da área Teoria, Historiografia e Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como do ProfHistória e PPGH ambos na UERJ. É Licenciado em História (2004); mestre (2007) e doutor (2013) em História Antiga pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui pós-doutorado em Ensino de História na FGV-Rio (2015); em Arqueologia Clássica no Museu de Arqueologia e Etnologia (USP - 2019) e em Educação na *Université du Québec à Montréal* (UQÀM - 2021). Teve passagens como colaborador em pesquisa arqueológica em Delos organizada no âmbito da *École française d'Athènes* (EfA); *Visiting research fellow* no Departamento de Estudos Clássicos da Brown University, assim como pesquisador associado nas Faculdades de Educação da *Université de Montréal* - UdeM e da UQÀM. Coordena o *Didaskō* - Grupo de Estudos em Ensino da História Antiga - LEDDES/UERJ. Além disso, colabora em pesquisas nos: CRIFPE - *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (UQÀM); LABECA - Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga - MAE/USP; na COMUM - Comunidade de Estudos da Teoria da História - UERJ e no LAHUD - Laboratório em Rede de Humanidades Digitais (IBICT). Trabalhou durante 14 anos no ensino fundamental e foi destaque no Prêmio Professores do Brasil em 2018. É autor de artigos na área de Ensino de História; Educação; História Antiga e Teoria da História e dos livros *Guerra, Política e Tragédia na Grécia Clássica* (2014); *Entre a Religião*

e a Política: Eurípides e a Guerra do Peloponeso (2017); um dos organizadores do *Antigas Leituras: Ensino de História* (2020).

**Marc-André Éthier:** Formado em História (bacharelado e mestrado, *Université de Montréal - UdeM*) e em Didática (doutorado em Didática, UdeM). Ensinou história no ensino médio, foi professor na *Université du Québec à Trois-Rivières* e, desde 2004, é professor na UdeM. É membro de diversos grupos de pesquisa, entre os quais o DiSEC (*Diversité scolaire et l'éducation à la citoyenneté*) e o CRIFPE (*Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*). É também presidente do *Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)*. As suas pesquisas foram financiadas pelo FRQSC e pelo CRSH. Estas pesquisas incidiram sobre a análise de conteúdo dos programas e dos manuais de história. Há alguns anos, elas incidem sobre o uso que os professores e os alunos fazem dos meios didáticos, como os manuais, os romances, os longas-metragens de ficção, os jogos de videogames de história ou nos artefatos e arquivos, bem como sobre as aprendizagens dos alunos em história e, em particular, sobre as que dizem respeito aos procedimentos de pesquisa em história. Marc-André Éthier é ainda o editor-chefe da *Revue des sciences de l'éducation*.

\*\*\*

**Artigo recebido para publicação em:** 7 de dezembro de 2021.

**Artigo aprovado para publicação em:** 13 de dezembro de 2021.

\*\*\*

**Como citar:**

MOERBECK, Guilherme; ÉTHIER, Marc-André. Les défis de l'éducation à la citoyenneté et de l'enseignement de l'histoire à l'école : un entretien avec François Audigier. *Revista Transversos*. Dossiê: O futuro do passado: Desafios para o Ensino da História nas escolas numa perspectiva global. Rio de Janeiro, n.º. 23, 2021. pp. 15-39. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/64210>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.64210

