



Chapitre de livre

2017

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Apprendre à penser le monde quand il est troublé

Heimberg, Charles

How to cite

HEIMBERG, Charles. Apprendre à penser le monde quand il est troublé. In: Et si l'école apprenait à penser... Lebrun, M. (Ed.). Bienne : HEP-Bejune, 2017. p. 263–279. (Débats)

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151884>

Et si l'école apprenait à penser...

Sous la direction
de Marlène Lebrun

À la confluence des collections *Pratiques* et *Recherches* des éditions de la HEP BEJUNE, la collection *Débats* aborde des questions majeures, relatives à l'éducation et à la formation. S'adressant à un public large, acteur ou non de l'institution scolaire, intéressé par les échanges et les confrontations d'idées, la collection, sorte de laboratoire de la pensée, vise une relance du débat grâce à un langage simple et ouvre des pistes de réflexion orientée vers des actions pédagogiques et didactiques.

Et si l'école apprenait à penser...

Sous la direction de

Marlène Lebrun

Éditions HEP BEJUNE

Collection Débats

Comité de lecture

Francesco ARCIDIACONO, professeur, responsable de la recherche, HEP BEJUNE

Stéphanie BOECHAT-HEER, professeure, responsable des publications, HEP BEJUNE

François JOLIAT, professeur, HEP BEJUNE

Alaric KOHLER, professeur, HEP BEJUNE

Françoise PASCHE-GOSSIN, professeure, HEP BEJUNE

Comité scientifique

Jean-Louis DUFAYS, professeur ordinaire, Université de Louvain-la-Neuve

Jean-Louis DUMORTIER, professeur ordinaire honoraire, Université de Liège

Jacques GINESTIE, professeur des universités, directeur ESPE Aix-Marseille

Marie-Cécile GUERNIER, maître de conférences HDR, Université Claude Bernard-Lyon 1

Bernard LAHIRE, professeur des universités, Ecole Normale Supérieure, Lyon

Marlène LEBRUN, professeure Ph. D. HDR, HEP BEJUNE

Monique LEBRUN, professeur ordinaire, UQAM, Montréal

Abdelhouhad MABROUR, professeur, directeur LERIC, Université El Jadida, Maroc

Philippe MEIRIEU, professeur émérite des universités, Université Lumière- Lyon II

Youssef NAIT BELAID, Ph. D., directeur du CRDAPP, Marrakech

Yves REUTER, professeur des universités, Université Charles-de-Gaulle Lille 3

Victor SAUDAN, professeur Ph. D., HEP Lucerne

Bernard SCHNEUWLY, professeur ordinaire, UNIGE, Genève

Viviane YOUNG, présidente de l'AFEF

Responsable de la collection Débats :
Marlène Lebrun

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



Mise en page : Claude Chappuis -Tristan Donzé

Couverture : tgdesigner.com

Coordination de publication : Tristan Donzé

© 2017 – Haute École Pédagogique BEJUNE, Bienne, Suisse

Table des matières

EN GUISE D'OUVERTURE

Introduction

Marlène Lebrun (HEP BEJUNE)..... 13

J'écris ton nom

Antonin Moeri (Genève)..... 25

I. CONCEPTUALISATION OU CE QU'EN PENSENT LES THÉORICIENS

Vous avez dit : « penser » ?

Jean-Louis Dumortier (Université de Liège)..... 37

De la pensée qu'il faut apprendre ou formater, à l'apprentissage de la pensée : quelques éléments d'une épistémologie perspectiviste pour un usage scolaire

Alaric Kohler et Tristan Donzé (HEP BEJUNE) 59

L'émergence de la pensée. Développement intellectuel et psychopathologie du lien social

Bertrand Duccini (Université Paul-Valéry-Montpellier III) 87

Apprendre à penser à l'école ou mettre la morale à zéro ?

Vincent Lorius (Université de Dijon)..... 103

De la formation de la pensée critique : que peut la philosophie ?

Zakaria Ghazi (Université Mohammed V Rabat, Maroc)..... 125

II. CE QU'EN PENSENT LES PRATICIENS

Citoyenneté : les droits de l'enfant

Annick Stettler (HEP BEJUNE) 143

La littérature au cœur des apprentissages : une médiation culturelle au service de la pensée

Michel Aubry (HEP BEJUNE)..... 155

<i>La pensée critique en classe du français: une fondation éthique</i> Sami Halhal et Florent Biao (Université Laval, Québec).....	167
<i>La littérature et le débat empathique et raisonnable</i> Brigitte Louichon et Agnès Perrin-Doucey (LIRDEF, Montpellier).....	191
<i>La formation du citoyen lecteur</i> Pierre Le Reun, Carole Boulaouinat, Liliane Tur (CEPEC Lyon).....	207
<i>Repenser l'exercice de la dissertation par l'écriture collaborative</i> Valéry Rion (Lycée de Porrentruy)	259
<i>Apprendre à penser le monde quand il est troublé</i> Charles Heimberg (Université de Genève)	261

III. CE QUE PROPOSENT LES FORMATEURS

<i>L'école apprend-elle à penser? Qu'en pensent les futurs enseignants?</i> Rachida Elqobai (CeRMEF Marrakech)	283
<i>Apprendre à penser le monde social par l'intermédiaire de la géographie scolaire. Comment de futurs enseignants primaires enseignent-ils l'alimentation dans leur classe de stage?</i> Alain Pache (Haute Ecole Pédagogique Vaud).....	307
<i>L'impératif de penser l'agir professionnel en formation</i> Françoise Pasche Gossin, Marie-Christine Juillerat, Christine Riat (HEP BEJUNE)	325
<i>Sensibiliser les futurs enseignants aux écrits intermédiaires: un levier pour questionner leurs postures d'étayage?</i> Marielle Wyns, Laurence Famelart, Nicole Rahier, Thierry Evrard (Haute Ecole Léonard de Vinci – Louvain-la-Neuve, Belgique).....	349

EN GUISE DE CONTINUATION

<i>Ecole du sport, école de la pensée</i> Laurent Massias (FFTRI, France).....	369
---	-----

Charles Heimberg

Université de Genève

Apprendre à penser le monde
quand il est troublé

Les attentats de Paris et de Bruxelles en 2015 et 2016, les conflits du Proche-Orient et la crise internationale des réfugiés, auxquels s'ajoutent les effets des crises financières et des politiques d'austérité dans le cadre européen, nous font vivre dans un contexte de difficultés et d'inquiétude qui nécessite d'examiner les problèmes de société dans toute leur complexité et de proposer des solutions appuyées, autant que possible, sur des arguments impliquant la raison scientifique.

Par sa déclaration de 2003 relative aux finalités et objectifs de l'École, la *Conférence intercantonale de l'instruction publique* de la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP) promeut la faculté de discernement et l'indépendance de jugement des élèves, termes qui figurent aussi depuis 1977 dans la loi genevoise sur l'instruction publique (CIIP, 2003). Dans une société de l'information démultipliée où l'École n'est plus qu'une source parmi d'autres et où s'est installée une certaine confusion propice au relativisme, voire à la circulation de théories du complot, la responsabilité de l'École en matière de discernement, d'indépendance de jugement et de pensée autonome est sans doute plus grande que dans le passé.

La conjoncture socioculturelle contemporaine nécessite un apprentissage de la gestion du doute : il est indispensable de se poser des questions et de prendre garde à ne pas se laisser manipuler. Mais sans verser dans l'ornière d'un scepticisme radical, sans tomber dans le piège d'une posture selon laquelle tous les points de vue se vaudraient et aucune option ne serait dès lors préférable à une autre.

Sans que ce terme soit toujours explicitement utilisé, c'est bien une forme d'esprit critique qui paraît pouvoir répondre aux défis lancés

par la complexité des problèmes sociétaux actuels, un esprit critique qu'il s'agirait de faire acquérir ou construire par les élèves dans le cadre scolaire. Une telle ambition se situe à la croisée de plusieurs thématiques qui s'imposent aujourd'hui à l'attention dans l'espace scolaire. Elle relève dans une large mesure de la dimension de citoyenneté, concept dont la place effective est cependant bien difficile à cerner dans l'institution.

Deux récentes et utiles publications de synthèse abordent la formation à l'esprit critique en mettant notamment l'accent sur les notions d'enquête, d'argumentation et de mise en débat. La première fonction de l'enquête consiste à identifier la nature des informations disponibles, le genre des textes qui sont mobilisés, etc. Gérard De Vecchi cite l'exemple d'un site universitaire canadien¹ présentant un documentaire sur un prétendu animal protégé, le dahu : ce site apparaît dans un premier temps comme sérieux et fiable, mais les élèves peuvent y trouver des indices du caractère non scientifique du propos et une simple recherche en ligne leur permet facilement de découvrir que cet animal est imaginaire (De Vecchi, 2016, 231). Ainsi une démarche de distinction du vrai et du faux, de la réalité scientifique et de la croyance, peut-elle s'amorcer, même si, il ne faut pas le cacher, cette distinction est fragile, et la cloison poreuse entre ce que l'on peut prouver scientifiquement et ce qui peut faire l'objet d'une croyance raisonnable. Il s'agit par ailleurs de ne pas mettre dans le même panier tous les débats envisageables en classe, ni tous les arguments susceptibles d'étayer des positions opposées : il n'est pas toujours possible de trancher en faisant valoir des raisons scientifiques et, s'agissant de décisions à prendre dans l'intérêt général, ces raisons ne prévalent pas toujours sur les raisons émotionnelles. Les dispositifs possibles de l'argumentation en classe sont par ailleurs présentés très clairement dans une note de veille de l'Institut français d'Éducation (Gaussel, 2016). Il y est question de valeurs et de débats philosophiques, autour notamment d'un

1 Carrefour éducation - Infobourg. Université du Québec à Chicoutimi, 2011. Les auteurs sont Patrick Giroud, Mathieu Gagnon, Stéphanie Lessard et Josiane Cornut.

cheminement intellectuel qui partirait d'une problématisation pour entraîner une conceptualisation à partir de laquelle se développerait l'argumentation.

Mais revenons à la citoyenneté. Dans le Plan d'études romand (CIIP, 2014), cette notion apparaît à la fois dans un cadre disciplinaire, pour les 2^e et 3^e cycles seulement, et, dans celui de la formation générale, sous l'intitulé «Vivre ensemble et exercice de la démocratie». C'est sous cet intitulé que sont explicitées des visées prioritaires, dont celle de «Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne». Ces diverses occurrences de la notion de citoyenneté et ses approches dans des cadres distincts lui font courir le risque d'être difficile à identifier alors même qu'elle est affirmée de toutes parts. Ce risque s'accroît du fait qu'au mot «citoyenneté» sont données des significations dissemblables, du fait que l'exercice de ce qu'il désigne est différemment conçu et du fait que l'accord n'est pas total, tant s'en faut, sur les fonctions de l'enseignement scolaire d'un esprit de citoyenneté. (Heimberg, 2011).

Nous allons évoquer quelques implications transversales d'une prise en considération de la citoyenneté dans un projet de formation attentif à la construction d'une pensée critique et raisonnée sur la société. Nous envisagerons ensuite la formation d'un esprit de citoyenneté dans le cadre de la discipline «histoire», l'intérêt de ce cadrage spécifique résidant dans l'apport des outils de la pensée disciplinaire pour se représenter le monde et y agir avec le plus d'autonomie possible.

Quelques aspects transversaux d'une approche citoyenne des apprentissages

Une formation à la citoyenneté contribuant à la capacité de penser le monde ne saurait se contenter de promouvoir des bons sentiments sur le «vivre ensemble», pas plus qu'elle ne saurait se limiter

à l'injonction de s'en tenir à des valeurs déterminées, si légitimes qu'elles puissent être. Apprendre à penser le monde, en termes de citoyenneté, c'est non seulement examiner son fonctionnement en se référant aux textes fondamentaux relatifs à la protection des droits humains, quitte à constater que ces droits ne sont pas respectés, mais c'est encore devenir capable d'en découvrir la complexité, les profondeurs, les contradictions, voire les incertitudes. C'est aussi se déterminer petit à petit quant aux manières d'y vivre, de s'y intégrer, de s'en accommoder, le cas échéant d'y agir et de s'y engager, à condition toutefois que l'engagement et l'action relèvent bien de la sphère de l'autonomie de pensée et d'initiative de l'élève en tant qu'acteur de la société où il vit.

Dans le contexte scolaire, l'éducation à la citoyenneté ne se caractérise pas complètement, sauf exception², comme une discipline scolaire spécifique, explicitement présente dans la grille-horaire, avec ses savoirs de référence au niveau académique. Si l'on envisage l'histoire de l'éducation scolaire et si l'on tient compte du fait que ce qui se nomme aujourd'hui «éducation à la citoyenneté» se disait naguère «instruction civique», elle a longtemps été et demeure parfois encore étroitement associée à l'enseignement de l'histoire. Lorsque l'on s'efforce d'en définir les contenus, outre le fait qu'elle est reliée de manière privilégiée aux questions d'actualité, certains fils conducteurs peuvent être mis en avant qui relèvent de plusieurs disciplines de référence, en particulier de sciences sociales.

Un premier fil concerne la complexité de la société, de ses échelles et de tous les éléments qui la composent. Ce fil-là relève du bon sens. Qui évite de se contenter d'explications simples. Qui invite à se demander sans cesse ce qui pourrait les contredire ou les nuancer, à prêter attention à la pluralité des acteurs concernés à un titre ou un autre par un problème de société, et ainsi à la pluralité des points de vue que l'on peut prendre sur lui. Mais il est bon de le renforcer,

2 Comme par exemple aujourd'hui une heure d'«éducation citoyenne» pour les classes de 9^e Harmos du Cycle d'orientation genevois.

ce fil issu du bon sens, par les apports de la géographie et de l'histoire, qui permettent de contextualiser les phénomènes et donc d'en comprendre (partiellement) la complexité. Ainsi, l'échelle spatiale à laquelle un problème de société est examiné, géré ou résolu n'est en principe pas unique. Les exemples pouvant l'illustrer sont multiples. Pour ne prendre qu'un seul de ces problèmes, relativement simple à poser, mais pas forcément à résoudre, lorsqu'il est décidé de construire une autoroute ou une ligne de train à grande vitesse, cela n'a pas le même impact à l'échelle d'un village que ce projet d'aménagement couperait en deux qu'à l'échelle du pays dont il relierait les deux villes principales. Il en va de même en ce qui concerne les échelles temporelles et la périodisation des problèmes de société. Ici, la problématique se fait rapidement plus complexe dès lors qu'elle engage le passé, le présent et l'avenir, ainsi que nos représentations des formes d'évolution et de changement qui les relient. De même, ces questions temporelles concernent souvent ce qui est engagé, ou risqué, pour l'avenir à travers les décisions et les arbitrages du présent. Elles sont parfois fondées sur des prévisions dont la rigueur scientifique est elle-même discutable, ou en tout cas discutée, comme dans le cas des effets à court, moyen et long terme de la dette des collectivités publiques. Dans le même sens, mais en positif, ces questions se posent chaque fois qu'il s'agit d'investir dans un projet qui engage l'avenir. Ainsi en va-t-il en général de toutes les dépenses publiques qui concernent l'éducation, la formation ou la recherche. Nous reviendrons sur ces questions de temporalités à propos de la discipline *histoire*.

Étroitement relié à la thématique de l'égalité, un autre fil conducteur est l'affirmation du caractère universel des droits humains. Ce principe ne devrait donner lieu à aucune contestation. Son application achoppe pourtant sur deux difficultés. La première découle de l'ampleur croissante des inégalités qui caractérise le monde d'aujourd'hui, aussi bien à l'échelle de chacune des sociétés qui le composent qu'à une échelle globale. Aborder, analyser des problèmes de société, c'est bien souvent prendre la mesure de souffrances et d'injustices qui sont étroitement liées à ces inégalités. La seconde

de ces difficultés concerne des sociétés particulières qui contestent ce caractère universel au nom de traditions en tirant aussi argument du fait que les États qui ont porté historiquement l'affirmation de ces droits ne s'en sont pas toujours montrés respectueux dans le passé colonial et ne les respectent pas davantage dans le présent des conflits armés. Il peut y avoir là, bien sûr, pas mal d'abus et de mauvaise foi, mais il n'en reste pas moins vrai que la crédibilité du monde occidental ne s'est pas toujours affirmée ces dernières années dans les aléas de la politique internationale. La construction scolaire de ce principe d'universalité des droits humains, valable en particulier pour les groupes dominés et pour les femmes, constitue donc aujourd'hui un objectif citoyen de taille et ses contestations, d'où qu'elles viennent et quels qu'en soient les arguments, doivent être déconstruites et dépassées.

Lorsqu'il est question de droits humains et de citoyenneté, la typologie proposée par Thomas H. Marshall au lendemain de la Seconde Guerre mondiale ne manque pas d'intérêt (Marshall, 1950). Dans sa perspective, le XVIII^e siècle, avec la Révolution française, aurait été celui de l'acquisition des droits formels, le XIX^e siècle, celui de l'acquisition des droits politiques (en réalité, des droits politiques uniquement masculins, et par conséquent toujours pas universels) et la seconde moitié du XX^e siècle, édifiée sur les ruines de la Seconde Guerre mondiale, devait être celle de l'acquisition des droits sociaux. Une telle vision, qui ne relève pas d'une succession de périodes distinctes, mais d'une accumulation de dimensions appelées à cohabiter pourrait voir s'adjoindre, pour le XXI^e siècle, la problématique des droits environnementaux. L'ensemble présente l'intérêt d'une vision synthétique et complète des différentes catégories de droits dont les sociétés contemporaines ont à s'emparer.

Par ailleurs, l'éducation scolaire à la citoyenneté, parce qu'elle s'adresse à des enfants et à des adolescents, ne saurait négliger l'intérêt d'un exercice de décentration qui rende évidente l'inévitable pluralité des opinions, des réalités humaines et des solutions qui peuvent être apportées à tel ou tel problème. Tout problème

de société, toute question sensible, implique l'existence de plusieurs points de vue dont les élèves ont à prendre connaissance pour prendre l'exacte mesure de leurs oppositions et de ce qu'elles impliquent. Ainsi, avant de se demander, par exemple, s'ils sont pour ou contre la construction d'un second tube routier traversant les Alpes au niveau du Gothard³, il importe qu'ils examinent sérieusement, et avec toute la curiosité nécessaire, les arguments des différentes parties, soit en faveur du projet, soit pour s'y opposer. Dans ce cas, sont à prendre en considération la question de l'environnement, bien sûr, mais aussi celle de la cohésion nationale (dans l'hypothèse d'un isolement du canton du Tessin vis-à-vis de la Suisse), celle de la sécurité des usagers, celle des coûts engendrés par le projet, voire aussi l'impossibilité de faire des prévisions d'impact sur le transport à travers les Alpes étant donné l'inauguration toute prochaine d'une liaison ferroviaire.

Enfin, et pour aller dans le même sens, la mise en lumière de l'existence de contradictions et de conflits d'intérêts dans toute société humaine ainsi qu'une réflexion sur la manière de les résoudre en renonçant à toute forme de violence, dans le cadre du libre exercice de la démocratie, sont deux objectifs prioritaires pour intégrer la dimension de citoyenneté au cœur des apprentissages.

Il n'est pas possible de s'en tenir à l'inventaire des points de vue sur le monde, et des conflits qu'ils engendrent, en laissant tous leurs postulats sur un même plan, et en adoptant ainsi une posture relativiste. La plupart des problèmes de société exigent, dans l'espace où ils se posent, des solutions respectueuses à la fois du bien commun et de l'équité. Toute question sociale ou géopolitique donne ainsi lieu à un traitement déterminé, plus ou moins juste, plus ou moins équitable pour les différentes parties. Et les arbitrages qui le déterminent peuvent être de différentes natures, juridique, diplomatique, politique, militaire, voire tout simplement sociale lorsque les acteurs agissent par eux-mêmes sans recourir aux institutions.

3 Comme la question était posée aux électeurs et électrices de la Suisse le 28 février 2016.

S'il est donc souhaitable que les apprentissages scolaires mènent à prendre la mesure des conflits d'intérêts et de légitimité qui caractérisent les collectivités humaines, il s'agit également de permettre aux élèves de travailler sur les manières de les gérer ou de les résoudre. Et c'est là qu'interviennent les questions non moins importantes de la pacification et de la violence. Dans la perspective transversale d'une éducation à la paix, qui pourrait s'ajouter à d'autres finalités générales assignées à l'institution scolaire, la prévention des conflits, de la violence et des crimes de masse aurait évidemment toute sa place. Certes, elle intervient déjà clairement dans la discipline *histoire*, lorsqu'il s'agit d'étudier les manifestations de la violence dans les sociétés, notamment dans ses expressions les plus extrêmes : crimes contre l'humanité, génocides, dont en particulier la destruction des juifs d'Europe. L'une des principales dimensions de cette prévention consiste à examiner par quels mécanismes et par le fait de quels acteurs ces tragédies ont eu lieu dans le passé. Mais en matière d'éducation à la citoyenneté, ce sont les manières de penser et d'agir pour tenter d'éviter que de telles horreurs resurgissent qui sont examinées et qui peuvent elles aussi faire l'objet d'un débat argumenté.

Bien sûr, cette question de la violence des sociétés humaines et des manières de la prévenir articule fortement les expériences du passé, parfois traumatiques, avec les difficultés du présent et les inquiétudes ou espoirs pour l'avenir. Elle mène ainsi, dans ce jeu complexe des temporalités, à mettre en évidence, s'agissant cette fois de la discipline *histoire*, toute l'importance des approches et des questionnements spécifiques aux disciplines scolaires, à leurs manières d'interroger le monde, pour en faire voir et comprendre des aspects parfois peu visibles ou invisibles du point de vue transversal ou généraliste.

Penser le monde à travers les modes de pensée disciplinaire

Dès la Révolution française, qui entendait assurer le droit de tous à une instruction primaire laïque, le problème s'est posé de rendre les savoirs accessibles à de nouveaux publics scolaires et la solution alors conçue a été de dégager les éléments fondamentaux de ces savoirs. Il s'agissait alors, en ne confondant pas l'abrégé et l'élémentaire (Astolfi, 2008, 45-46), de rendre possible une construction des savoirs non pas en les réduisant ou en les simplifiant d'une manière arbitraire, mais en mettant au jour leurs noyaux élémentaires, ceux qui sont vraiment porteurs d'un potentiel de développement cognitif. Cette idée ayant été reprise par les didactiques disciplinaires, celles-ci s'efforcent de décrire et de promouvoir les mécanismes par lesquels les élèves peuvent exercer la pensée propre à chacune d'elles au fil de leurs apprentissages (Heimberg, 2002, 2012, 2016).

La question du rôle des disciplines dans la poursuite des finalités de l'institution scolaire est ainsi posée et débattue. Affirmer l'intérêt et la nécessité de permettre aux élèves d'entrer dans les modes de pensée qui leur sont spécifiques, c'est soutenir que le développement du sens critique, pour n'être pas qu'une formule galvaudée, implique des connaissances relatives à l'épistémologie des disciplines ; et aussi que sans des piles disciplinaires solides, les ponts pluridisciplinaires sont branlants et qu'ils sont donc des voies peu sûres pour accéder à la complexité du monde. Rompre les élèves aux exigences diverses des pensées disciplinaires, c'est leur proposer une étape nécessaire à un cheminement intellectuel qui n'a rien d'une errance.

Ce passage nécessaire par les matrices disciplinaires, par les concepts fondamentaux et leurs relations, par ces éléments - qui, répétons-le, ne sont pas à confondre avec un abrégé arbitraire de savoirs spécialisés pléthoriques - est, paradoxalement, une condition nécessaire pour prendre quelque distance envers les savoirs disciplinaires eux-mêmes et pour accéder à d'autres points de vue sur un problème complexe. Une telle conception de l'apprentissage s'inscrit dans un courant

diachronique comprenant notamment Coménius, Condorcet, Herbart et Vygotsky. Elle attribue une place centrale à des savoirs considérés «précisément [comme] *des outils de transformation des processus psychiques permettant plus de conscience et de liberté. Les disciplines et leur organisation constituent [ainsi] les outils par excellence de la profession enseignante.*» (Schneuwly, 2008, 148).

Distinguer les niveaux de lecture des genres de textes

Les finalités scolaires relatives à la faculté de discernement et à l'indépendance de jugement des élèves, qui sont sans doute, comme nous l'avons vu, à prendre particulièrement au sérieux dans notre époque troublée, impliquent notamment d'apprendre à distinguer les niveaux de lecture des genres de textes, pour ne pas mettre tout sur le même plan et ainsi ne pas confondre, par exemple, un texte sacré et un texte de propagande politique, un principe constitutionnel et un règlement d'usage d'un espace collectif, une expression métaphorique et une description factuelle. Bien sûr, ces objectifs sont ambitieux, et leur réalisation est rendue difficile par les porosités existant entre ces différentes catégories de textes et leurs usages. Penser le monde, en effet, ce n'est pas seulement catégoriser tout ce qui le compose, mais c'est aussi parfois remettre de l'ordre dans l'éventuelle confusion des usages sociaux de ces catégories.

Dans le même sens, il importe que les élèves sachent percevoir dans leur environnement et intégrer à leurs lectures du monde une dimension temporelle ; qu'ils sachent ainsi distinguer le temps représenté dans un texte, celui dont il est question dans son contenu, le temps représentant, celui de la production de ce texte, mais aussi le temps ultérieur de son examen. Ce sont là des principes de contextualisation dont la mobilisation se situe au cœur de la contribution de la discipline *histoire* à la possibilité de penser le monde.

Cette distinction des strates temporelles met en évidence le rôle fondamental que jouent des savoirs reliés à une épistémologie disciplinaire pour penser le monde sur la base d'une élucidation raisonnée de sa complexité. Elle suggère par contre une certaine prudence et une certaine réserve à l'égard des éducations à... (au développement durable, à la santé, aux choix, voire dans une certaine mesure à la citoyenneté...) qui répondent chacune assurément à des demandes sociales dont la légitimité paraît incontestable, ou n'a pas à être discutée ici. En effet, ces éducations à..., si elles se détournent des apprentissages disciplinaires, méritent elles aussi d'être abordées et questionnées au moyen des mêmes dispositifs scientifiques de la pensée et de la mise à distance critiques.

Faire valoir sans prescrire

L'École ayant pour mission de rendre les élèves capables de penser le monde et ses problèmes, les enseignants doivent relever deux défis. Le premier est de pourvoir ces élèves de savoirs et de savoir-faire issus des sciences sociales, transcendant le sens commun et nourrissant la pensée «secondaire». Le deuxième est, un peu paradoxalement, de faire valoir ces ressources sans pour autant les prescrire, car elles sont le fruit momentané d'une recherche scientifique qui se poursuit. Il va sans dire que ces deux défis ne peuvent être relevés en même temps que si les élèves et les enseignants s'accordent sur la valeur à la fois éminente et évolutive de l'apport des chercheurs.

Mais ces deux défis posent un problème dans une école de masse dont les finalités de citoyenneté concernent en principe tous les élèves : la mise à distance, la pensée critique, l'autonomie de pensée et la secondarisation, c'est-à-dire l'accès à des modes de raisonnement et de pensée scientifiques distincts du sens commun, tous ces objectifs sont difficiles à atteindre par des élèves issus de milieux défavorisés et risquent ainsi, si l'on n'y prête pas attention, de contribuer à l'échec et au décrochage scolaires (Bautier & Rayou, 2009).

Toutefois l'institution scolaire ne saurait renoncer à rendre progressivement tous les élèves capables de penser le monde en recourant à des moyens plus fiables que ceux qui façonnent l'opinion de sens commun. Et pour ce faire, parmi sans doute beaucoup d'autres, trois catégories de problèmes affectant les sociétés contemporaines paraissent intéressantes à aborder en classe : les problèmes de l'emploi et de la protection des travailleurs, ceux de la migration et leurs conséquences culturelles, ceux de l'environnement enfin. Nous montrerons brièvement qu'il est bénéfique à l'intelligence d'un monde troublé d'aborder ces problèmes avec les ressources conceptuelles et les méthodes de la discipline *histoire* : la comparaison à travers le temps et l'espace qui examine ressemblances et dissemblances ; les discontinuités des processus historiques qui invalident l'hypothèse d'un récit linéaire du passé ; la prise en compte simultanée de focales d'observation et d'analyse diversifiées ; ou encore la reconstruction des présents du passé qui étudie les acteurs et leurs initiatives dans le contexte respectif de leurs expériences et de leurs incertitudes.

Si l'épistémologie de la discipline *histoire*, en tant que science sociale et humaine, présente toutes sortes de composantes qui permettent une analyse des problèmes sociétaux, il en va de même, a priori, sans doute avec des intensités variables, des autres disciplines scolaires. Et ce potentiel critique existe également dans des approches pluridisciplinaires qui font dialoguer des approches spécifiques de plusieurs disciplines. La discipline *histoire* n'est donc ici qu'un exemple de science de référence dont la version scolaire, avec ses caractéristiques propres (Chervel, 1998), contribue à rendre les élèves capables de penser le monde.

Penser le monde par l'intermédiaire de la discipline *histoire*

Cette discipline est conçue comme une succession de séquences d'enseignement et d'apprentissage associant une certaine thématique du passé avec une composante de la grammaire du question-

nement de l'histoire scolaire⁴ (Heimberg, 2012, 2015, 2016). Les responsables des contenus disciplinaires opèrent leurs choix compte tenu de la double impossibilité de traiter toute l'histoire humaine et d'aborder les faits retenus en mobilisant toutes les manières de questionner qui sont spécifiques aux historiens. Ainsi, dès lors qu'une narration lisse continue et complète de l'histoire humaine est tenue pour illusoire il s'agit de se doter de critères à la fois scientifiques et reliés aux finalités des apprentissages scolaires pour choisir ce qui va ou ne va pas être abordé en classe, ainsi que les manières possibles et pertinentes d'aborder ce qui va l'être.

En quoi l'histoire scolaire peut-elle aider à penser le monde ? Pour répondre à cette question, deux auteurs de référence méritent d'être prioritairement convoqués parce qu'ils ont exprimé des idées essentielles ayant trait au regard historien sur le monde. Dans une conférence de 1937, Marc Bloch a en effet défini l'histoire d'une manière aussi synthétique qu'efficace comme «la science d'un changement [...], *une science des différences*» (Bloch, 2006, 475). Dans un texte plus tardif, publié à titre posthume juste après la guerre, il a aussi fait valoir qu'au «[...] *grand désespoir des historiens, les hommes n'ont pas coutume, chaque fois qu'ils changent de mœurs, de changer de vocabulaire*» (Bloch, 2006, 872)⁵. Cette association de l'histoire et du passé à une forme d'altérité à laquelle nous demeurerions reliés par des liens de constantes transformations est également exprimée par Carlo Ginzburg et son concept d'*estrangement*, un processus mental de mise à distance de ce que nous observons du passé pour nous préserver de l'illusion analogique tout en contribuant à rendre ce passé plus intelligible (Ginzburg, 2001, 2013).

Dans le domaine de l'histoire sociale et du travail, pour l'époque contemporaine, l'étude du changement, des différences, des ruptures et des continuités concerne des problèmes qui se posent dans

4 Pour une présentation succincte : <https://www.unige.ch/fapse/edhice/docref/grammaire/> consulté le 10 mars 2016.

5 Tiré du texte *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, écrit en 1942.

une relative constance mais jamais exactement dans les mêmes termes. Prenons quelques exemples. La quête du travail et la crainte du chômage dans les milieux populaires et ouvriers traversent les sociétés industrialisées depuis le XIX^e siècle au moins. Et toute cette période a été constamment marquée par des variations de la conjoncture économique, avec en particulier des crises de l'emploi. Toutefois, le statut du chômage n'est pas le même dans les années trente du XX^e siècle que dans une période plus récente où un système d'assurance protège une partie au moins de celles et ceux qui sont privés d'emploi. De même, toute l'histoire ouvrière est caractérisée par des conflits sociaux et des mouvements de grève. Toutefois, ces derniers peuvent être conquérants ou défensifs, de relativement longue durée ou très courts, inscrits ou pas dans une dynamique de négociation, etc. Ainsi, le travail d'histoire relève d'une activité de comparaison qui consiste à identifier aussi bien les points communs que les distinctions entre deux situations d'un contexte spatio-temporel différent.

Les questions identitaires sont souvent convoquées à travers des références à l'histoire et elles incitent dès lors les praticiens de cette discipline à mettre en évidence la constance tout au long de l'histoire humaine de phénomènes migratoires qui ont contribué d'une manière significative à forger la complexité des sociétés contemporaines. Dès lors, l'un des gestes privilégiés de la mise à distance historique consiste justement à déconstruire les récits ethnogénétiques qui font croire à tort à une prétendue continuité de l'identité de groupes humains qui nous viendrait de temps très lointains, tels ces récits nationaux du XIX^e siècle qui participent de l'invention de la tradition et qui font remonter l'origine de certaines nations jusqu'à l'époque médiévale (Hobsbawm & Ranger, 2006 ; Geary, 2004).

Les thématiques de l'histoire sociale relatives aux enjeux identitaires et migratoires voient leur analyse s'enrichir par une prise en compte simultanée de différentes échelles, temporelles, spatiales ou sociétales, en croisant des points de vue d'en haut et d'en bas. Examinant un mouvement social comme les grèves du Front populaire de 1936,

Antoine Prost en a par exemple dégagé des significations différentes, mais complémentaires, selon que la focale temporelle de l'historien se situe dans le contexte immédiat de la mobilisation, dans la décennie de crise des années trente ou dans le premier quart de siècle du fordisme et de la rationalisation du travail (Prost, 2006). Par ailleurs, quand les variations de focales portent sur les espaces considérés, elles mettent cette fois au jour des phénomènes migratoires contemporains relevant d'une problématique d'inclusion/exclusion qui évolue en fonction des développements politiques et économiques des sociétés, à partir ou au-delà de la constitution des États-nations.

De nombreux problèmes de société discutés actuellement dans l'espace public relèvent d'une forme d'inquiétude pour l'avenir. L'historiographie a identifié ce phénomène comme l'expression d'une crise des horizons d'attente qui mènerait à une forme de présentisme (Hartog, 2003). Dans ce cadre, les questions relatives à l'environnement et à l'état de la planète ont la particularité de pouvoir être appréhendées par une analyse de leurs temporalités multiples, entre effets immédiats, perspectives à court ou moyen termes, projections de longue durée. La problématique écologique devrait être investie en prenant aussi en considération le passé, non seulement pour examiner des situations antérieures ayant suscité des prévisions inquiétantes et pour voir comment elles étaient appréhendées à l'époque, mais également pour identifier des effets contemporains de négligences anciennes, comme dans le cas des victimes de l'amiante qui peuvent développer un cancer de la plèvre plusieurs décennies après leur exposition à ce poison. L'idée centrale, en matière d'histoire et de temporalités, est de reconstruire les présents du passé, les incertitudes de présents situés dans le passé, pour éviter de regarder ce passé en se laissant trop influencer par ce que l'on connaît de la suite des événements, et, plus particulièrement, de ce qu'il est advenu des acteurs.

Enfin, des publications récentes relatives à histoire contrefactuelle (David, 2015; Mercier, 2016; Deluermoz & Singaravélou, 2016), c'est-à-dire à l'histoire de ce qui n'est pas advenu mais qui aurait pu l'être, sont particulièrement intéressantes pour l'enseignement. En

effet, l'histoire qui s'apprend à l'école est souvent présentée comme lisse et linéaire, marquée par des relations de cause à effet naturalisées après coup sans laisser aucune place à l'incertitude des situations du passé et à ce qui aurait pu se dérouler autrement. Or, si l'apprentissage de l'histoire doit vraiment contribuer à une intelligibilité du passé *et* du présent, son enseignement ne saurait faire l'économie de cette déconstruction de l'inéluctable et de cette ouverture à d'autres possibles dans ses pratiques réflexives.

Tout compte fait, pour que cet apprentissage de l'histoire à l'école contribue vraiment à penser le monde tel qu'il est et tel qu'il devient, il faudrait alors, comme l'a suggéré Patrick Boucheron en 2015, que toute la place nécessaire soit aussi laissée à la dimension de l'imprévu :

«Lorsque l'histoire se laisse enfermer dans un piège identitaire, elle se limite au «déjà écrit», elle consent à cette théologie de l'inéluctable qui est la catastrophe qui vient. La seule pensée critique qui vaille, c'est de comprendre que d'autres choix sont possibles. L'histoire continue, parce qu'elle est continûment ouverte. Elle ne se contente pas de ce qui fut, mais demeure accueillante à ses devenirs possibles. Telle est peut-être la seule leçon de l'histoire : elle a la certitude qu'à chaque moment s'est inventé quelque chose que l'on n'avait pas prévu.»

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Bloch, M. (2006). *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*. Paris : Quarto Gallimard.
- Boucheron, P. (2015). «La recherche de l'identité est contraire à l'idée même d'histoire», entretien avec Anne Chemin. *Le Monde*, 24 septembre. En ligne : http://abonnes.lemonde.fr/culture/article/2015/09/24/patrick-boucheron-la-recherche-de-l-identite-est-contraire-a-l-idee-meme-d-histoire_4769834_3246.html, consulté le 10 mars 2016.

- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire*. Paris : Belin.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF, coll. «Éducation & société».
- CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003. En ligne : <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521>, consulté le 15 février 2016.
- CIIP (2014). *Plan d'études romand*. En ligne : <https://www.plandetudes.ch/>, consulté le 10 mars 2016.
- David, J. (2015). «Réflexions sur les uchronies scolaires». *À l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire*. Dossier n° 1 : «Récits et mises en texte du passé. École, musée, littérature». En ligne : <https://ecoleclio.hypotheses.org/285>, consulté le 10 mars 2016.
- De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique. 1. Pour une pensée libre*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur/Le Café pédagogique.
- Deluermoz, Q. & Singaravélou, P. (2016). *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*. Paris : Seuil.
- Gaussel Marie (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueildossier=108&lang=fr>, consulté le 10 mars 2016.
- Geary, P.J. (2004). *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*. Paris : Aubier (édition originale 2002).
- Ginzburg, C. (2001). L'étrangement. Préhistoire d'un procédé littéraire. In *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard, 2001 (édition originale 1998).
- Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier d'historien aujourd'hui. In *L'étrangement: Retour sur un thème de Carlo Ginzburg, Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*. Bordeaux : École doctorale Montaigne-Humanités, hors-série, pp. 191-210.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Le Seuil.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Heimberg, C. (2011). «L'éducation à la citoyenneté à Genève et en Suisse romande : comment faire valoir sans prescrire ?». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Paderborn : Verlag Ferdinand Schöningh, n° 87/3, pp. 520-532.
- Heimberg, C. (2012). «Visiter Clio : pour une analyse didactique de récits muséaux d'histoire». In F. Rousseau (dir.). *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire*. Paris : Michel Houdiard Éditeur, 2012.
- Heimberg, C. (2015). «L'intelligibilité du passé : une finalité d'apprentissage et des recherches qui la questionnent». *À l'école de Clio. Histoire et didactique de l'histoire*. Dossier n° 2 : «L'intelligibilité du passé : une finalité d'apprentissage et des recherches qui la questionnent». En ligne : <https://ecoleclio.hypotheses.org/421> consulté le 10 mars 2016.
- Heimberg, C. (2016). «Suisse romande. Un autre regard francophone sur l'histoire, sa didactique, ses usages scolaires». In S. Lalagüe-Dulac & al. (dir.). *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 31-41.
- Hobsbawm, E.J. & Ranger T. (dir.) (2006). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Ams-

terdam (édition originale 1983).

Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class: and other essays*. Cambridge : University Press.

Mercier, C. (2016). In S. Lalagüe-Dulac & al. (dir.). «L'histoire contrefactuelle. Perspectives épistémologiques, perspectives didactiques». *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 93-106.

Prost, A. (2006). *Autour du Front populaire. Aspects du mouvement social au XX^e siècle*. Paris : Seuil.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotsky, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 118.