

Réflexion sur l'intervention didactique adaptée à l'enseignement de l'histoire

ZAOUI Nejib

Docteur en sciences de l'éducation,
Université de Gafsa

Résumé :

La conscience historique est une interrogation sur le passé en vue de structurer la compréhension de l'histoire. Dans cette perspective le présent serait pris en compte, non seulement comme aboutissement du passé, mais aussi comme place d'où on regarde et reconstruit le passé. Avoir une conscience historique serait acquérir la conscience que le passé participe à la compréhension du présent et de ce que fut la société actuelle. Ainsi, il nous semble que ce concept pourrait être introduit comme une composante épistémologique dans l'histoire et dans son enseignement. La conscience historique est très peu utilisée en didactique de l'histoire en Tunisie. Néanmoins, elle nous semble pertinente pour analyser les enjeux de l'apprentissage de l'histoire.

Mots clés :

mémoire historique, coutumes disciplinaires, conscience historique.

Introduction

Dans le contexte scolaire, la diversification des modes d'appartenance et la crise identitaire révèlent qu'il y a mutation, voire un effondrement, du projet civique et culturel qui fonde les liens sociaux ; cela remet en question les disciplines scolaires, notamment l'enseignement de l'histoire, qui sont chargées de porter ce projet dans l'enseignement. En effet, «*Tous les Etats s'accordent pour donner à l'enseignement de l'histoire une place importante pour développer l'identité, la conscience civique, les capacités intellectuelles, et parfois les valeurs morales*»¹. La loi de Juillet 1991 concernant la rénovation pédagogique a annoncé, dans le chapitre premier, que le «*Système éducatif a pour objectif de réaliser, dans le cadre de l'identité nationale tunisienne et de l'appartenance à la civilisation arabo-musulmane, les finalités suivantes* :

- Offrir aux jeunes, depuis leur prime enfance, ce qu'ils doivent apprendre afin que se consolide la conscience de l'identité nationale tunisienne, se développe le sens civique et le sentiment de l'appartenance à la civilisation nationale et maghrébine et s'affermisse l'ouverture à la modernité et à la civilisation humaine.

- Elever les jeunes générations dans la fidélité à la Tunisie et la loyauté à son égard...». Il se révèle que ces finalités ont un rapport étroit avec la conscience historique puisqu'elle constitue une relecture de notre passé qui doit être réconcilié avec notre héritage reçu afin de construire et d'établir consciemment notre identité dans le temps.

En France les programmes d'histoire ont pour finalité de construire la culture historique du futur citoyen éclairé². Il s'agit d'aider l'élève à se constituer une mémoire, un patrimoine qui lui permet de construire son identité. En fait, «*les programmes de collège récents introduisent ainsi des documents patrimoniaux, obligatoires tant comme supports des cours que comme objets d'enseignement. Les textes officiels le justifient en affirmant la nécessité et*

¹ Audigier., F, « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire », *Les Jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique*, Documents et Travaux de Recherche en Education, revue n° 30, Paris, INRP, 1998, p. 7.

² Programme de seconde, BOEN, HS, n°6, 31, août 2000.

la légitimité de donner à tous les jeunes le sentiment qu'ils appartiennent au même groupe »³. En effet, Le but primordial de l'enseignement de l'histoire est de construire une identité commune et d'enraciner l'élève dans son appartenance.

Construire une identité commune c'est « enraciner l'individu dans la culture ». En d'autres termes l'enracinement dans l'historicité de l'homme et de la société, l'enracinement dans la réalité historique de l'homme et de la société, l'insertion dans la culture en évolution, la possibilité de relier le présent à l'expérience du passé et aux attentes du futur. En montrant l'importance de l'historicité de l'homme, Fathi Triki signale que « *par historicité de l'homme, nous entendons, simplement que l'homme prend conscience de sa présence dans le monde. Mais sa présence est historisante qui l'oblige à explorer archéologiquement son passé et historique qui le rattache à une dimension de la futurition* »⁴.

La connaissance historique nourrit la construction des identités collectives et permet l'action raisonnée dans la société. Afin d'accomplir cette mission, l'un des objets fondamentaux est d'étudier les corrélations entre les interprétations du passé, les perceptions du présent et attentes de l'avenir chez les élèves. « *Pour nommer cette articulation passé / présent / avenir, nous utilisons l'expression ' conscience historique '* »⁵.

En effet, l'incertitude envers l'avenir a conduit à vouloir préserver le passé, mais aussi à revoir la mémoire collective, en tant qu'expériences partagées par un groupe, qui pourrait porter ombrage à notre présent. Dans cette perspective Christian Laville signale que « *bientôt, la chute du mur de Berlin, et ultérieurement l'accélération du mouvement de mondialisation donnent à croire qu'il en est fini des grands projets politiques et sociaux, on évoquera la fin des idéologies, et même la fin de l'histoire... Faute d'un avenir clair sur lequel s'aligner, on se replie sur le présent, on cherche à en consolider les fondements, et pour cela à trouver dans les itinéraires individuels ou collectifs du passé les facteurs qui le légitiment* »⁶. Ainsi, la mémoire collective considérée comme gardien d'un héritage commun joue le rôle de médiation entre le passé et le présent.

De ce fait, le concept de la conscience historique⁷ a connu son essor au cours des dernières années, on l'a vu s'introduire dans le champ de l'histoire savante. En effet, « *l'apparition d'une prise de conscience historique est vraisemblablement la révolution la plus importante que nous ayons subie depuis l'avènement de l'époque moderne* »⁸. Alors, avec l'apparition de la conscience historique, l'objet de l'historien devient non seulement le passé, mais aussi le présent et l'avenir et la mise en œuvre des démarches cognitives susceptibles d'élucider la place de notre existence dans le temps.

Avoir une conscience historique serait acquérir la conscience que le passé participe à la compréhension du présent et de ce que fut la société actuelle. Ainsi, il nous semble que ce concept pourrait être introduit comme une composante épistémologique dans l'histoire et dans son enseignement. La conscience historique est très peu utilisée en didactique de l'histoire en Tunisie. Néanmoins, elle nous semble pertinente pour analyser les enjeux de

³ Tutiaux-Guillon, N., *Identités, Mémoires, Conscience Historique*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003. p. 29.

⁴ Triki., F, *L'esprit historien dans la civilisation arabe et islamique*, Tunis, Maison tunisienne de l'Édition, 1991, p.28.

⁵ Audigier., F, « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire », *Les Jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique*, op. cit, p. 8.

⁶ Laville, Ch., *Identités, Mémoires, Conscience Historique*, textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 17.

⁷ Raymond Aron définit ce concept, dans son livre *La philosophie critique de l'histoire* (1969. p. 32), comme la mise de notre existence dans la chaîne des générations, notre médiation dans la suite de l'histoire.

⁸ Gadamer, H-G., *Le problème de la conscience historique*, Paris, Le Seuil, 1996, p.23.

l'apprentissage de l'histoire. Cette présente recherche a pour objet de questionner sa prise en charge dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et de mettre en exergue son rôle dans la compréhension de l'histoire. Nous avons opté pour la conquête arabe en tant qu'objet d'étude, car elle se révèle porteuse des jalons historiques qui ont laissé ses traces dans la société actuelle notamment au niveau identitaire. À cet égard, nous allons examiner si la conscience historique a été traduite dans l'enseignement de la conquête arabe par une simple familiarité avec des connaissances permettant une représentation du passé ou bien l'école va au-delà de son rôle classique où l'acte d'enseigner-apprendre articule passé et présent.

L'enseignement de l'histoire n'est pas exclusivement la transmission des connaissances et l'acquisition des compétences. L'enseignement doit aussi être éducatif; cela veut dire inculquer des valeurs et des attitudes qui auront pour but d'influencer à court ou à long terme le comportement des élèves. Robert Martineau notait que « *les élèves devraient avoir l'occasion de prendre conscience de la valeur de l'histoire et de la pensée historique* »⁹. Cela veut dire que les pratiques scolaires seraient un moyen par lequel les élèves seront invités à développer des compétences qui leur permettront de faire la recherche historique et d'être autonomes afin d'acquérir les valeurs de l'histoire. Il ajoute aussi que « *l'histoire permet aussi de retrouver les multiples filons de l'identité du citoyen d'une société de plus en plus composite. En outre, son produit et sa méthode peuvent servir d'interface entre le présent et les profondeurs du passé pour expliquer les atavismes enfouis dans la mémoire individuelle et collective* »¹⁰.

I. La conscience historique au carrefour de l'enseignement de la conquête arabo-musulmane et les pratiques scolaires

1. Méthodologie et l'univers de l'enquête

Les enquêtes ont été conduites selon des méthodes combinées, qualitatives et quantitatives : Deux observations de classe, un entretien semi-directif (auprès de 20 enseignants), trois questionnaires (auprès de 122 élèves) et une analyse de contenu, sont les quatre principaux moyens utilisés pour le recueil des données. A cet égard, nous signalons que cette recherche est une étude de cas sur la mise en œuvre de la conscience historique dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. L'ensemble de l'enquête expérimentale se réfère aux pratiques d'enseignement de la conquête arabo-musulmane et qui ont un socle commun : élucider si les pratiques scolaires ont abouti à une continuité entre passé et présent ou au contraire, à une rupture ? Autrement dit, saisir le mieux possible la mise en œuvre de la conscience historique à travers les pratiques scolaires.

L'enseignement de l'histoire joue un rôle primordial dans la construction de la conscience historique, la formation d'une identité commune et la manipulation de la mémoire collective. « *Une telle condamnation touche probablement l'histoire scolaire, à moins de penser que ces élèves verraient dans le passé un monde radicalement différent du présent, ce que tout infirme dans les analyses* »¹¹. Donc, l'enseignement de l'histoire a pour mission de développer l'identité, la conscience historique et les capacités intellectuelles capables de mobiliser la mémoire collective. Par conséquent, le champ de notre recherche a pour objet les pratiques d'enseignement et particulièrement l'enseignement-apprentissage de la conquête arabo-musulmane. Plusieurs éléments constituent les pratiques d'enseignement qui sont : le programme officiel, le manuel scolaire et l'attitude des enseignants dans leurs pratiques. Tous

⁹ Martineau, R., *L'histoire à l'école*, 1999, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 140.

¹⁰ Martineau, R., *L'histoire à l'école*, 1999, op. cit, p. 140.

¹¹ Audigier., F, « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire », *Les Jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique*, op. cit, p. 101.

ces éléments vont aboutir à un savoir appris chez les élèves, qui sera aussi l'un des objets de notre enquête.

2. La conscience historique est au cœur de l'épistémologie de l'histoire

Aucune définition de l'histoire ne peut dispenser la mise en œuvre de la perspective temporelle. La notion du temps est une composante déterminante dans toute étude historique. La présence indispensable du temps dans la détermination de la notion de l'histoire fait l'unanimité des historiens. En effet, c'est dans le temps que se déroule la vie de l'homme, c'est dans le temps que succèdent les événements et les modes de pensée dont l'ensemble constitue l'histoire du monde, c'est à travers le temps que l'homme écrit l'histoire. Ainsi les historiens ont accordé au temps une cadence fixe et inaltérable permettant de mesurer tout changement. De ce fait, toute étude sur l'épistémologie de l'histoire est indissociable de la notion du temps. Cependant, la recherche dans le temps historique exige avant tout que ce dernier soit conçu par les individus à la suite d'un long effort intellectuel parce qu'il n'est ni une donnée ni un phénomène concret. Être dans le temps, c'est établir un lien entre notre présent et notre passé pour comprendre notre existence dans le monde. Le dialogue entre le passé, le présent et le futur constitue l'enjeu de tout travail historique. Etudier les événements historiques dans le temps, c'est concevoir la distance temporelle qui sépare notre présent et les événements passés. A cet égard, Antoine Prost disait que « *la question de l'historien, est posée du présent au passé et elle porte sur des origines, des évolutions, des itinéraires dans le temps, qui se repèrent avec des dates. L'histoire est un travail sur le temps* »¹². En revanche, l'histoire n'est pas seulement un travail sur les seuls écarts, les différences, entre les choses du passé et celles du présent, mais surtout un travail sur la possibilité qu'elles se rencontrent dans notre conscience. Autrement dit, l'utilité de l'histoire réside dans l'élaboration, dans notre conscience, des rapports de différence et de ressemblance entre le passé et le présent.

Henri-Iréné Marrou définit l'histoire par « *la connaissance du passé humain* »¹³. Il a utilisé connaissance et non pas narration du passé humain, parce que l'histoire est un résultat de l'effort le plus rigoureux et le plus systématique pour s'en rapprocher. L'histoire n'est ni un simple conte ni un mythe, mais une reconstruction du passé selon des méthodes scientifiques bien élaborées. La définition proposée par H. I. Marrou implique une question d'ordre épistémologique. Lorsqu'on dit la connaissance du passé humain, est-ce que cela signifie que le présent humain ne peut pas être un objet sur lequel on travaille pour atteindre la connaissance historique ? Bien entendu, l'état du présent d'un être vivant s'explique par l'héritage de son passé. Mais pour comprendre le passé « *l'historien ne saurait se contenter d'une telle vision, si fragmentaire et superficielle ; il veut en savoir, il cherche à en savoir beaucoup plus long qu'aucun des contemporains de l'époque étudiée n'en a su, n'en a pu savoir ; non certes qu'il prétend retrouver la même précision dans le détail, la même richesse concrète que celle de l'expérience vécue* »¹⁴. L'objectif de l'historien est de donner au passé une intelligibilité. Mais évidemment on ne peut pas atteindre cette dernière sans être mobilisé par les questions de notre présent qui nous incite à interroger le passé. Dans ce contexte Henri Irénée Marrou disait que « *la connaissance qu'il veut élaborer de ce passé vise à une intelligibilité ; elle doit s'élever au-dessus de la poussière des petits faits, de ces molécules dont l'agitation en désordre a constitué le présent pour y substituer une vision ordonnée* »¹⁵. L'historien tente d'interpréter le passé à la lumière de ses observations concrètes de son

¹² Prost., A, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Edition du Seuil, 1996, p. 102.

¹³ Marrou., H-I, *De la connaissance historique*, Paris, Le Seuil, 1954, p. 29.

¹⁴ Marrou., H-I, *De la connaissance historique*, op. cit, p. 44.

¹⁵ Marrou., H-I, *De la connaissance historique*, op. cit, p. 44.

époque. Alors, il ne peut pas écarter les interrogations soulevées dans le présent dans l'étude du passé.

Quant à Ibn Khaldoun, l'histoire est avant tout rationalisation du passé humain. Le travail de rationalisation ne se fait pas sans s'être interrogé sur le présent. Car celui-ci prolonge le passé et l'éclaire. La conception de l'histoire d'Ibn Khaldoun n'est pas cyclique, c'est-à-dire il réfute la périodisation dans l'étude de l'histoire parce qu'elle nous empêche de rechercher les causes du passé réel. En revanche, il a proposé une analyse rationnelle du passé et du présent dans l'étude de l'histoire du Maghreb. Il rejoint Yves Lacoste. Selon ce dernier « toute conception cyclique du passé est une négation de la pensée historique scientifique. En effet, aujourd'hui c'est bien sa négation que de croire, pour des raisons subjectives, que l'histoire est un continuel recommencement alors qu'objectivement l'évolution historique s'accélère et présente des aspects entièrement neufs »¹⁶. En outre, Ibn Khaldoun insiste sur la prise en compte des changements fondamentaux qui peuvent survenir dans le cours des temps. Il disait « celui qui entend raconter les événements des temps passés et qui ne se doute pas des modifications ni des changements survenus dans la société humaine, établit au premier abord un rapprochement entre ces faits et les choses qu'il a apprises ou dont il a été témoin »¹⁷. Pour avoir conscience du changement de l'évolution historique des événements, il semble que l'analyse de l'objet historique dans un rapport passé-présent, porte des avantages assez importants dans l'enrichissement de notre connaissance historique.

3. La conquête arabe : une matière porteuse des jalons historiques et identitaires

Nous avons choisi un thème historiquement sensible et controversé, celui de la conquête arabo-musulmane¹⁸ pour étudier le concept de la conscience historique et chercher ses implications dans l'enseignement de l'histoire. La conquête arabo-musulmane en Afrique du Nord n'est pas seulement un objet de l'histoire mais aussi un enjeu d'enseignement, parce que cette période constitue l'entrecroisement de plusieurs civilisations et paraît la pierre angulaire de l'émergence d'une identité maghrébine. En effet, l'arrivée des arabes musulmans au VII^e siècle a constitué un tournant décisif dans l'histoire de la civilisation berbère sur tous les plans, notamment sur les plans religieux, culturel et linguistique. Les arabes ont introduit une nouvelle religion, l'Islam, une nouvelle langue, l'arabe, et une nouvelle culture, la culture arabo-musulmane. Cette civilisation a atteint aujourd'hui un tel degré de fusion qu'il est parfois difficile de qualifier quelques uns de ses aspects de purement berbères ou de purement arabes. Mais, nous pouvons la qualifier comme civilisation maghrébine. Ainsi, l'identité berbère qui s'est conservée pendant l'époque romaine ou byzantine, est devenue avec la conquête arabe, une identité dans laquelle s'unissaient deux cultures arabe et berbère. Par conséquent, le Maghreb possède actuellement une forte identité qui le distingue par rapport au monde arabo-musulman et africain du fait de son relatif isolement par rapport à celui-ci et de l'importance de l'élément berbère dans sa culture.

La conquête arabe constitue donc une matière fertile à partir de la quelle nous pourrions développer une conscience historique et construire une identité commune. Mais cette tâche ne serait accomplie sans aborder la conquête en tant que changement historique dans une dimension temporelle. Certes, la conception de l'histoire est toujours étroitement liée à la dimension temporelle elle se fonde sur une articulation entre les trois temps c'est-à-dire passé, présent, futur ainsi que sur l'historicité des faits historiques. « L'historien doit aussi connaître ce qu'il en est aujourd'hui de tout cela. Il lui faut aussi comparer le passé et le présent, le

¹⁶ Lacoste., Y, *Ibn Khaldoun : naissance de l'histoire : passé du tiers monde*, Paris, librairie François Maspero, 1980, p. 218.

¹⁷ Ibn khaldoun, A, *Prolégomènes*, traduit par William Marc-Guckin Slané, Paris, P. Geuthner, 1938, t. II, p. 60.

¹⁸ Au VII^e siècle l'Orient musulman parvint à conquérir l'Occident berbère (voir *l'Histoire de l'Afrique du Nord* de Charles André Julien).

proche et le distant, les causes des ressemblances et des différences »¹⁹. Autrement dit, tout fait historique en tant que passé détient des liens avec le présent. Alors, l'intelligibilité de la conquête arabe découle de la détermination de la distance temporelle qui la sépare du présent.

Ainsi, comme l'histoire est une reconstruction des événements dans le temps, nous chercherons à montrer comment la notion de la conscience historique pourrait aider les élèves à situer correctement les événements dans le temps notamment que la conscience historique est une conscience temporelle. L'objet de notre recherche repose sur les pratiques scolaires, cependant notre propos ne se veut absolument pas normatif. Il ne s'agit pas d'étudier les effets des instructions officielles ou un éventuel écart entre ce qui est déclaré devoir être fait et ce qui se fait, pas plus que de juger d'une quelconque conformité des opinions et des pratiques à ce qui serait une bonne histoire scolaire.

II. Etat des lieux de l'école tunisienne

1. Le savoir appris chez les élèves entre construction de conscience historique et formation d'une identité commune

Malgré que la majorité des élèves interrogés soient convaincus que l'histoire n'est pas une matière qu'on apprend par cœur, nous avons remarqué que 25,83% seulement des élèves affirment qu'ils évoquent la problématique de la leçon de la conquête arabo-musulmane pendant le cours magistral. Or, les réponses de 58,33% des élèves interrogés varient entre l'insuffisance et la négligence de la précision de la problématique de la leçon. Par ailleurs, 60,83% déclarent qu'ils ne font pas l'articulation entre les événements passés et ce qui se passe actuellement. Ces résultats suscitent la question suivante : est-ce que les pratiques d'enseignement en histoire en Tunisie restent encore fidèles à une histoire événementielle qui se contente de restituer les faits lointains dans le temps ?

Nous sommes ici au niveau de la pratique scolaire, mais au niveau du savoir appris par les élèves, nous avons remarqué que 20,83 % des élèves n'arrivent pas à donner une définition de la notion de l'histoire qui prend en compte la dimension temporelle des événements. Or 63,33% annoncent que l'histoire est une matière qui nous permet de connaître le passé. Les définitions des élèves, à propos de l'histoire, sont dépourvues de toute évocation du présent. Leurs réponses révèlent l'importance du schème actanciel, c'est-à-dire ils restituent les événements en citant les principaux personnages de la conquête. En répondant à la question « *qu'est-ce que vous entendez par la conquête arabe ?* » Un élève a répondu « *la conquête est une extension de l'Islam sous la direction de Tarek Ibn Zied* ». Donc le factuel et la restitution des événements priment les réponses des élèves. Or, pour montrer qu'ils ont appris, les élèves devraient dater les faits et si possible citer ou analyser des enchaînements, des évolutions, dans leurs durées. Car, repérer dans le temps est une exigence disciplinaire constamment rappelée. Cependant, la majorité des élèves n'évoquent pas la dimension temporelle de la conquête.

À cet égard, l'histoire n'est pas que du passé, n'est pas que la mort, n'est pas que des documents qui s'offrent à la lecture, elle est aussi une science qui donne de l'intelligibilité et du sens à notre présent. En fait, la majorité des élèves n'ont pas une idée claire sur la conquête arabo-musulmane, c'est-à-dire la leçon magistrale ne reflète rien chez les élèves. Il est noté que 44,16% des élèves n'arrivent pas à répondre à la question : qu'entendez-vous par la conquête arabe ? Et 42,5% des élèves procèdent par la restitution des principaux événements

¹⁹ Ibn Kaldoun., A, *Discours sur l'histoire universelle*, Beyrouth, Commission internationale pour la traduction des chefs-d'oeuvre, 1967, p. 52.

relatifs aux étapes de l'extension de l'Islam sans les lier au changement sociale qu'a connu le Maghreb.

Par ailleurs, D'après l'analyse des réponses des élèves, nous avons remarqué que 51,66% des élèves annoncent qu'ils sont arabes musulmans, cependant 23,33% disent qu'ils sont arabes musulman d'origine berbère et 12,5% déclarent qu'ils sont arabes, ce qui reflète une fragilité d'identité chez les élèves puisqu'ils ne partagent pas la même référence identitaire et ceci est le résultat de la fragilité de la mémoire tant individuel que collective. Paul Ricœur notait que « *le cœur du problème, c'est la mobilisation de la mémoire au service de la quête, de la requête, de la revendication d'identité. Des dérives qui en résultent, nous connaissons quelques symptômes inquiétants : trop de mémoire, dans telle région du monde, donc abus de mémoire; pas assez de mémoire, ailleurs, donc abus d'oubli ; et bien, c'est dans la problématique de l'identité qu'il faut maintenant chercher la cause de la fragilité de la mémoire ainsi manipulée. Cette fragilité s'ajoute à celle proprement cognitive résultant de la proximité entre imagination et mémoire, et trouve dans celle-ci son aiguillon et son adjuvant* »²⁰. Cela veut dire que la mémoire des élèves ne leur restitue qu'une partie infime de la conquête arabe. De ce fait, ils se réfèrent à l'imagination pour saisir leur identité qui ne cesse de se déborder. Le recours à l'imagination signifie que la conquête arabe ne fait pas partie de leur mémoire qui a été substituée à l'imagination en tant qu'une mémoire visionnaire.

2. Rapport des enseignants à l'histoire : un savoir passéiste

Nous avons commencé l'analyse des réponses des enseignants à nos questions par l'identification de leur rapport à l'histoire, parce que celui-ci dévoile leur opinion sur la conscience historique. En effet, le sens de l'histoire tisse une relation étroite avec la conscience historique. Bien entendu, « *La conscience historique est avant tout conscience de l'historicité de l'existence. Conscience de participer sans arrêt à un temps qui est autant tous les temps, que le temps de tout : un projet spirituel où chacun participe à l'histoire infinie des tentatives passées, présentes et futures, de donner à l'existence une forme rationnelle* »²¹. La conscience historique en tant que compréhension du rapport entre les trois temps ; passé, présent et futur constitue la pièce charnière du sens de l'histoire. Dans l'élaboration de notre grille d'analyse, nous avons pris en compte la conception que font les enseignants de l'histoire et son impact sur leur rapport à la conquête arabe ainsi que la finalité de leur enseignement de cette dernière. Car « *la mise en œuvre d'une telle conception engage les enseignants dans un processus de recherche et de transformation de leurs pratiques, en leur permettant de poursuivre des intentions qu'ils ont eux-mêmes contribué à définir* »²². Dans le même ordre d'idées, nous pensons que le rapport des enseignants à l'histoire pourrait nous aider à dévoiler la mise en œuvre de la conscience historique dans leurs pratiques.

Nous avons entamé notre entretien auprès des enseignants par une question qui porte sur la définition de l'histoire afin de préciser le rapport des enseignants à l'histoire. Leurs conceptions nous permettent de dégager quelques grandes tendances qui caractérisent leurs pratiques d'enseignement. Etant donné que « *l'histoire ainsi conçue d'office son vrai rôle qui est d'éclairer et d'expliquer le présent à la lumière du passé* »²³, le rapport passé-présent constitue notre indicateur qui nous renseigne sur la prise en compte de la conscience historique dans la pratique des enseignants. En effet, La conscience historique est le résultat

²⁰ Ricœur., P, *la mémoire, L'histoire, L'oubli*, op. cit, p. 98.

²¹ Benoist., J, *Après la fin de l'histoire*, Paris, Vrin, 1998, p. 259.

²² Lessard., D-C, Altet., M, Paquay,L, Perrenoud., Ph, *Entre sens commun et sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, 2004, p. 25.

²³ Minder., M, *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 90.

d'une interprétation du passé effectuée par un individu qui lui permet de comprendre son présent et d'envisager son futur. Il s'agit, en quelque sorte, de lignes directrices émergent d'une vision du passé servant à orienter les actions posées dans le présent et à anticiper les conséquences de ses actions dans le futur. La conception que se font les enseignants de l'histoire découle sans doute de leurs formations pédagogiques ainsi qu'épistémologiques et de leurs lectures relatives à la discipline historique. Ces dernières contribuent certainement au façonnement d'une pratique scolaire. Bien entendu, la conception de l'histoire dans une dialectique passé/présent exprime une prise en compte de la conscience historique chez les enseignants. François Bédarida a montré que « *la dialectique passé/présent fait de l'historien un intervenant privilégié dans l'espace social. Dans la mesure où l'histoire du temps présent qu'il produit est plus que d'autres une transcription en réponse à un besoin, il témoigne dans la société où il est placé d'une vision du devenir, à la jointure du passé et du présent, et donc il projette une vision du monde. De là une lourde responsabilité dans la formation de la conscience historique de ses contemporains* »²⁴. Ainsi la conception que se font les enseignants de l'histoire nous dévoile l'une des conditions de la conscience historique qui est de faire placer l'objet de l'histoire au croisement du passé et du présent. Dans cette perspective, nous posons la question suivante : la conception des enseignants de l'histoire révèle-t-elle une prise en compte de la conscience historique ? Comme nous avons remarqué, les enseignants considèrent l'histoire comme une discipline qui s'intéresse à l'étude du passé. Leur rapport à cette dernière est corroboré par leur rapport à l'histoire enseignée puisque la conquête évoque seulement chez eux les étapes de l'extension de l'Islam dans le Maghreb. L'étude du passé caractérise même l'acte d'enseigner des enseignants interrogés. A cet égard nous pouvons dire que la conception des enseignants de l'histoire reflète leurs pratiques. De même que la conquête évoque chez eux le passé glorieux des arabes.

Dans le même ordre d'idée, nous signalons que la nouvelle histoire reproche aux positivistes leur approche événementielle. Ils s'intéressent à l'étude du passé par le biais des traces. Alors, le passé apparaît comme une simple variable dépendante du présent. Il apparaît comme l'objet unique de l'école méthodique. En revanche, l'école des annales a affirmé que l'étude des événements passés doit être problématisé à la lumière des interrogations du présent. En effet, « *on ne peut définir l'histoire comme la connaissance du passé, ... tous les faits passés ont d'abord été des faits présents* »²⁵. De plus, l'analyse des réponses des enseignants interviewés nous montre qu'ils s'attachent encore à une conception positiviste de l'histoire dans la mesure où le passé est présenté comme l'objet unique de l'histoire. En effet, l'histoire est considérée chez la majorité des enseignants interrogés (85%) comme une étude du passé dépourvu de toute considération du présent. Ils représentent l'histoire comme « *une science humaine qui étudie le passé* », ou comme « *une science qui s'intéresse à l'étude des sociétés anciennes* ». Cependant, L'histoire ne cesse de renouveler une relation étroite avec le présent de l'existence humaine, et avec sa projection dans l'avenir. Le passé se rapporte finalement à une question du présent et de l'avenir. Par ailleurs, nous avons remarqué que certains enseignants dont le nombre ne dépasse pas le 15 % confient à l'histoire un rôle qui nous faire comprendre le présent. Selon eux, l'histoire est « *la science qui s'intéresse à l'étude du passé de l'homme pour mieux comprendre le présent* ».

²⁴ Bédarida., F, *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme, 1995, p. 84.

²⁵ Prost, A, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 67.

3. Croyance à une compréhension naturelle chez les élèves

Bien entendu, la conscience historique n'est pas une compétence que les apprenants acquièrent naturellement, mais elle se construit après un long apprentissage. Alors, pour identifier le poids de la mise en œuvre de la conscience historique dans les pratiques des enseignants, nous avons interrogé ces derniers sur leur croyance à l'apprentissage spontané de l'histoire.

Afin d'interpréter les réponses des enseignants interrogés, nous avons procédé par une grille d'analyse dans laquelle nous avons pris en considération les indicateurs suivants :

L'insertion du passé dans le présent dans la pratique de l'enseignant, la capacité des élèves à construire une conscience historique, la croyance d'un apprentissage spontané de l'histoire et la croyance d'un apprentissage réfléchi de l'histoire.

Les résultats obtenus montrent que 70% des enseignants interrogés affirment que leurs élèves acquièrent spontanément l'histoire c'est-à-dire qu'ils procèdent par une pensée naturelle pour comprendre l'histoire. Or, l'histoire s'apprend selon un double mouvement une compréhension naturelle appartenant à la mémoire et une mise à distance appartenant à l'histoire. La majorité des enseignants de notre échantillon considèrent que l'appropriation de l'histoire dépend de l'âge des élèves et ils répondent de cette manière « *je pense que les élèves peuvent facilement assimiler les connaissances historiques. Mais cela dépend toujours de l'âge de l'élève* ». Les enseignants ne soulignent pas dans l'acte d'apprendre l'histoire le travail critique effectué par les élèves. Or, l'histoire est un exercice intellectuel sur les événements qui nous permet de comprendre les liens entre les faits historiques reculés dans le temps et notre présent. Egalement, la majorité des enseignants pensent que la construction d'une conscience historique par les élèves ne leur posent pas un problème, mais elle se réalise par la simple acquisition des événements passés. En outre, ils affirment que les élèves ont une conscience historique avant même l'enseignement-apprentissage de l'histoire qui a été forgée par le milieu familial.

La mise à distance par rapport au passé nécessite une démarche plus scientifique exercée par les élèves dans l'appropriation de l'histoire. Ainsi la mise en œuvre d'un esprit critique favorise non seulement la compréhension des événements, mais aussi l'identification de leur continuité avec le présent. Dans ce contexte, la pratique de l'enseignant peut aider les élèves à acquérir une pensée critique qui leur permet d'exercer des activités intellectuelles indispensables dans l'acte d'apprendre l'histoire entre autres l'étude des événements dans le croisement du passé et du présent.

Cependant, nous avons remarqué que la croyance des enseignants à propos de la compréhension naturelle chez les élèves, a des conséquences sur leur pratique d'enseignement, dans la mesure où ils affirment que l'articulation entre le passé et le présent ne constitue pas un enjeu d'enseignement. En effet, la majorité des enseignants interrogés (65%) articulent rarement les événements passés et le présent pendant l'enseignement de la conquête arabo-musulmane. Ils déclarent même qu'ils ne trouvent pas dans le programme officiel et le manuel la prise en compte de la construction d'une conscience historique. Par ailleurs, la mise en œuvre des événements dans un rapport entre le passé et le présent, incite les élèves à réfléchir la distance temporelle du fait historique. Certes, le programme officiel ne souligne pas la mise en œuvre du rapport entre les événements passés et la société actuelle en tant que procédure indispensable dans l'acte d'enseigner l'histoire, mais du point de vue épistémologique, l'histoire est une discipline qui étudie le passé pour comprendre le présent. Il importe que l'enseignant envisage une insertion des événements passés dans le présent pour que les élèves puissent saisir la continuité du temps. En revanche, la majorité des enseignants

affirment que la mise en œuvre d'un rapport entre le passé et le présent ne caractérise pas l'acte d'enseigner l'histoire. Nous pouvons citer à titre d'exemple la réponse de l'enseignant n° 1 qui a déclaré que *« non, je ne m'intéresse pas à ce volet, mais je tente de mettre en évidence les faits et les événements plus que le changement, c'est-à-dire je m'intéresse au passé. Franchement, je ne fais pas de liens entre le présent et le passé. Même au début de l'entretien, j'ai dit que l'histoire est l'étude du passé pour comprendre le présent mais cela au niveau épistémologique mais au niveau pratique, je ne suis pas bien formé sur cet aspect. Je crois aussi que la plupart des enseignants adoptent cette tendance c'est-à-dire qu'ils ne s'intéressent pas dans leur pratique au lien entre le passé et le présent »*.

4. Savoir appris des élèves et pratiques scolaires ne reflètent pas un contrat didactique

A la lumière des résultats obtenus nous pouvons dégager une corrélation entre les pratiques d'enseignement et le savoir appris chez les élèves. En effet, l'histoire enseignée est identifiée à un savoir passéiste aussi bien par la majorité des enseignants (85%) que par les élèves (63%). Dans le même ordre d'idée la notion de la conscience historique se révèle un concept nébuleux autant pour les enseignants (60%) que pour les élèves (63%). Par ailleurs, la périodisation, le factuel, la temporalité linéaire et la datation sont les principales démarches historiques par lesquelles la conquête arabe a été reconstruite dans le manuel. A cet égard, nous signalons que ce dernier constitue la référence unique pour 67,5% des élèves de leurs connaissances à propos de la conquête arabe. Egalement, à travers l'analyse de nos deux observations nous constatons que les deux enseignants observés adoptent la périodisation dans leur acte d'enseigner la conquête arabe. Les événements sont présentés selon les raids effectués par les principaux dirigeants militaires. Nous constatons aussi que cet aspect (périodisation) marque les réponses des élèves à propos de leur conception de la conquête arabe. Cependant, l'articulation entre le passé et le présent est un bilan mitigé dans le savoir appris chez les élèves (60%) et les pratiques des enseignants (70%). De ce fait, la conquête arabe ne se montre pas ni pour les élèves (67%) ni pour les enseignants (80%) en tant que changement historique qui a laissé des traces dans la société d'aujourd'hui.

Quant à l'identité collective, nous remarquons une disparité des points de vue allant du sentiment d'arabité (12,5%), d'islamité (12,5%), d'arabité islamité (52%) à une attitude plus ouverte en s'alignant sur l'identité arabo-musulmane émergée dans un contexte maghrébin (23%). Ainsi, l'identité reconnue par notre échantillon est une identité éclatée dans la mesure où les élèves ne sont pas unis autour d'une seule identité. Néanmoins, la majorité des enseignants interrogés (55%) affirment que la finalité primordiale assignée à l'enseignement de l'histoire est la construction d'une identité commune. Par ailleurs, 35% des enseignants attribuent à l'enseignement de l'interprétation du passé en tant que finalité et 10% seulement déclarent que la principale finalité est la construction d'une conscience historique.

Face à ces constats, le dialogue passé présent n'a pas été pris en charge ni dans la pratique des enseignants ni dans l'acte d'apprendre l'histoire chez les élèves. Alors, la conscience historique, en tant que conscience de la présence du passé dans le présent, ne constitue pas une préoccupation majeure dans les pratiques scolaires. De ce fait la conquête arabe a été conçue par les élèves comme une succession d'opérations militaires effectuées par les arabes conquérants contre les berbères. Du point de vue épistémologique et historique la conquête arabe est définie comme un changement radical qui a contribué à bouleverser la société, la langue et la religion des berbères autochtones. Mais nous n'avons pas trouvé, un écho de cet aspect que chez 9% des élèves. Cela a pour corollaire l'incapacité des élèves à expliquer l'impact de la conquête dans la société actuelle. Également, la majorité des enseignants interrogés évoquent la conquête soit comme une extension de l'islam (40%) soit comme une invasion militaire 20%. Par conséquent nous pouvons dire que l'absence de la

pensée historique, la mémoire historique et l'articulation entre le passé et le présent marque l'enseignement-apprentissage de la conquête arabe.

Conclusion

Bien entendu, trois éléments indispensables - le passé à jamais révolu, le présent que nous vivons maintenant, le futur qui viendra forcément et qu'on appelle aussi avenir- forment le temps historique. Mais, il se révèle que c'est le premier qui est l'objet unique de l'histoire pour la majorité des élèves interrogés. Le temps historique est une combinaison fructueuse entre ce trois temps. Sa prise en compte dans la reconstruction de l'histoire nous permet de sortir du temps révolu pour se lancer dans l'explication des événements en cours ou de lancer vers l'avenir des hypothèses prospectives. Cependant, les élèves interrogés montrent des difficultés à cet égard. Ils n'arrivent pas de s'orienter dans le temps. En effet, 52% parmi eux ne savent pas situer correctement la conquête arabe dans son contexte historique ou l'ordonner entre un avant et un après. Nous constatons que les élèves ont une tendance à apprendre les événements à l'exclusion de leurs temporalités, notamment qu'ils ne retiennent de l'histoire enseignée que le factuel. Cela nous explique l'incapacité de 41% des élèves à manier un lien temporel entre la conquête arabe et leur présent. Nous constatons aussi que 57% des élèves n'arrivent pas à replacer la conquête arabe dans une longue durée. A cet égard, ils ont déclaré que leur présent ne constitue pas un aboutissement de la conquête arabe en tant qu'événement passé. Ainsi, le temps historique qui est une composante essentielle de la conscience historique se révèle un temps linéaire pour 22% des élèves interrogés. Par ailleurs, 34% des élèves se montrent indifférents vis-à-vis du temps historique.

Quant à la mémoire collective, en tant qu'un objet porteur de souvenirs, elle pourrait jouer un rôle très important dans la représentation que font les élèves du passé. Cependant, leur mémoire collective ne constitue pas un lieu de mémoire, selon le terme de Pierre Nora, de la conquête arabe, notamment que cette dernière n'évoque rien chez 32% des élèves. Egalement, 47% des élèves ont montré une attitude d'extériorité à l'égard de la conquête arabe puisqu'ils la considèrent comme étant un événement détaché de leur présent. Ainsi, ils ne procèdent pas par une mémoire historique en tant que projection de charge du passé dans leur présent. En outre, la mémoire collective de 71% des élèves paraît dépourvue d'une conscience territoire puisqu'ils n'ont pas pu localiser les lieux de la conquête. Par ailleurs, nous avons remarqué que la mémoire collective des élèves porte des aspects mythiques dans la mesure où 67% parmi eux considèrent les contes d'Eljazia comme une histoire validée.

Alors, les élèves procèdent dans leur appropriation de la conquête arabe par une mémoire collective malaisée. En outre, ils la conçoivent dans un temps linéaire sans qu'ils sachent la replacer dans un avant et un après. Cela explique que les élèves n'ont pas encore une conscience historique susceptible de nouer les événements passés et ceux d'aujourd'hui.

Face à ces constats et vu la complexité des notions de la mémoire, l'identité et la conscience historique, la mission éducative apparaît difficile, notamment que l'histoire scolaire est un lieu de confrontation entre attentes sociales et recherches savantes. Dans cette perspective, le développement d'un enseignement d'histoire renouvelé à l'école paraît de plus en plus nécessaire. En effet, L'histoire enseignée n'est pas une simplification de l'histoire académique, mais plutôt le résultat d'une reconstruction reposée sur des démarches spécifiques, d'activités pédagogiques déterminées et de méthodes d'évaluations qui prennent toujours le rapport conscient de l'homme à son passé ainsi qu'à son présent à atteindre. Bien évident, elle doit prendre également en considération les rénovations de la recherche historique, spécialement pour les faits de l'histoire plus récente, tout en les inscrivant dans une perspective didactique qui lui soit propre. Ainsi, une intervention didactique et

épistémologique pourrait éventuellement aider les élèves à mieux comprendre et penser l'histoire. Dans le même ordre d'esprit, débattre des contributions de l'histoire scolaire à la construction d'une conscience historique, semble une nécessité privilégiée, parce que l'identité collective et le sentiment d'appartenance ne sont pas aisés à tracer et à définir dans un contexte mondialisé. L'intégration de la conscience historique, en tant qu'objectif à atteindre, dans l'enseignement de l'histoire ne nous permettrait pas seulement de construire une identité historique, mais aussi nous dévoilerait l'effet du changement par la reconquête du couple passé/présent. En revanche, il importe de connaître quelles sont les conditions indispensables par laquelle nous pouvons construire une conscience historique ?

Bibliographie

- Audigier., F, Tutiaux-Guillon., N, Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire, Paris, INRP, 2004.
- Baquès., M-CH, Bruter., A, Tutiaux-Guillon., N, Pistes Didactiques et Chemins d'Historiens, Paris, l'Harmattan, 2003.
- Candau., J, mémoire et Identité, PUF, Paris, 1998.
- Concepts, modèles, raisonnements, Actes du huitième colloque, Mars 1996 Edités par François Audigier, Paris, INRP, 1997.
- Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, Ouvrage collectif, Paris, INRP, 1998.
- Dosse., F, L'histoire, Paris, Armand Colin, 2000.
- J.-F. Richard, Les activités mentales, Paris, Colin, 1990.
- Marrou., H, De la connaissance historique, Paris, seuil, 1954.
- Martineau, R., L'histoire À l'école, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Moniot., H, La didactique de l'histoire, Nathan-Pédagogie, 1993.
- Tutiaux-Guillon, N., Identités, Mémoires, Conscience Historique, Publications de l'Université de Saint-Étienne. 2003.