



*L'AVENIR DU PASSÉ: DÉFIS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE  
DANS UNE PERSPECTIVE GLOBALE*

**Guilherme Moerbeck**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
[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)

**David Lefrançois**

Université du Québec en Outaouais  
[david.lefrancois@uqo.ca](mailto:david.lefrancois@uqo.ca)

Depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, les « révolutions » historiographiques se multiplient. Des convictions qui s'étaient établies en leur temps comme des consensus épistémologiques et méthodologiques sur les pratiques de la recherche en ce domaine sont remplacées par d'autres, en apparence éternelles aussi. Plus récemment, la réflexion des historiens s'est portée davantage sur les ressources narratives de l'écriture de l'histoire et sur les efforts de décloisonnement, de déconstruction et de problématisation documentaires, disciplinaires et identitaires, mais aussi sur la pluralité des aires et échelles spatiotemporelles à partir desquelles poser les problèmes de recherche. Ces changements, comme les continuités, sont relatifs et se produisent dans un contexte culturel, économique, politique et social qui affecte aussi le monde de l'éducation.

Dans ce contexte, quels défis se posent à l'enseignement scolaire de l'histoire ? Comment tirer parti de la situation pour augmenter la motivation des élèves, en classe d'histoire, pour les rendre plus intellectuellement autonomes et curieux, pour développer leur pensée critique, leur conscientisation ?

Cette situation soulève également certaines questions qui ont donné lieu à ce dossier, dont nous présentons les articles qui le constituent. À sa base se trouve une réflexion à l'égard de l'avenir du passé dont l'évidence de ce qu'elle doit aux travaux de R. Koselleck (KOSELLECK,

2006) dispenserait presque de l'expliquer. Une telle expression attire l'attention sur une métaphore. L'acception étymologique de la préposition grecque *meta* nous amène à réfléchir à l'égard de ce qui est au milieu ou proche de quelque chose, bref, d'une caractéristique qui n'est pas facilement discernable. Comme dans une transposition au sens temporel, cette touche à la constitution du sens historique pour l'être humain, l'attribution de sens à l'historicité elle-même, dont l'opération est ontologique et historiquement déterminée par l'époque où l'on vit (RICŒUR, 2000 ; RÜSEN, 2020). À partir de l'attribution des sens constitués dans les représentations mentales de chacun et qui sont ancrés dans certains groupes sociaux, la construction de l'histoire comme une entreprise scientifique se préoccupe en général d'unités d'analyse plus grandes, même si l'individu sert d'ouverture à l'imaginaire d'un temps, comme le cas de Menocchio et de ses inquisiteurs (GINZBURG, 2002).

Comme mentionné dans le premier paragraphe, les cadres théoriques qui nous permettent d'essayer de capturer le temps et l'action humaine ont beaucoup varié depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, un genre littéraire, l'histoire, s'est transformé pour se poser en tant que champ scientifique. Impossible, même inutile de vouloir reprendre toute cette trajectoire ici. Quoiqu'il en soit, il est important de reconnaître la grande croissance du nombre de recherches dans le domaine de l'histoire qui ont découlé de la professionnalisation de ce domaine intellectuel. En conséquence, la variabilité des thèmes, les différentes approches théoriques et les méthodologies sont venues colorer le champ de l'histoire académique avec une grande diversité – bref, de cette dimension si chère de « l'homme dans le temps », pour faire allusion à un autre grand nom de l'historiographie contemporaine (BLOCH, 2002). Il s'agit, donc, d'une magnifique pulvérisation de recherches, désormais considérée comme des miettes (DOSSE, 2003), tantôt comme une impulsion à un nouveau cadre épistémologique qui lie la science à de nombreuses exigences qui dialoguent inévitablement avec des exigences sociales, politiques, donc, en dehors du domaine scientifique *stricto sensu*. (BOURDIEU, 1976 ; FREITAG, 1998). Ces deux configurations de la connaissance historique – dans ce que l'on pourrait appeler le flux social des récits historiques (CARDOSO, 2019) ou la culture historique (RÜSEN, 1994) – se sont tenues dans les débats académiques ces dernières années, comme dans le cas de l'histoire publique ; d'une histoire profane, de l'univers presque sans fin du divertissement « historique », comme les films, romans, jeux vidéo, bandes dessinées et ainsi de suite ; en plus, bien entendu, de l'histoire scolaire (ÉTHIER; LEFRANÇOIS, 2021).

Toutes les formes de diffusion de l'histoire, l'histoire publique elle-même en tant que discipline « *in fieri* » semblent de plus en plus importantes dans le dialogue avec l'histoire scolaire (WANDERLEY, 2020). Dans une interview étoffée accordée pour ce dossier, le professeur François Audigier affirme que les buts de l'institution scolaire sont, indissociablement, d'instruire, d'éduquer et de socialiser les élèves. Donc, les enfants et les adolescents qui arrivent chaque jour à l'école sont liés à des savoirs variés venant de l'académie, mais qui se trouvent parfois choqués par d'autres formes de savoirs provenant d'un monde très polyphonique qui utilise de l'histoire en tout temps. Il semble probable que les élèves sachent déjà beaucoup de choses sur la Grèce avant d'entrer dans une classe du secondaire pour la première fois et regardent ce thème dans un manuel scolaire comme un savoir culturellement important.

Certains cours d'esthétique de la réception aideraient les chercheurs en ce qui concerne ces strates de sens qui se forment dans la lecture des temporalités historiques, on pourrait dire dans leurs représentations multiformes de l'appropriation du passé. Quand un jeune élève ouvre un livre didactique dans le chapitre « La Grèce antique », quelle serait leur réaction ? (...) Peut-être, il s'agit d'une bonne recherche encore à faire (BAKOIANNI, 2016; LEITE, 2020; MOERBECK, 2018, 2021). Il n'y a plus l'esthétique *PlayStation* qui anime tant la jeunesse à regarder des films comme *Le choc de titans* (2014) ou à jouer en réseau *Assassin's Creed Odyssey* (ÉTHIER ; LEFRANÇOIS, 2021 ; NETO, 2019). Par ailleurs, le livre didactique, privé des effets numériques, montre aux élèves une sorte d'histoire dont « la référence est consensuelle ». Autrement dit, il s'agit des débats historiographiques qui se taisent en fonction d'un récit qui semble, tout court, sans problèmes ni difficulté (MOERBECK ; ÉTHIER, 2021).

Le phénomène de l'État-nation moderne a fait de l'histoire une discipline scolaire dans de nombreux pays, il serait peut-être même plus simple d'énumérer les territoires où l'on n'étudie pas l'histoire à l'école. Mais l'étude de l'histoire en tant que discipline scolaire serait-elle une garantie de bonne éducation à la citoyenneté, de socialisation à la diversité et d'éducation au domaine de ce genre de connaissance ? Même s'il est impossible de répondre en une seule fois à cette question, il ne serait pas difficile d'affirmer que l'histoire a déjà été et peut encore être instrumentalisée pour une formation intégrationniste, voire non-critique du savoir (ÉTHIER ; LEFRANÇOIS, 2019). Comment donc faire pour que la discipline scolaire de l'Histoire ne soit pas un reliquaire de souvenirs glorieux d'un passé jamais vécu, mais un trampoline pour réfléchir sur le monde dans lequel on vit ?

La proposition de ce petit essai est de défendre une Histoire scolaire qui réponde aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle et qui doit être reliée à quelques tendances, parmi lesquelles :

1) celle d'un dialogue pérenne avec la production académique, soit dans ses diverses unités temporelles ou spatiales d'analyse, comme ancien, médiéval, régional, contemporain, global, etc. ; ou à l'égard des courants de la didactique de l'histoire et de l'éducation en général qu'ils s'occupent de réfléchir sur les savoirs enseignants et les pratiques scolaires ;

2) de l'importance de reconnaître l'école comme un *locus* de la production de connaissances afin de pouvoir progresser à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. Il ne faut jamais oublier que la formation des didacticiens ou des historiens qui ont des brevets d'enseignement est destinée à occuper un lieu dans le « terrain scolaire », où la pratique et la théorie doivent être indissociablement liées ;

3) dans un monde de plus en plus petit, traversé par des dynamiques migratoires de plus en plus sensibles, de diverses origines et motivations, l'histoire scolaire ne devrait jamais se soustraire au dialogue à propos des processus d'identification et sur les phénomènes d'altérité ;

4) la reconnaissance de la diversité ne peut nous séparer d'objectifs communs en tant qu'humanité. S'il existe un paramètre possible à cette fin et qui peut guider l'organisation des programmes d'études de manière transnationale, c'est sans doute celui des droits de l'homme ;

5) plus opportune que de déterminer quelle période de l'histoire est la plus importante, peut-être un dilemme sans fin et même infructueux, il faut penser : dans la région où l'on travaille, aux élèves qui fréquentent l'école, aux questions qui oppriment la libre expression de l'être humain, qu'il soit socioéconomique ou culturel. En ce sens, développer une étude de l'histoire ancrée dans les diverses réalités sociales est aussi la rendre plus significative – de l'histoire de l'Antiquité de l'Inde à celle du Venezuela contemporain, des peuples premiers de l'actuel territoire du Canada à ceux de l'Australie ; des abbayes médiévales aux favelas du Rio de Janeiro, tout ce qui est humain et explique la condition humaine doit intéresser l'histoire. Ainsi, si ce qui compte le plus est l'humain, il est possible de rompre avec des pensées obtuses et dogmatiques sans oublier d'où on s'en vient, des racines culturelles, sociales, ethniques, nationales. Selon un très connu extrait de la samba de Paulinho da Viola : « Quand je pense à l'avenir, je n'oublie pas mon passé ».

Il y a un engagement éthique dans l'histoire de l'école. Celui d'étudier les sujets sensibles, controversés ; celui de penser que sous la vague destructrice de grandes guerres

demeurent les vaincus ; sous les hauts gratte-ciels, les exclus ; sous l'oubli de chaque jour, les subalternes (FALAIZE, 2014; PEREIRA; SEFFNER, 2018). Il n'y en a plus de place pour une Histoire des « gloires » des grands hommes, bien qu'il encore soit important de penser comme les sociétés au fil du temps définissent ce qu'est la « gloire » signifie, ce qui est impérissable au fil des ans, comme le voulaient les Grecs du monde d'Homère et leurs guerres (VIDAL-NAQUET, 2002).

C'est avec un peu de chacun de ces éléments et par des interventions pédagogiques qu'il deviendra possible de penser le rôle des apprenants dans les relations d'enseignement-apprentissage de l'histoire. En particulier, quand lié aux essors des compétences intellectuelles de la pensée historique, c'est possible d'imaginer un cadre plus prometteur pour l'enseignement de l'histoire à l'école. La classe est peut-être un lieu d'une *katharsis*, non dans le sens ancien de la purification, mais dans celui de la libération intellectuelle – la classe comme un lieu où l'on peut relativiser le passé et se distancier de positions dogmatiques, présentistes ou rétrogrades qui sont enracinées dans certains domaines de la mémoire et de l'histoire aussi (MARTINEAU, 1998). Après tout, aider à développer la pensée historique, la conscience historique, la capacité narrative des élèves est aussi une façon de redonner à ces acteurs le contrôle de leurs futurs par la compréhension du passé, de leur faire ressentir leur agentivité.

Ce dossier comprend quatorze articles et un entretien. Chacun de ces travaux met en évidence certaines des questions soulevées dans ce bref essai. L'interview de François Audigier nous montre, à partir d'une réflexion approfondie sur la didactique de l'histoire francophone, les voies possibles pour l'éducation en Histoire pour la formation à la citoyenneté au début de ce siècle. Au Québec, Anderson Araújo-Oliveira aborde les tensions dans le domaine de la didactique de l'histoire après les profondes réformes du système scolaire du Québec pendant les années 1960.

Les débats sur les programmes d'études sont très présents dans ce dossier. Les programmes scolaires et la résistance culturelle, l'éducation contre le raciste et la BNCC sont présents dans les articles de Marcos Antonio Batista da Silva et Danielle Pereira de Araújo, *mutatis mutandis*, en outre, dans le travail de Clarice Nascimento de Melo. Dans les premières années de l'enseignement d'histoire en Pernambuco, Danielle da Silva Ferreira tente de répondre à la dynamique très importante déclenchée par la création d'une base nationale commune de

programmes d'études au Brésil, tandis que Werbeth Serejo Belo analyse l'organisation de l'enseignement pour le monde du travail.

Matheus Mendanha Cruz et Luis Fernando Cerri se penchent entre les prescriptions scolaires et un projet développé pour capter la réception des étudiants à la base nationale brésilienne. Le monde et les tensions provenant de l'extérieur des murs de l'école sont l'objet de recherche de Fábio Alexandre da Silva et Lisiane Sias Manke. De l'enseignement numérique dans l'article de Nayara Silva de Carie ; Ana Paula Giavara ; Glauco Costa de Souza et Heli Sabino de Oliveira, on arrive au temps de la pandémie et l'histoire du temps présente dans l'œuvre de Giselle Pereira Nicolau ; Vivian Zampa et Sonia Maria Wanderley.

On départ de l'enseignement sur la Rome antique avec le travail de Naicon de Souza Brinco jusqu'à l'histoire globale, selon l'article d'Alexandre Galvão Carvalho ; Lucas Werlang Girardi et Carolina Ferreira de Figueiredo. Le multiculturalisme et l'enseignement de l'histoire ancienne sont le sujet de l'article de Cleberson Henrique de Moura ; Fabíola Alice dos Anjos Durães ; Maria Cristina Nicolau Kormikiari, et Núria Hanglei Cacete. Enfin, tous ces auteurs montrent la vigueur en vogue des réflexions sur l'enseignement de l'histoire ancienne pour les écoles. Au terme, Maria A. D. Castro et Antonieta Miguel réfléchissent sur la diaspora africaine dans les manuels de l'enseignement primaire, tandis que Lucas Gomes de Medeiros pénètre dans le champ sensible et inévitable des religions africaines et autochtones dans l'enseignement de l'histoire.

C'est dans le cadre de cette pluralité de thématiques, d'approches et de théories qui symbolisent la mission même de la revue *Transversos* que nous présentons au public ce dossier qui nous aide à penser un peu à l'avenir du passé dans les écoles.

## Références

BAKOGIANNI, A. O que há de tão 'clássico' na recepção dos clássicos? Teorias, metodologias e perspectivas futuras. *CODEX - Revista de Estudos Clássicos*, v. 4, n. 1, p. 114-131, 30 jun. 2016.

BLOCH, M. *Apologia da história: Ou o ofício do historiador*. Edição: 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOURDIEU, P. Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 2, n. 2, p. 88-104, 1976.

CARDOSO, O. The Social Flow of Historical Narratives and its many names. *Esboços: histórias em contextos globais*, v. 26, n. 43, p. 573-596, 11 out. 2019.

- DOSSE, F. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Bauru: EDUSC, 2003.
- ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. *Jeu et l'histoire : Assassin's Creed vu par les historiens*. Montréal: Del Busso Éditeur, 2021.
- ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. (Org.). *Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire. Deuxième édition revue et augmentée*. Laval: Presses de l'Université Laval, 2021.
- ÉTHIER, M.-A.; LEFRANÇOIS, D. L'enseignement de l'histoire à l'école, un outil d'aliénation ou d'émancipation? *Timemus dominus et dona ferentes. Bulletin CREAS*, v. 6, p. 83-91, 2019.
- FALAIZE, B. L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France? *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 193-223, 27 mai 2014.
- FREITAG, M. *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec: Éditions Nota bene, 1998.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro (RJ): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- LEITE, P. G. O Ensino de História Antiga no Brasil: Percepções a partir das propostas da BNCC. In: NETO, J. M. G. DE S.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. *Antigas Leituras: ensino de História*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2020. p. 93-113.
- MARTINEAU, R. « La réforme du curriculum : quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté? ». *Traces*, 1. v. 38, p. 38-47, jan. 1998.
- MOERBECK, G. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. v. 1, n. 21, p. 50-91, 2021.
- MOERBECK, G. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 225-247, 26 nov. 2018.
- MOERBECK, G.; ÉTHIER, M.-A. Os desafios da educação para a cidadania e do ensino da História na escola: uma entrevista com 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.
- NETO, J. M. G. DE S. O ensino de História e o infinito banco de imagens: Êxodo, Deuses e Reis (2014). *Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 162-183, 2019.
- PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 26 nov. 2018.
- RICOEUR, P. *Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil, 2000.

RÜSEN, J. *Historische Sinnbildung: Grundlagen, Formen, Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020.

RÜSEN, J. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 1994. Disponible em: <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>

UNESCO (Org.). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing, 2015.

VIDAL-NAQUET, P. *O Mundo de Homero*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

WANDERLEY, S. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 125–144, 23 dez. 2020.

\* \* \*

### Sobre os Editores

**Guilherme Moerbeck:** Professeur adjoint de théorie et enseignement d'Histoire au Département d'Histoire de l'Université de l'État du Rio de Janeiro (UERJ), directeur d'études aux cycles supérieurs au PPGH/UERJ et au PROFHISTÓRIA/UERJ, ainsi que chercheur à l'École française d'Athènes (EfA). Il est titulaire d'un doctorat en histoire sociale à l'Université Fédérale Fluminense (2013) et *visiting research fellow* au Département d'études classiques de l'Université Brown (2012-2013). Il a poursuivi deux postdoctorats : en enseignement d'histoire à la Fondation Getúlio Vargas (2015-2016) ; et en archéologie classique au Musée d'archéologie et Ethnologie de l'Université de São Paulo (2016-2019). Depuis 2020, poursuit un post doctorat en didactique de l'histoire à la Faculté des Sciences d'Éducation de l'Université du Québec à Montréal. Il a enseigné pendant quatorze ans aux écoles des réseaux publics et privés au Brésil et a reçu la « mention d'honneur » du Prix Professeurs du Brésil en 2017. Auteur de deux livres sur l'histoire ancienne - Guerre, politique et tragédie en Grèce classique (Paco Editorial, 2014), Entre religion et politique : Euripide et la guerre du Péloponnèse (Prismas, 2017). Il est organisateur d'une œuvre d'enseignement de l'histoire de l'Antiquité : Lectures anciennes : enseignement de l'histoire (EDUPE, Autografia, 2020). De plus, il est auteur d'articles sur l'histoire ancienne, théorie et enseignement d'histoire. Il est membre de l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie – AQDHG, ainsi que de la Société brésilienne des études classiques – SBEC. Il est, également, collaborateur au LABECA – Laboratoire d'études de la cité antique ; du LEDDES – Laboratoire d'études sur les inégalités et les différences sociales et du CRIFPE – Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

**Marc-André Éthier:** Formé en histoire (baccalauréat et maîtrise, Université de Montréal) et en didactique (doctorat en didactique, UdeM). Il a enseigné l'histoire au secondaire, a été professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières et, depuis 2004, est professeur à l'UdeM. Il est membre de divers groupes de recherche, dont DiSEC (Diversité scolaire et l'éducation à la citoyenneté) et le CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante). Il est aussi président du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Ses recherches ont été financées par le FRQSC et par le CRSH. Elles ont porté sur

l'analyse de contenu des programmes et des manuels d'histoire. Depuis quelques années, elles portent sur l'usage que les enseignants et les élèves font des moyens didactiques, comme les manuels, les romans, les longs métrages de fiction, les jeux vidéo d'histoire ou les artefacts et archives, ainsi que sur les apprentissages des élèves en histoire, et en particulier ceux qui concernent la démarche de recherche en histoire. Marc-André Éthier est le rédacteur en chef de la *Revue des sciences de l'éducation*.

**David Lefrançois:** Professeur de fondements de l'éducation à l'UQO depuis 2008. Ses recherches et publications analysent les discours des programmes d'études dans les disciplines de l'univers social (histoire, géographie, monde contemporain, éducation financière), les méthodes et moyens d'enseignement et d'évaluation de l'apprentissage de la pensée historique au primaire et au secondaire. Responsable de l'équipe de recherche sur la Diversité scolaire et l'éducation citoyenne (DiSEC) et membre du partenariat de recherche sur l'Accès au droit et à la justice (ADAJ), il travaille sur les usages faits en classe du matériel didactique et sur les usages les plus efficaces qu'il serait possible d'y faire de l'histoire profane. Il promeut des approches de la pratique politique et citoyenne fondées sur l'éthique du discours.

\*\*\*

**Como citar:**

MOERBECK, Guilherme; ÉTHIER, Marc-André; LEFRANÇOIS, David. L'avenir du passé: Défis pour l'enseignement de l'histoire à l'école dans une perspective globale. In: *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, n°. 23, 2021. pp. 6-14. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/64228/40499>>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2021.64227