



## Sans une solide formation des enseignant·es, à quoi leur travail d'histoire et de mémoire se réduirait-il ?

*Laurence DE COCK - Professeure agrégée dans un lycée parisien, chargée de cours à l'université Paris VII, associée au laboratoire ECP, université Lyon II.*

*Charles HEIMBERG - Professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté, université de Genève.*

« Le ministre entend réformer les épreuves des concours de recrutement en référence notamment à des compétences censées être "professionnalisantes", mais on ne laisse plus de temps aux étudiant·es pour s'initier aux débats qui traversent leur discipline, pour ce qui nous concerne plus particulièrement l'histoire et la géographie, pour réfléchir au pourquoi de leur enseignement et aux spécificités des didactiques disciplinaires et pour mieux prendre la mesure de leur futur rôle social. [...] »

Les enseignant·es ont besoin de maîtriser ce qu'ils vont enseigner, tout le monde en convient, mais plus encore peut-être, ils ont besoin de réflexion, de prise de distance, de regard critique sur ce qu'ils vont enseigner. N'est-ce pas précisément ce que les responsables de cette réforme redoutent ? La fixation récurrente sur les préoccupations d'éducation comportementale et de transmission de valeurs politiques et morales chères à la doxa ministérielle depuis plusieurs années se révèle plus que jamais sans fard. [...]

En histoire et en géographie, qui sont nos domaines de compétences, cette nécessaire réflexivité critique passe par des connaissances sur l'histoire de nos disciplines et sur leur épistémologie. Si nous prenons l'exemple du concours de recrutement pour le secondaire du Capes d'histoire et de géographie [certificat d'aptitude au professorat], c'est l'équilibre entre maîtrise des connaissances et initiation professionnelle qui est définitivement rompu avec cette réforme. Il s'agit d'une véritable régression intellectuelle qui tire un trait sur tout ce que le souci de réflexivité avait apporté à nos disciplines. C'est une nouvelle étape dans la déqualification du métier d'enseignant. »

« Formation des enseignants : les faux-semblants de la professionnalisation », tribune signée par plus de 300 historiens et géographes, publiée dans *Libération* le 10 décembre 2019<sup>1</sup>

<sup>1</sup>.[https://www.liberation.fr/debats/2019/12/10/formation-des-enseignants-les-faux-semblants-de-la-professionnalisation\\_1768132](https://www.liberation.fr/debats/2019/12/10/formation-des-enseignants-les-faux-semblants-de-la-professionnalisation_1768132), consulté le 28 décembre 2019.

**E**n France, plus de 300 historiens et géographes, dont certain·es sont impliqué·es dans la formation initiale et continue des enseignant·es, ont réagi à des projets qui visent à réduire à peau de chagrin la dimension réflexive de cette formation. Dans le canton de Genève, les partis de droite cherchent à abréger la formation universitaire des enseignant·es du primaire en la portant à trois ans, niveau bachelor, au lieu de quatre avec un certificat complémentaire. En Italie, dans l'enseignement secondaire, la formation initiale, jamais stabilisée, est en crise depuis de nombreuses années. Mais surtout, la multiplication des enseignant·es précaires en attente de stabilisation pose un véritable problème<sup>2</sup>.

Comment expliquer cette fragilité de la formation initiale et continue des enseignant·es ? Elle découle probablement d'une reconnaissance insuffisante, laquelle s'explique également par une légitimité que l'on peut dire «troublée» comme en témoignent les quelques poncifs suivants :

- le fait (mythique) que le métier d'enseignant·e serait un art dont la maîtrise se construirait au fur et à mesure de sa pratique ou au contact de maîtres expérimentés susceptibles d'éclairer les jeunes novices;

- l'idée qu'il serait constitué pour l'essentiel de méthodes, postures et modes d'emploi préconstitués et seuls susceptibles de mener à une certaine efficience;

2. Voir par exemple Giansandro Merli, « Scuola, la protesta dei docenti e precari : "Il concorso va fatto subito" », *Il Manifesto*, 8 novembre 2018.

- le constat souvent établi que, de nombreux enseignant·es précarisés·es ayant dû se lancer dans la profession par leurs propres moyens, il y aurait là la démonstration que ces expériences révéleraient que cette formation initiale n'est pas nécessaire ;

- des généralisations tirées de quelques dérives « pédagogistes » ou jargonnantes observées, et parfois médiatisées, dans des lieux de formation des enseignant·es ; ce fut le cas particulièrement à l'époque des IUFM (Institut universitaire de Formation des Maîtres) auxquels on reprochait une déconnexion du terrain et des enjeux disciplinaires, ainsi qu'une infantilisation des stagiaires qui passait par l'invention de formules dont la plus célèbre est le « référentiel bondissant », censé caractériser le ballon en cours d'éducation physique ; formule dont il a été démontré depuis qu'elle n'était pas utilisée ;

- la difficulté, pour l'enseignement secondaire, d'envisager la nécessité d'une didactique des disciplines alors que l'on sort à peine d'une formation disciplinaire consacrée en sus, dans le cas de la France, par un concours très exigeant.

Une revue comme *En Jeu. Histoire et mémoires vivantes*, tournée vers la transmission de la connaissance des crimes de masse du national-socialisme et la prévention des crimes contre l'humanité, ne peut pas rester indifférente à cette question de la formation des enseignant·es. En effet,

#### Sans une solide formation des enseignant·es, à quoi leur travail d'histoire et de mémoire se réduirait-il ?

comme cela a déjà été évoqué dans ces colonnes<sup>3</sup>, la notion de travail d'histoire et de mémoire relève d'une certaine complexité, surtout pour nous qui ne nous contentons pas d'analyser les prescriptions, mais sommes préoccupés tout autant par les effets de réception et d'appropriation des savoirs à transmettre<sup>4</sup>.

Ce travail d'histoire et de mémoire, du point de vue des enseignant·es, implique non seulement de solides connaissances de l'histoire de ces crimes et de leurs mécanismes, de l'évolution de leur statut mémoriel au sein de la société, mais aussi une capacité réflexive, de mise à distance. Tout cela implique une subtile articulation entre les réflexions épistémologiques, didactiques et pédagogiques. Il s'agit en effet de savoir, par exemple, comment gérer l'émotion, comment éviter à la fois de banaliser et de sacraliser, comment concilier l'empathie envers les victimes et la nécessité historienne d'examiner aussi ces crimes en fonction de leurs mécanismes ; et ainsi, de ne pas tout mettre sur le même plan, de ne pas amalgamer des faits dissemblables dont l'indistinction ne produirait aucune intelligibilité ni du passé, ni du présent.

En matière d'histoire scolaire des crimes de masse, et contre l'humanité, du passé, le refus d'affronter cette complexité, et de donner droit aux

acteurs et actrices de cette transmission à une solide formation initiale et continue, a toutes les chances de favoriser les dérives bien connues qui guettent ce genre d'enseignement et d'apprentissage : la réduction du travail d'histoire et de mémoire à un devoir de mémoire solennel, commémoratif et purement prescriptif ; l'abandon de ces thématiques par crainte des difficultés qu'elles font affronter ou le recours à des protocoles pédagogiques réducteurs et tout emballés ; la transformation de la mémoire en une injonction descendante qui manquera assurément sa cible en termes de prévention des crimes contre l'humanité.

L'apprentissage de l'histoire à l'école, le travail d'histoire et de mémoire, le dialogue des mémoires, toutes ces activités qui peuvent créer du lien, produire de la faculté de discernement et susciter des prises de conscience méritent assurément beaucoup mieux ! Personne ici ne plaide pour la supériorité des savoirs savants sur les savoirs professionnels, mais cette chronique s'efforce de montrer que l'un ne se pense pas sans l'autre, sauf à tomber dans l'écueil soit de la pensée magique transmissive, soit de la minorisation de la place de la science dans la formation intellectuelle des élèves. Une formation des enseignant·es digne de ce nom doit donc absolument intégrer l'urgence

3. Voir notamment le dossier « Transmettre la criminalité de masse du nazisme. Des mémoires à inscrire dans l'histoire », *En Jeu. Histoire & mémoires vivantes*, Paris, Fondation pour la mémoire de la déportation, n° 11, 2018.

4. Analysés avec rigueur par Sarah Gensburger & Sandrine Lefranc dans leur ouvrage *À quoi servent les politiques de mémoire ?*, Paris, Presses de Sciences-Po, 2017.

de cet équilibre à trouver et ne rien sacrifier au passage. La gageure est importante et tout semble nous en éloigner, à commencer par la coupure toujours plus forte entre les mondes

académique et scolaire, alors que leur rapprochement est une condition nécessaire et préalable à toute résistance aux réformes indignes d'une éducation émancipatrice<sup>5</sup>.

## *VIE ASSOCIATIVE*

*Nouvelles du monde associatif  
de la déportation*

<sup>5.</sup> Voir le dossier « Recherche historique et enseignement secondaire », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2015/1.