

PRÉFACE

De l'histoire, la première chose à dire sans doute est qu'elle ne peut pas tout. L'affirmation est moins banale qu'il n'y paraît, tant s'alourdissent aujourd'hui les attentes sociales, que l'on a tôt fait de convertir en exigences politiques, et qui prêtent à l'enseignement historique une portée et une responsabilité proprement écrasantes. On pourra objecter que cette charge n'est pas nouvelle, et qu'elle est même constitutive, sinon de la discipline, du moins de sa professionnalisation à la fin du XIX^e siècle. Au temps de l'école méthodique, la pédagogie républicaine n'était rien d'autre qu'une école d'application de la recherche historique menée à l'université.

Confiant dans le fait que « l'histoire travaille de manière secrète et sûre à la grandeur de la patrie », Gabriel Monod affirmait en 1876 dans l'éditorial de la toute nouvelle *Revue historique* :

« c'est par elle que nous pouvons rendre à notre pays l'unité et les forces morales dont il a besoin, en lui faisant à la fois connaître ses traditions historiques et apprendre les transformations qu'elles ont subies ».

Et cela, poursuivait-il, en luttant contre l'éparpillement de la mémoire nationale en « partis hostiles se rattachant chacun à une tradition historique spéciale ».

Il serait bien naïf de croire que ce nationalisme méthodologique n'a pas de beaux jours devant lui, quand bien même l'on accueillerait au Panthéon son plus farouche adversaire, Marc Bloch, dont le patriotisme ardent et l'engagement républicain étaient aussi sincères qu'était profond son amour intraitablement historien de la vérité. Mais précisément, ces attachements étaient chez lui irréductibles : pour l'auteur de *L'apologie pour l'histoire*, la méthode historique ne devait pas construire une communauté nationale, mais instruire des citoyens, dès lors qu'elle s'adressait à chacune et chacun d'entre nous, en tant que singularités libres.

La « formation citoyenne » : telle est désormais la mission que l'on assigne à l'enseignement de l'histoire. Cela implique de développer l'esprit critique des élèves dans l'interprétation des témoignages du passé, en espérant que cette compétence leur sera utile pour ne pas se laisser asservir par l'arrogance du présent. Mais dès lors que la puissance publique n'abandonne pas pour autant son ambition de faire adhérer ces mêmes élèves à un récit commun, raidissant même ses exigences au fur et à mesure qu'elle cède à

une conception sans cesse plus intransigeante du catéchisme républicain, ses injections deviennent contradictoires et la tâche des enseignants impossible : de quel esprit critique parle-t-on si celui-ci n'est toléré qu'à mesure qu'il travaille à faire adhérer le plus grand nombre à une croyance politique ?

Car dire que l'enseignement de l'histoire est désormais chargé d'une responsabilité politique disproportionnée est encore trop vague : elle incombe aux enseignantes et aux enseignants, aggravée de son poids injuste de scrupules, de culpabilité et de découragements. Et encore, le pire est à venir : car depuis la fin des années 1970, celles et ceux qui enseignent l'histoire doivent également subir le fardeau des idées générales sur l'école. Celles-ci se développent impunément à mesure que le débat public s'encombre d'opinions d'autant plus nettement tranchées qu'elles sont faiblement éclairées par l'expérience des pratiques concrètes, se contentant souvent du recours nostalgique à quelques souvenirs reconstitués pour prôner le retour à ce monde que nous aurions perdu. Un monde de valeurs et de certitudes, avant qu'il ne soit gâché par les assauts inconséquents du pédagogisme.

Car voici lâché le mot de passe de tous les discours réactionnaires sur l'école. Son efficacité polémique est, comme toujours, inversement proportionnelle à sa précision définitionnelle : ce que l'on dénonce pêle-mêle dans ce vocable péjoratif, ce sont les réformes des programmes et de la formation des maîtres dès lors qu'elles prétendent placer « l'élève au centre du système éducatif » – pour reprendre les termes, désormais honnis par ses contempteurs, de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, dite « loi Jospin ». Mais c'est également le travail des enseignants pour penser leurs propres méthodes d'apprentissage, en développant sur elles un discours construit que ces mêmes censeurs ne pourront trouver que prétentieux, jargonnant et formaliste.

Or depuis la « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République » élaborée par Vincent Peillon en 2013 et mise en œuvre par Najat Vallaud-Belkacem deux ans plus tard, la politisation de la querelle française sur l'école a atteint un nouveau seuil. Le « pédagogisme », baudruche théorique et ennemi imaginaire, ne désigne plus seulement la volonté prétendue des professionnels de l'éducation nationale de faire passer la recherche du bien-être de l'élève devant la transmission des savoirs disciplinaires. Non, ce qu'il menace directement, par son attention coupable aux singularités individuelles et à la complexité sociale, n'est rien moins que l'universalisme républicain.

Pédagogisme contre République : le tour de passe-passe idéologique est complet, quand on sait que c'est précisément l'école républicaine de Jules Ferry qui institutionnalisa la pédagogie comme pratique, mais aussi comme discours sur la pratique, et comme ambition de rendre ce discours sur les manières d'enseigner objectivable et transmissible. On pense évidemment ici à Ferdinand Buisson, philosophe et directeur de l'enseignement scolaire, fondateur du Musée pédagogique et de la revue du même nom. Mais on doit se souvenir également que dans les mêmes années 1880, des voix discordantes s'élevaient au sein même de l'institution scolaire, et c'étaient parfois celles d'historiens renommés : ainsi Fustel de Coulanges, directeur de l'École normale supérieure, qui décrivait ainsi le rôle du professeur :

« il agit sur ses élèves et prend l'emprise sur eux par les connaissances qu'il leur enseigne : il n'a pas à recourir à des moyens artificiels. Qu'il aime le vrai et leur en donne le goût, c'est assez pour qu'il soit maître de ses élèves. À l'École normale, on n'enseigne pas la pédagogie, et je ne souhaite pas qu'on le fasse ».

L'emprise du vrai contre les moyens artificiels de la transmission, afin que le professeur soit maître de ses élèves. À lire ces quelques lignes, on ne peut qu'être frappé par l'étonnante stabilité du discours de l'anti-pédagogisme. On l'assimilerait volontiers à une structure idéologique si son expression actuelle ne se ramenait pas, plus pauvrement encore, à quelques banalités proférées par ceux que l'on appelait au ^{XIX^e} siècle des doctrinaires. Car ceux-ci font profession de discourir à un tel niveau de généralité (qu'agrémentent seulement, ici et là, quelques effets de réel glanés dans le stock chichement renouvelé d'anecdotes à la véracité incertaine) que le rappel à l'ordre du réel ne leur est plus un démenti suffisant.

Que peut-on opposer pourtant à cette ignorance militante, sinon revenir, calmement, méthodiquement, à la réalité des pratiques enseignantes ? Chercheurs reconnus en didactique de l'histoire, autrice et auteur d'une œuvre déjà considérable, Nadine Fink et Sylvain Doussot s'inscrivent dans ce long combat pour les sciences de l'éducation. Car la lutte est aussi épistémologique : il s'agit de faire reconnaître la légitimité d'un discours théorique sur l'observation des pratiques en milieu scolaire et de construire ainsi, dans l'articulation entre théorie et pratique, un contenu de savoir spécifique, objectivable et enseignable. Voici ce qu'ils appellent, dans le livre qu'on va lire « enquêter didactiquement » : partir de situations concrètes, intensément analysées, afin de définir les cadres du jugement historique en situation d'enseignement.

Telle est la sobre dignité de leur démarche, telle est son efficace sociale, tel est aussi son intérêt pour les lectrices et les lecteurs de ce livre. Car cette enquête est une véritable enquête. Cheminant avec aisance entre la classe et la bibliothèque, narrant avec le même bonheur des intrigues historiographiques saisies dans leur abstraction théorique et les situations pédagogiques des plus concrètes, Nadine Fink et Sylvain Doussot pratiquent une épistémologie qui n'est pas injonctive mais descriptive. Car il ne s'agit pas, on l'aura compris, de proclamer ce que l'on doit faire en milieu scolaire pour enseigner l'histoire, mais de partir, avec réalisme et humanité, de ce que l'on y fait déjà, avec les moyens du bord, en ne cachant rien des échecs et des déceptions, des difficultés et des malentendus.

Une enquête donc, ou plutôt une enquête sur des enquêtes – et c'est en cela qu'*Éducation critique* se lit comme un livre d'histoire, ou plutôt un livre d'histoires sur la manière de faire de l'histoire. Tout à leur ambition de « rapporter les pratiques scolaires à la manière de travailler de la communauté historienne », Nadine Fink et Sylvain Doussot poussent aussi loin que possible l'analogie entre la scène scolaire et la scène historiographique. L'une ne se confond assurément pas avec l'autre, et il serait dangereusement exagéré de prétendre que les élèves, malgré l'effort de leurs enseignants à les former par la recherche, se font historiennes et historiens des savoirs qu'ils apprennent. Mais tout en reconnaissant la spécificité de la fabrique scolaire des savoirs historiens, le livre qu'on va lire explore la manière dont celle-ci s'articule avec l'opération historiographique.

Cette articulation, qui est peut-être le point nodal d'*Éducation critique*, au sens où elle désigne le seuil critique de tout effort éducatif, n'est pas seulement traitée sur le modèle fictionnel du « tout se passe comme si ». Les enseignants ne font pas jouer les élèves à être des historiens, pas plus qu'ils ne leur demandent de simuler ou de feindre le travail de l'enquêteur ; ils les mettent dans des situations où les rapports analogiques entre les deux types d'enquête se font jour. Ces situations peuvent assurément être distrayantes, voire ludiques – on ne doit jamais perdre de vue la simplicité d'adresse de Paul Veyne qui, lorsqu'on lui demandait de justifier l'exercice de l'histoire, se contentait parfois de dire « parce que c'est intéressant ». Mais quelle que soit la légitimité de la forme, pédagogique ou performative, des « procès fictifs », ce qu'explorent Nadine Fink et Sylvain Doussot est de plus grande portée pour la discipline historique : en formalisant la triple analogie entre la scène scolaire, l'expérience historiographique et l'arène judiciaire, ils nous permettent de dépasser les fausses évidences de l'interdit moral proféré par Lucien Febvre : « l'histoire ce n'est pas juger, c'est comprendre – et faire comprendre ».

Certes, l'historien ne rend pas la justice. Mais parce que sa responsabilité porte à la fois sur le passé et le présent, il peut faire justice à l'un et l'autre, en exerçant son métier justement. On lira donc avec profit les développements profonds, et parfois surprenants, que l'autrice et l'auteur du présent ouvrage consacrent à ce que l'on pourrait appeler leur critique de la faculté de juger dans la didactique de l'histoire. D'où aussi l'importance que revêt leur examen des régimes de vérité du témoignage – question ancienne, sans doute, et constitutive des dilemmes de l'écriture historique, ce qui justifie de reprendre le dossier à l'endroit où Marc Bloch et Jean Norton Cru l'avaient laissé, mais question qui prend aujourd'hui une actualité que l'on peut volontiers juger dramatique.

Non, décidément, même en matière de didactique et d'épistémologie, l'histoire ne peut pas tout – car il arrive parfois que les brusqueries du présent viennent ébranler les questionnaires les plus solidement établis. Au début de chaque année, le *Dictionnaire Oxford* distingue le mot qui aura le plus marqué l'an passé. Pour 2016, ce mot fut *post-truth*, « post-vérité », employé selon les lexicographes de l'université d'Oxford 30 fois plus en 2016 qu'en 2015. Il renvoie, précisent-ils, à des circonstances « dans lesquelles les faits objectifs ont moins d'influence pour modeler l'opinion publique que les appels à l'émotion et aux opinions personnelles ». Les faits, et non la vérité : en anglais, *post-truth politics* et *post-factual politics* sont donnés comme synonymes. Voici pourquoi on parle aujourd'hui d'ère post-factuelle ou d'environnement politique post-vérité – seconde ambiguïté ou second glissement, par lequel un mode de communication politique (ou en l'occurrence de propagande), en vient à qualifier l'époque tout entière.

Son héros maléfique n'est pas le menteur, mais le bonimenteur (*bullshiter*). Le premier s'écarte délibérément de la vérité mais sait que le vrai est vrai, tandis que le second se moque de l'idée même de vérité et ne cherche qu'à dominer. Le bonimenteur se désintéresse de la vérité car il ne s'intéresse qu'à ses propres objectifs. Il ne s'attend pas à ce que l'on croie en ce qu'il dit mais travaille à faire croire en lui. Ce qui est, on le remarquera au passage, l'une des définitions possibles de la rhétorique dans la cité grecque : l'art de gouverner son auditoire par l'usage virtuose d'un rapport au monde détaché du réel. Le rhéteur contraint les autres sans s'engager dans son dire. Et celui qui n'entre pas dans ce jeu, c'est le parrésiasite, qui se risque lui-même et engage sa relation aux autres dans un

parler vrai. Ce courage de la vérité, cette *parrêsia*, Michel Foucault s'en est fait, à la fin de sa vie, l'historien proprement renversant. Ce qui fait le parler vrai, c'est donc à la fois un engagement et un rapprochement : engagement de celui qui parle dans ce qu'il dit, rapprochement par ce dire de ceux qui écoutent avec la vérité du monde réel, que la rhétorique au contraire éloigne ou masque.

Le livre que l'on va lire propose donc une didactique du parler vrai pour aujourd'hui. Au moment où les usages frauduleux de l'histoire en font une matière hautement inflammable, à l'heure de la post-vérité où le complotisme fait triompher une forme dégradée et dévoyée d'esprit critique dans lequel le soupçon ne complique pas le monde en troublant des évidences et en pluralisant des causalités mais le simplifie terriblement en le ramenant à une forme unique et pauvrement prévisible, nous avons plus que jamais besoin de pédagogues sincères qui pensent les modalités réelles de la didactique historique et ne confondent pas l'esprit critique avec la pulsion de destruction.

Nadine Fink et Sylvain Doussot sont de ceux-là, prônant ce qu'ils appellent justement « un rapport critique raisonnable » aux témoignages du passé, grâce auquel on peut construire son jugement soi-même, sans pour autant être ramené à la solitude. Parce qu'ils savent mieux que quiconque que toute pédagogie véritable s'affaiblit en assénant des certitudes, ils enseignent à prendre en considération les lacunes et les ignorances, les erreurs de jugement et les ratés du débat afin de fonder en raison un savoir authentiquement démocratique de la transmission des connaissances historiques. En les lisant, on comprend mieux ce que peut l'histoire, c'est-à-dire ce qu'elle a en puissance d'être et de ne pas être, dès lors qu'elle sait faire assaut de ses faiblesses en devenant pleinement éducative et pleinement critique. Une histoire qui restaure le doute comme ressort de la connaissance, retrouvant ainsi confiance dans sa capacité à dire vrai, dès lors qu'elle comprend et fait comprendre qu'on n'abdique rien de ses ambitions théoriques en exposant avec probité ses incertitudes.

Patrick Boucheron

Collège de France