

**Rainer BENDICK**

**Quelle crise ? L'enseignement de l'histoire en Allemagne entre structure fédérale du système éducatif et concepts didactiques.**

Mesdames, Messieurs, chers collègues,

Merci de m'avoir invité à votre séminaire. Je vous félicite de votre programme, car vous discutez les problèmes de notre discipline à l'échelle européenne, la seule échelle qui compte aujourd'hui.

Vous avez déjà reçu des collègues de la Suisse, de la Russie, de l'Italie – et moi, je vais vous parler de la situation de l'enseignement de l'histoire en Allemagne. L'enseignement scolaire se fait dans des structures bien spécifiques, différentes d'un pays à l'autre. Donc, pour comprendre la situation de notre discipline, il faut connaître le cadre des structures scolaires dans lesquelles elle est enseignée.

C'est pourquoi je vais vous parler **dans un premier temps** – très brièvement – des données structurelles de l'enseignement de l'histoire en Allemagne. **Puis**, j'aborderais les demandes que la société et vie politique adressent à cet enseignement. Et  **finalement** je vous présente les grands débats didactiques qui marquent actuellement notre discipline en Allemagne pour conclure sur l'état de notre discipline outre-Rhin, pour définir la nature de la crise, car – je le dis dorénavant et déjà – crise de l'enseignement de l'histoire en Allemagne, il y en a.

Pour tous cela donnez-moi 55 minutes et pardonnez mes fautes de français.

Vue de la France, l'enseignement en générale et l'enseignement de l'histoire en particulier en Allemagne est une affaire bien opaque, obscure voire confuse, car tout ce qui est important en France n'existe pas outre Rhin : il n'y a pas de ministre de l'éducation **nationale**, il n'y a pas de programmes **nationaux** ni une administration scolaire centralisé qui gère le système éducatif à l'échelle **nationale**. L'histoire allemande n'a connu que deux moments de centralisation : C'est la dictature national-socialiste et le régime communiste en ancienne RDA. C'est pourquoi, dans le discours politique, la structure fédérale est considérée comme une garantie de la liberté et de la démocratie. En matière d'éducation les 16 *Länder* allemand

– voilà une carte politique – sont des **Etats souverains**. Il y a donc 16 ministres de l'éducation, et 16 programmes pour les différentes matières scolaires.

Il y a une **conférence permanente des 16 ministres de l'éducation** – la KMK. En allemand : „*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*“. (Conférence permanente des ministres de l'éducation des pays dans la République fédérale d'Allemagne). Mais elle se refuse explicitement à toute initiative qui pourrait paraître limiter l'autonomie des *Länder*. Car l'idée même de directives nationales est perçue en Allemagne comme une entrave à la liberté, dans la mesure où elle interdit « une plus grande tolérance et une plus grande diversité des modèles éducatifs ». La tâche de la KMK dans ces conditions se limite à assurer une homogénéité de niveau qui ne fasse obstacle ni aux innovations ni aux expérimentations, tout en permettant à un lycéen qui aura passé son bac dans un *Land* de s'inscrire dans une université d'un autre *Land*.

Ce qui fait l'unité du système allemand c'est donc la garantie de la diversité et l'attachement à quelques principes didactiques. On va y revenir.

En raison de la structure fédérale les systèmes scolaires varient beaucoup d'un *Land* à l'autre. Ces structures sont carrément le contraire de la situation en France. La comparaison des deux structures le montre assez clairement.

Après l'école primaire, qui dure 4 ans (à Berlin et au Brandebourg 6 ans) il n'y a pas de collège unique comme en France, mais les élèves sont répartis en filières distinctes en fonction des aptitudes mesurées à l'aune des résultats scolaires. Les moins bons élèves sont orientés vers la *Hauptschule* qui dure 5 ans, les élèves moyens sont orientés vers la *Realschule* qui dure 6 ans et les meilleurs vers le *Gymnasium*, le lycée qui dure 8 ou 9 ans selon le *Land*.

C'est l'idéal – la réalité est marquée par la forte attraction exercée par le lycée si bien que de plus en plus d'élèves choisissent cette filière. C'est pourquoi quelques *Länder* ont fusionné la *Hauptschule* et la *Realschule*.

A côté de ce système il y a des écoles à filières intégrées – selon le modèle des collèges français – la *Gesamtschule*, où les élèves peuvent également passer l'*Abitur*, le bac. Dans les

*Länder*, gouvernés par des Sociaux-démocrates, les *Gesamtschulen* sont très développés, tandis que les chrétiens-démocrates sont plutôt septiques face à cette structure scolaire.

Quelle est la distribution des élèves ? Les chiffres récents de 2018 donnent ceci :

Au premier cycle, la *Sekundarstufe I*,

10,3 % des élèves vont à la Hauptschule

20,6 % à la Realschule

34,2 % au lycée

18,3 % à la Gesamtschule

12,6 % aux systèmes fusionnés de Haupt- et Realschule

Quelle est la place de l'histoire dans cette structure complexe ?

Au premier cycle, la *Sekundarstufe I*, on suit en gros un parcours de type chronologique. Il va des grandes civilisations de l'Antiquité à l'époque contemporaine. Mais dans la déclinaison de ce parcours et le choix des thèmes retenus, les diversités l'emportent d'un *Land* à l'autre.

Voilà un exemple : En Hesse et en Bavière, deux *Länder* marqués par l'héritage romain et dont le territoire se trouvait à l'intérieur de l'Empire romain ou à cheval sur ses frontières, l'accent est mis sur la vie dans les provinces de l'Empire avec des chapitres tels que « Les Romains dans les régions du Danube et de l'Altmühl ». À l'inverse, dans les *Länder* de Basse-Saxe et de Saxe-Anhalt dont le territoire n'a jamais fait partie de l'Empire romain, l'accent est mis sur les modalités de la cohabitation entre Romains et Germains, sur les fréquents conflits qui les ont opposés et sur la défaite infligée par Arminius aux légions de Varus dans la forêt de Teutobourg (alors que ces thématiques sont passées sous silence en Hesse et en Bavière).

Le nombre d'heure consacré à l'histoire varie d'une à deux heures par semaine. Une heure scolaire dure 45 minutes en Allemagne, dans tous les *Länder*. Avant ce que l'on appelle « le choc PISA », c'est la consternation sur les résultats très médiocres que les élèves allemands avaient obtenus dans les tests européens appelés « PISA » en 2000, l'histoire avait une place bien plus importante dans les horaires, deux heures par semaines a été à règle. Mais dans tous les *Länder* on a réduit les heures attribuées à l'histoire au profit des sciences, des maths et de l'informatique, parfois des langues

La situation dans la *Gesamtschule* est encore plus compliquée, car ce système ne connaît au premier cycle pas d'enseignement de l'histoire, mais seulement de *Gesellschaftslehre*, de Science sociale. Il s'agit d'une discipline d'intégration qui absorbe l'histoire, la géographie et la politique (instruction civique). Cette discipline est enseignée entre 3 et 4 heures par semaine selon le *Land*. Le budget de temps consacré à l'histoire est donc très réduit.

En plus, il n'y a pas de professeurs de « science sociale », ce sont des historiens, des géographes ou des politologues qui enseignent cette discipline. Il y a donc de forte chance que les aspects historiques sont enseignés par un collègue qui n'est pas historien, qui n'a pas fait des études d'histoire.

Voilà un élément de crise de l'enseignement de l'histoire en Allemagne : c'est le nombre d'heures insuffisant et - parfois - la manque de professionnalisme des professeurs.

Au deuxième cycle la situation n'est pas moins compliquée. Le deuxième cycle comporte les années qui préparent le bac. 35 % d'une classe d'âge passe ici le bac, mais le taux de ceux, qui ont le droit de s'inscrire dans une université est de 52 %, car il y a une multitude de formes scolaires qui donnent ce droit (écoles professionnels, les « *Berufsschulen* » ou bien les lycées du soir). Le lycée traditionnel, son deuxième cycle, lui aussi, connaît un avant et un après PISA.

En 1972, les Länder ouest-allemands ont remplacé l'ancien système des classes dans lesquelles tous les élèves suivaient en gros le même enseignement par un nouveau système de cours individualisés. Dans ce nouveau système, ce sont les élèves eux-mêmes qui déterminent les matières qu'ils veulent approfondir et sur lesquelles ils seront examinés au bac. Pour éviter les déséquilibres, les matières d'enseignement sont réparties en trois ensembles (*Aufgabenfelder*) : le premier regroupe les langues, et les disciplines artistiques ; le second les sciences sociales (dont l'histoire) ; le troisième les mathématiques, les disciplines scientifiques et technologiques. Pour l'*Abitur*, le bac, les épreuves portent, selon les *Länder*, sur quatre ou cinq disciplines choisies dans ces trois ensembles qui doivent être tous représentés. Les heures consacrées à chacune des disciplines retenues pour le bac sont en fonction du niveau d'exigence choisi :

- Le niveau renforcé 5 heures par semaine, la discipline est alors la première ou la deuxième au bac avec un coefficient important

- Le niveau de base 3 heures, la discipline est alors la troisième, la quatrième ou la cinquième au bac.

A côté des 4 ou 5 disciplines choisies au bac les élèves doivent prendre des cours dans d'autres disciplines, pour assurer l'équilibre des trois ensembles, p.ex. une deuxième langue étrangère (si elle n'est pas choisie au bac, pendant deux semestres) ou des disciplines artistiques.

Cela donne au total une très grande disparité de situations : si un élève choisit comme matières d'examen dans le deuxième ensemble la géographie, les sciences politiques ou la religion, il n'aura qu'un enseignement d'histoire réduit au strict minimum pendant deux semestres seulement, sans épreuve d'histoire au bac. À l'inverse, un élève qui aura choisi l'histoire comme matière prioritaire à enseignement renforcé aura pendant trois ans 5 heures par semaine dans cette discipline et il passera au bac une épreuve d'histoire à coefficient élevé.

Ce système a été modifié après le choc PISA dans beaucoup de *Länder* de la manière suivante : on donne plus d'importance sciences naturelles, aux maths et aux langues si bien que les disciplines de l'ensemble II ont perdu de poids. Aujourd'hui, l'histoire est de moins en moins choisie comme matière prioritaire à enseignement renforcé parce qu'on a donné la priorité à d'autres disciplines, jugées plus importantes pour combler, pour égaliser les lacunes, les insuffisances apparemment mis à jour par PISA.

Donc, structurellement, par rapport à l'importance de l'enseignement de l'histoire au sein du système scolaire, la discipline est en crise, car depuis PISA, on a réduit son poids.

Ce constat se trouve en décalage, étrange et dangereux, par rapport à la situation politique de la société allemande.

Je viens donc à mon **deuxième point** : les demandes que la société et vie politique adressent à l'enseignement de l'histoire.

Depuis la montée des populistes de droite, l'enseignement de l'histoire est dans leur collimateur.

Le parti AFD – *Alternative für Deutschland*, l'Alternative pour l'Allemagne – critique régulièrement l'orientation de l'enseignement de l'histoire et le rapport que l'Allemagne entretient à son passé. Par ces critiques il met en question le consensus fondamental de la RFA, un consensus qui consiste en la distance face à l'histoire nationale. L'histoire nationale allemande, elle n'existe que depuis 1871, et elle est marquée par la rupture du nazisme. Le nazisme, la Shoah et la Seconde Guerre mondiale représentent ce que l'on peut appeler les « mythes fondateurs négatifs » de l'Allemagne d'aujourd'hui, ou mieux éviter des malentendus des « faits fondateurs en négatifs ». La République fédérale se comprend comme un contre-exemple de démocratie par rapport à l'histoire nationale depuis 1871. Ce rapport à l'histoire est fustigé par l'AFD. Seulement deux exemples :

Son chef en Thuringe, Björn Höcke, ancien professeur d'histoire en Hesse, a demandé en janvier 2017 dans un discours désormais fameux à Dresde un « tournant de 180 degrés de la mémoire ». Il a critiqué que « la mentalité du peuple allemand est encore la mentalité d'un peuple complètement vaincu ». Il a continué :

« Au lieu de faire découvrir aux jeunes les grands bienfaiteurs de l'humanité, ... dont nous avons un si grand nombre, et peut-être plus que tous les autres peuples du monde, donc au lieu de faire découvrir cette histoire à nos élèves dans les écoles, l'histoire allemande leur est gâchée et rendue ridicule. »

Alexander Gauland, le Président du groupe parlementaire de l'ADF au Bundestag a déclaré l'an dernier

Hitler und die Nationalsozialisten sind nur ein Vogelschiss in 1000 Jahren erfolgreicher deutscher Geschichte	Hitler et les national-socialistes ne sont qu'une merde d'oiseaux en 1000 ans d'histoire allemande réussie.
---	---

« Vogelschiss », traduit par « merde d'oiseaux », en allemand ne met pas l'accent sur l'aspect dégoûtant mais plutôt sur la quantité négligeable. Si l'on dit dans la langue familière, un peu vulgaire « das ist doch Vogelschiss » on veut dire : cela n'a pas d'importance, ce n'est pas grave.

En France vous connaissez tout cela du Rassemblement National. Les chambres à gaz, un détail de la deuxième guerre mondiale, l'enseignement scolaire qui met à bas l'histoire nationale, ou bien les débats autour du roman national.

Nous voilà donc face à une sorte de l'international des populistes. Pour eux, les populistes, la mémoire de nos sociétés française ou allemande et notre enseignement de l'histoire serait en crise profonde, car les valeurs nationales serait mise à bas.

Bien évidemment, moi je ne partage nullement cette analyse, bien au contraire, vu ces critiques, nos enseignements ne peuvent pas être si mauvais que cela.

En plus, dans le cas allemand, il n'y a pas de complaisance par rapport aux critiques de l'ADF, à l'instar du candidat Fillon qui demandait de renforcer le roman ou bien le récit national à l'école. Bien au contraire. Les réactions publiques, l'écho dans la société, dans les médias étaient néfastes pour l'ADF. On pourrait donc dire que l'on a réussi en Allemagne de créer une mémoire qui englobe les ruptures de l'histoire nationale et une conscience de responsabilité voire de culpabilité – et pourtant, le climat intellectuel a nettement changé et cela dans une mesure qui était impensable encore il y a quelques années.

Les sites mémoriels, les mémoriaux des camps de concentration en donnent un triste exemple. Depuis deux, trois ans les pédagogues qui y travaillent témoignent de propos, de questions de plus en plus révisionnistes, agressives et provocatrices. Les propos que l'on ose dire publiquement pendant les tours guidés, ces propos contestent la nature ou l'ampleur des crimes nazis et met en doute le rapport à l'histoire nationale pratiqué jusqu'à lors.

Les mémoriaux illustrent bien le rapport spécifique que la République fédérale entretient à l'histoire nationale et qui marque également l'enseignement de l'histoire. J'ai déjà mentionné les « faits fondateurs en négatifs » de l'Allemagne d'aujourd'hui. Dans les mémoriaux la problématique est particulièrement tangible.

Visiter un ancien camp de concentration ne peut pas se limiter à raconter l'histoire, à présenter ce qui s'est passé en ce lieu. Il faut bien avoir un concept didactique qui transmet les conséquences morales et politiques mais non comme un « devoir de mémoire » abstrait et creux. Demander à un élève de se souvenir est assez absurde, car il ne peut pas se souvenir des crimes nazis tout simplement parce qu'il est trop jeune.

Il y a donc deux risques : tomber dans une histoire purement positiviste et prôner une mémoire qui prend le caractère d'un rituel de décharge, une sorte de piété, qui ne pose pas de question, qui ne fait mal à personne, selon le model : « Nous pleurons les victimes ».

Certes, il faut pleurer les victimes, mais il faut aussi aller au-delà en posant des questions sur l'origine des crimes, sur leur contexte social, car les crimes nazis ont été commis au milieu de la société, aux yeux du public.

Pourquoi la plupart des Allemands ont-ils profité de l'aryanisation ? Pourquoi les petits patrons comme la grande industrie ont choisi le recours au travail forcé de déportés ? Pourquoi les riverains des camps ont-ils réagi dans les meilleurs des cas avec indifférence face aux prisonniers au lieu de tenter de les aider ?

De telles questions nous amènent à un tas de facteurs comme la pensée raciste, comme les discours sécuritaires, les discours qui criminalisent les exclus - et nous voilà nous ne sommes plus aux années 1930, nous ne parlons même plus de facteurs spécifiquement national-socialiste, mais bien de notre présent.

Ce scénario est très typique pour les approches de la didactique allemande. En France, il rencontre souvent la critique des collègues, le reproche est toujours le même : l'anachronisme. Dans le descriptif du séminaire vous mentionnez comme facteur des crises de l'enseignement de l'histoire – si j'ai bien compris – « sa subordination au registre de la sensibilisation éthique, réputé plus immédiatement pertinent et opératoire ». Eh bien, un cours d'histoire, qui ne sert pas à la « sensibilisation éthique » aurait raté son objectif. L'enseignement pendant la dictature national-socialiste nous montre bien les conséquences néfastes d'un tel enseignement. Voilà à quel point nos histoires nationales déterminent nos positions didactiques

**Alors quelles sont ces approches de la didactique allemande et comment sont-elles facteurs de la crise de l'enseignement de l'histoire ?**

J'aborde donc mon troisième point : les débats didactiques qui marquent actuellement notre discipline en Allemagne.

D'abord, il faut souligner la grande différence qui sépare l'approche allemande au passé nationale de l'approche française. En Allemagne il y a une histoire nationale depuis la création de l'état nationale en 1871 par Otto von Bismarck. Mais l'Empire de Bismarck et de Guillaume II ne fait pas parti des traditions auxquelles on fait références d'une manière positive. Bien au contraire :

Cette histoire qui s'est prolongée jusqu'en 1945, est la face négative par rapport à laquelle la République fédérale se définit comme la première réussite démocratique de l'histoire



allemande. La RFA se considère comme un État démocratique et pacifique qui ne renie pas les tendances prédominantes de l'histoire allemande jusqu'en 1945, mais qui veut s'en démarquer de manière positive – et c'est cela ce qui est mis en doute par les populistes de droites.

L'année 1945 est donc une date fondamentale de rupture pour les Allemands, tandis que la V<sup>e</sup> République française s'appuie sur les valeurs démocratiques et républicaines de la III<sup>e</sup> République et s'inscrit sciemment dans la continuité de l'histoire française.

Voilà toute la différence de la conception de l'enseignement de l'histoire entre l'Allemagne et la France. L'histoire allemande d'avant 1945 ne permet pas une identification, mais elle appelle à une approche critique pour former des citoyens. Un enseignement scolaire de cette histoire ne se limite pas à la reconstruction des événements, à l'explication de leur enchaînement, pour que les élèves la « comprennent ». Une telle « compréhension » de l'histoire ne servirait à rien dans le cadre scolaire, si elle ne transmettait pas des compétences aux élèves pour qu'ils sachent agir dans leur présent. Et nous voilà au vif du sujet.

Les principes de la didactique allemande, les idées de ce qui est un bon enseignement de l'histoire vont – parfois – à l'encontre des principes qui guident l'enseignement français de l'histoire. On pourrait résumer les principes allemands de la manière suivante :

« Apprendre des faits pour savoir les juger, comprendre une situation historique pour savoir agir dans le présent »

Mais cela – allez-vous m'objecter, chers collègues français – cela ne produit que des anachronismes.

En effet, la peur de l'anachronisme n'est pas tellement développée parmi les collègues allemands. Voilà une des racines des problèmes de l'enseignement de l'histoire en Allemagne.

Pendant les années 1970, la didactique a été réinventée par des didacticiens dont les travaux sont les bases incontestés pour toutes les écoles scientifiques qui se sont développées plus tard. Un des pères fondateurs est Karl Ernst Jeismann (1925-2012),

Il a introduit le concept de *Geschichtsbewusstsein*, la « conscience historique ». Il est aujourd'hui le concept-clé pour comprendre les orientations de l'enseignement de l'histoire en Allemagne. Il fait consensus parmi les didacticiens allemands

Jeismann critique un positivisme qui se limite à une reconstruction des faits à prétention d'objectivité. Selon lui,

« S'approprier le passé s'effectue dans la perspective de l'intérêt porté au présent, avec l'avenir en ligne de mire. »

Cela ne signifie pas que l'on tombe dans l'extrême inverse, c.-à.-d. une histoire qui n'est conçue qu'en fonction des intérêts politiques du présent.

La génération de Jeismann avait fait l'expérience de la puissance diabolique d'un tel enseignement de l'histoire à l'époque nazie. Mais cette génération voulait dépasser l'objectivité apparente et superficielle des années 1950, laquelle masquait plutôt les responsabilités allemandes au lieu de les expliquer et les assumer. Cette génération ne voulait plus se limiter à analyser le passé mais elle voulait également examiner l'actualité dans son historicité. Pour cela, Jeismann distingue **trois dimensions** qui sont toujours en jeu dès qu'on s'occupe du passé et dont l'enseignement de l'histoire doit tenir compte :

- L'analyse historique : l'étude d'un fait historique, contrôlée par des méthodes pour reconstruire les conditions, les structures, les événements ponctuels.
- Le jugement de fait (*Sachurteil*) : l'évaluation de la signification d'un fait historique et des effets qu'il a produits sur les contemporains de l'époque. C'est à peu près ce que l'on désigne en France par le verbe « comprendre ». Mais on ne reste pas là
- Le jugement de valeur (*Werturteil*) : le jugement qui met l'événement traité en relation avec le présent et les attentes envers l'avenir.

En France, c'est surtout la troisième dimension qui soulève le scepticisme.

Mais ayant fait l'expérience du nazisme, donc d'un présent qui a utilisé le passé (malgré toute analyse historique) comme une carrière à ses fins politiques, et les années 1950, un présent qui s'est barricadé derrière l'illusion d'objectivité pour refuser tout jugement afin de pouvoir effacer ses propres responsabilités, Jeismann lie ces trois dimensions entre elles, et c'est ce qu'il nomme *Geschichtsbewusstsein*, la « conscience historique ». Autrement dit : l'expérience selon laquelle l'analyse historique à elle seule n'est ni un garde-fou contre la manipulation idéologique ni un instrument qui garantit l'approche critique du présent, cette expérience demande un enseignement de l'histoire qui rend compte des trois dimensions : analyse – jugement de fait – jugement de valeur. En insistant sur la différence entre « jugement de fait » et « jugement de valeur », on évite l'anachronisme.

Un tel enseignement de l'histoire aide l'élève à obtenir l'autonomie (*Selbstständigkeit*). Jeismann explique :

« Transmettre l'esprit critique aux élèves exige qu'on leur apprenne à distinguer les trois dimensions dans lesquelles les conceptions de l'histoire se manifestent. Cela veut dire qu'il faut trouver pour chaque dimension des catégories de la pensée, les rendre visibles et praticables en classe et grâce à elles rendre possible l'acquisition de cette autonomie » (Jeismann 1978, S. 81-82).

Les « catégories de penser » que Jeismann a réclamées en 1978<sup>1</sup> sont aujourd'hui la base incontestée de toute leçon d'histoire donnée dans les *Länder* allemands quelles que soient leurs orientations politiques. On les retrouve à peu près dans les « niveaux d'exigence » (*Anforderungsbereiche* ou *AFB*) dont tous les *Länder* se sont mis d'accord au sein de la KMK. On en distingue trois. Le premier niveau mesure la capacité à restituer un savoir, c'est la reproduction. Le second niveau correspond à l'aptitude à expliquer, à traiter et à organiser des connaissances, c'est l'analyse. Le troisième niveau, enfin, mesure l'aptitude d'un élève à aborder avec réflexivité un problème nouveau, à mettre en œuvre pour cela des méthodes appropriées et à en tirer de nouvelles connaissances dans le but d'arriver à des interprétations, des évaluations et des jugements.

Les niveaux d'exigence correspondent dans leur importance pour les cours donnés en classe au plan en France. Le plan à la française doit assurer une structure logique, il est la garantie de la clarté de l'argumentation et la preuve d'une bonne maîtrise du sujet par l'élève. Par contre, ce que l'on attend de l'élève allemand, c'est qu'il démontre sa capacité à justifier son jugement, à tirer des conclusions et à élaborer une interprétation qui rend compte de l'actualité.

Ce qui importe, c'est d'aider les élèves à développer leur aptitude au travail autonome et à un jugement autonome. Cela explique la place centrale tenue dans la pratique pédagogique de tous les jours par des notions telles que le « rapport au présent » (*Gegenwartsbezug*) ou « l'orientation d'action » (*Handlungsorientierung*). L'objectif à atteindre est de faire en sorte que les élèves prennent en toute autonomie une part active à l'enseignement, en ayant toujours présentes à l'esprit les retombées pour le présent. Les programmes de tous les *Länder* le demandent explicitement. La « compétence de jugement » (*Urteilskompetenz*) et la

---

<sup>1</sup> Jeismann a précisé quelques détails de son concept depuis, sans en changer le fond, voir : Jeismann 2000.

« compétence d'action » (*Handlungskompetenz*) sont les deux faces d'une même médaille. La « capacité de former d'une manière autonome un jugement » (*Fähigkeit zur selbstständigen Urteilsbildung*, NRW Sek II, S. 11) est vue comme la condition *sine qua non* de participer à la vie sociale en démocratie. Elle appelle à l'action, ce qui est, dans la langue des programmes de la Rhénanie du Nord-Westphalie, la compétence de « donner une efficacité aux résultats de la réflexion historique dans le monde du quotidien » (*die Ergebnisse historischen Denkens lebensweltlich wirksam werden zu lassen*).

Souvent, les exercices ne sont pas de type traditionnel scolaire, mais « productif » (*Produktionsorientierung*): Les élèves livrent un « produit » qui a une fonction et une importance dans le monde extra-scolaire, p. ex. ils rédigent un article de dictionnaire ou une plaque commémorative de l'évènement historique sur lequel ils travaillent.

Dans la logique de cette conception tout savoir qui ne transmet pas de compétences pour résoudre des problèmes ou pour savoir agir reste un „savoir inerte“ (*träges Wissen*)

Alors, comment cela fonctionne-t-il en classe ?

Pour ne pas me perdre dans une multitude d'exemples, je vais vous présenter une réalisation assez réussie et un autre qui réveille plutôt des doutes.

J'ai choisi un manuel récent tout à fait représentatif du premier cycle du lycée, correspondant à la classe de 4ème en France (*Zeit für Geschichte*. Band 9/10, Schroedel).

Une double page comparable à ce qu'on appelle dans les manuels français « une double page de dossier » est consacrée à la Fête de la Moisson sur le Bückeberg en Basse-Saxe où, chaque année, le régime nazi mettait une grande manifestation en scène. Il y a l'extrait d'un manuel scolaire nazi, qui transmet l'enthousiasme de l'époque, puis un texte d'auteur qui explique l'évolution et le déroulement de cette fête nazie. On apprend qu'à partir de 1937 des manœuvres gigantesques de la *Wehrmacht* étaient une partie intégrale de la fête. Ce texte et les images insistent sur la mise en scène du régime. A la fin on explique qu'aujourd'hui les communes voisines de l'ancien lieu de la Fête de la Moisson veulent y ouvrir un terrain à bâtir, mais qu'il y a un débat là-dessus : « Comme il s'agit d'un lieu historique important, ne devrait-il pas être classé monument historique » Voilà la dernière phrase du texte.

Comment travailler avec ces matériaux ? Regardons les questions, les voilà :

1. Erkläre, welches Ziel die Nationalsozialisten mit Großveranstaltungen wie dem	1. Explique quels buts les nationalsocialistes poursuivaient par les grandes manifestations comme « la fête
--	---

«Reichserntedankfest“ verfolgten.	impériale de la moisson ».
2. a) Informiere dich darüber, welchen Zwecken Denkmalschutz dienen kann. b) Nimm Stellung: Soll das Gelände unter Denkmalschutz gestellt werden? Was spräche aus deiner Sicht dafür, was dagegen?	2. a) Informe-toi sur les buts que la protection des monuments peut servir. b) Prends Position : le terrain doit-il être classé monument historique ? Selon toi, qu'est-ce qui joue pour, qu'est-ce qui joue contre ?
3. Erörtern in Gruppen, ob eine Hinweistafel an diesem Ort angebracht, und wenn, ja welchen Inhalt sie haben sollte	3. Discutez en groupe, si un panneau devrait être installé à cet endroit et, si oui, quelle inscription il devrait avoir.

Tandis que la première tâche demande une analyse historique, les deux autres demandent des jugements de valeur aux élèves, parce qu'ils sont appelés à évaluer l'importance d'un événement historique pour leur présent et avenir. En rédigeant le texte d'un panneau commémoratif ils appliquent la consigne du programme « donner une efficacité aux résultats de la réflexion historique dans le monde du quotidien ». Une telle rédaction n'est possible qu'à condition d'avoir compris l'événement ce qui est assuré par la première tâche. Il serait donc injuste de critiquer des tels exercices comme « peu sérieuses », comme étant « une sorte de gadgets » en disant que les élèves font « n'importe quoi ». Eh bien non : ils acquièrent du savoir historique sur le fonctionnement d'une dictature totalitaire, ils comprennent « l'attractivité » du régime nazi et doivent en tirer les conséquences sur le plan de la mémoire, c.-à.-d. se prononcer sur les manières d'assumer le passé.

Cette approche, réussie ici, peut produire à des résultats douteux, qui négligent les valeurs de notre discipline. Mon collègue et ami Peter Geiss a analysé les épreuves du bac de 2016 en Rhénanie du Nord – Westphalie. Les élèves ont travaillé sur la déclaration « A mon peuple » du roi prussien Guillaume IV du novembre 1848. Le roi y explique sa politique entre printemps et automne 1848 et souligne sa position de monarque de grâce divine. Après plusieurs tâches sur le déroulement de la révolution, les élèves étaient appelés à formuler un jugement de valeur sur la position prise par le monarque dans sa déclaration et sur sa conception de la monarchie de grâce divine. Une telle question ne peut que produire des anachronismes, car un jugement de valeur fait abstraction des motifs et de la logique du monarque. On ne peut pas critiquer le monarque parce qu'il n'a pas défendu les valeurs de la démocratie. Beaucoup plus intéressant aurait été la question à savoir pourquoi le monarque a

défendu sa prérogative royal en novembre 1848. En répondant à cette question les élèves auraient mieux compris ce qui fait la différence entre les valeurs de la monarchie de grâce divine et la situation au milieu du 19ème siècle par rapport à notre présent. Mais pour cela on devrait donner une importance plus importante au savoir et à l'analyse.

Voilà la faiblesse du système allemand

Voilà grandeur et misère de la didactique allemande – l'importance donnée au niveau d'exigence III, le jugement, peut en effet engendrer les anachronismes, même aux épreuves du bac.

Et il y a pire – c'est l'entrée en force de l'orientation vers des compétences aux programmes depuis le choc PISA. Pour l'enseignement de l'histoire, il y a une trentaine de modèles, chaque *Land* a développé le sien. Le mot « compétence » a connu une véritable inflation. Tout est devenu compétence : Compétence de jugement, compétence d'analyse, compétence de lecture, compétence communicative.

Les programmes dites de compétence ont en commun que ce ne sont plus les contenus, les événements historiques qui les déterminent, mais des compétences abstraits si bien que les événements, leurs enchainements, les causes et les effets sont réduits à des données arbitraires. Ceux qui défendent cette orientation y voient une libération, car – selon eux – l'histoire ne serait plus une discipline de bachotage mais de réflexion.

Voilà l'exemple des programmes très récent de la Rhénanie-Palatinat de 2016, entré en vigueur en Septembre 2017. Nous sommes au niveau lycée, premier cycle, classe de quatrième, les Révolutions.

Ce qui compte ce n'est pas la Révolution Française ou la Révolution de 1848/49, car ces révolutions apparaissent au programme seulement comme des exemples échangeables entre eux, mais des notions très générales comme la différence entre cause et résultats de révolutions, comme la reconnaissance des perspectives différentes d'un groupe sociale à un autre.

Ceux, qui critiquent cette orientation, disent que le temps a disparu de l'histoire, tout est devenu arbitraire. Ce n'est plus une époque avec ses problèmes, ses solutions bien spécifiques, ce n'est plus l'étude des options des contemporains qui comptent – et de là vient

la valeur éducatif de l’histoire – mais des critères extérieurs, des compétences qui viennent en fin de compte de l’univers économique. Les contenus sont envisagés sous l’angle de leur utilité. Le savoir est devenu un « savoir inerte » quand il ne peut pas être appliqué. Les contenus sont réduits à des exemples pour illustrer des processus et des structures généraux comme ici la capacité de prendre des perspectives différentes ou bien de faire la distinction entre causes et résultats.

Notre discipline est donc en crise, en crise profonde, car nous sommes entrés dans un engrenage qui va – à la longue – faire disparaître la logique de l’histoire en tant que discipline.

Ces scénarios de déclin, sont-ils justifiés ? Moi, je suis parti pris, je suis assez sceptique face aux compétences. Vous voyez, ce n’est pas une discussion sur l’orientation des contenus (comme en France : roman nationale, histoire coloniale...) mais un débats de spécialistes sur l’orientation didactique

Alors regardons les manuels qui appliquent ce programme de la Rhénanie-Palatinat.

J’ai choisi « Forum Geschichte » de la maison d’édition « Cornelsen ». Voilà la table de matière. Le chapitre 11 est consacré aux lumières et à la Révolution Française, une trentaine de page en tout, dont 20 pages consacrés à la Révolution Française. L’organisation du chapitre est très classique, chronologique :

- Pourquoi la France est-elle tombée en crise ?
- Méthode : déchiffrer une caricature
- Les trois révolutions de l’été 1789
- Un résultat de la Révolution : les droits de l’homme et du citoyen
- Méthode : analyser un schéma constitutionnel
- La Révolution se transforme en terreur
- Au choix : comment l’Eglise a-t-elle été changée par la Révolution Française
- Histoire régionale : la République de Mayence
- Le pouvoir de Napoléon
- Résumé
- Vérifier les compétences

Pour des raisons de temps on ne va pas entrer dans les détails.

Regardons seulement la double page « vérifier les compétences », là voici

Commençons par la page à droite

« Dans ce chapitre tu as pu acquérir les compétences suivantes :

- Représenter les causes, le déroulement et les résultats de la Révolutions Française
- Décrire de nouveaux types de pouvoir et vérifier leur légitimation
- Evaluer l'importance des droits de l'homme et du citoyen »

C'est tout à fait traditionnel, autrefois on a parlé de « Lernziele », d'objectifs pédagogiques.

Allons un peu dans les détails, sur la page gauche *Fach- und Kommunikationskompetenz* – « compétence en histoire et compétence communicative ».

Le numéro 5 prévoit un travail de groupe sur la différence entre Réforme et Révolution, c'était le sujet au chapitre « Les trois révolutions de l'été 1789 »

Les élèves sont appelés à former des groupes à quatre, chaque groupe a une feuille de papier – voilà les tâches

- a) Chacun note sur un coin de la feuille les différences entre une Réforme et une Révolution
- b) Comparez vos résultats en tournant la feuille dans le sens de la montre
- c) Mettez-vous d'accord dans votre groupe sur les différences principales et notez-les au milieu de la feuille
- d) **En classe** : Quels évènements en France désigneriez-vous de « Réforme », lesquels de « Révolutions » ? Justifiez votre opinion.

Ce n'est pas révolutionnaire non plus. Un travail de groupe ordinaire avec une réflexion historique.

On doit donc constater que les auteurs du manuel ont transformé les propos douteux et erratiques du programme en un cours d'histoire assez classique. Ce décalage entre programme et contenu du manuel est rassurant et inquiétant à la fois : les dévastations ne sont donc pas encore arrivées aux manuels, mais rien n'assure qu'un jour on ait d'autre manuel qui appliqueraient au pied de la lettre les demandes du programme.

Alors, en conclusion, peut-on parler de crise de l'enseignement de l'histoire en Allemagne ?

Il faut distinguer trois points :

**D'abord les structures**



Vue le nombre d'heures insuffisant attribué à l'enseignement de l'histoire, vue les menaces d'une discipline intégrative de *Gesellschaftslehre*, de science social, au *Gesamtschulen*, vue la place difficile de l'histoire au deuxième cycle des lycées on peut parler de crise.

### **Puis l'orientation didactique – la situation est mitigée**

Grandeur et misère de la didactique allemande sont très proches l'une à l'autre. L'importance attribuée au niveau d'exigence III, le jugement, ouvre des possibilités inestimables – les élèves sont amené à comprendre l'importance des évènements historiques pour leur vie quotidienne, ils arrivent à saisir le présent dans son historicité ; c'est pour moi la raison pour laquelle on doit enseigner l'histoire aux écoles – mais en même temps l'importance attribuée au jugement, s'il s'agit d'un jugement de valeur sans réflexion historique, peut provoquer des cour circuits intellectuels qui donnent des résultats qui n'ont plus rien d'une réflexion historique. Ce qui manque, c'est la mise en garde contre le danger des anachronismes, si développé en France, peut-être un peu trop développé. Un croisement de nos traditions didactiques nous ferait du bien.

### **Et finalement le tournant vers les compétences**

Une orientation à outrance vers les compétences – prônées par la majorité des programmes – pourrait en effet tuer les procédées traditionnelles de notre discipline, car ce ne sont plus les évènements, les causes et les effets, qui donnent la structure de notre discipline mais bien des compétences généraux pour lesquels l'histoire ne donne que des exemples, sans toujours respecter la logique de notre discipline.

Mais on a vu un décalage éclatant entre discours des programmes et celui des manuels.

Pourtant, la situation est inquiétante.

Pour faire face à la montée des populismes de droite, il nous faut un enseignement de l'histoire qui enseigne la méthode pour reconstruire la réalité. C'est la meilleure protection contre des « fake news », contre des théories du complot, contre des « faits alternatives » « Alternative facts »

Ce qui manque aux élèves allemands c'est parfois le savoir. L'étude de Klaus Schröder de 2012 a montré qu'un tiers des 5.000 élèves interrogé ne savait pas expliquer la différence entre une dictature et un régime démocratique. Seulement 50% des interrogés savaient que le pouvoir a été transmis en 1933 aux national-socialiste après des élections. Apparemment, les élèves ne pouvaient pas imaginer, que des partis, des députés élus démocratiquement veuillent

établir une dictature. Il est encore vrai aujourd'hui que celui, qui est élu démocratiquement n'est pas nécessairement un démocrate.

En Allemagne, en France, en Autriche, en Pologne on rencontre ces problèmes – mais il n'y a pas de réponse qui prend en compte cette dimension européenne. Nos diplomates, nos militaires même nos services secrets coopèrent plus que ceux qui décident sur nos enseignements. Nous faisons comme si l'horizon national serait encore le cadre et l'avenir de nos jeunes et nous savons trop bien que ce n'est pas le cas. C'est pour moi la véritable crise de notre enseignement. A vrai dire, nous n'avons pas tellement progressé, car trop souvent nous restons enfermés dans « un dialogue entre des sourds, dont chacun répond tout de travers aux questions de l'autre » critiqué par Marc Bloch déjà en 1928. Nous ne savons pas assez des procédés, des scénarios didactiques de l'autre – et c'est pourquoi des séminaires comme le vôtre sont si importants.

Merci de votre attention.

### **Pour répondre aux questions, posées pendant la discussion**

#### **La question du collègue Piero Colla**

*Ce que je voulais dire était: ne pensez-vous que la percée de l'approche "par compétences" et ses effets sur le statut de l'enseignement de l'histoire n'est pas, aussi, un reflet de la longue insistance de la didactique sur la pertinence actuelle des contenus enseignés, sur l'interdisciplinarité, l'autonomie et ainsi de suite. Si, en d'autres termes, l'histoire n'était pas déjà affaiblie par l'impact de ces discussions, et la critique qu'elles impliquaient du canon et du statut épistémologique de la discipline.*

Non, je ne pense pas que « la longue insistance de la didactique sur la pertinence actuelle des contenus enseignés » ait entraînée ou facilitée l'approche « par compétences ». Les compétences imposent des barèmes, des orientations qui sont extérieures à l'histoire ou bien les compétences postulent des procédés très banales (pour concrétiser cf. les programmes récents de la Rhénanie-Palatinat).

Il faut bien faire la différence entre l'enseignement universitaire, académique de l'histoire d'un côté et l'enseignement scolaire de l'histoire de l'autre. La science domine à l'université – la pédagogie domine au secteur scolaire. Notre problème en Europe ce sont les traditions

d'enseignement scolaire très différentes. Les procédés considérées dans un pays comme condition et garantie d'un bon enseignement de l'histoire sont dans un autre pays des approches douteuses qui mettraient en danger l'enseignement et dirigerait les élèves sur une fausse route. L'orientation vers l'actualité, vers « la pertinence actuelle des contenus enseignés » est – dans un contexte allemand – *la condition sine qua non* d'un bon enseignement de l'histoire. Nous sommes ici dans une logique civique, une logique développée par la didactique de l'histoire depuis la fin des années 1960 pour réaliser une approche critique de l'actualité, pour rendre les élèves capables de prendre position face aux développements actuels. Un exemple : à quoi cela sert-il d'enseigner la fameuse *Reichstagsbrandverordnung* du 28 février 1933 (c'est l'ordonnance par laquelle le gouvernement d'Adolf Hitler et le président de la République, Paul von Hindenburg, ont abolié les droits fondamentaux après l'incendie du Reichstag), si on ne parle pas directement de la place des droits fondamentaux au *Grundgesetz*, la constitution de l'Allemagne fédérale ? Enseigner la transmission du pouvoir aux nationaux-socialistes ne peut pas se faire sans regard critique sur notre actualité pour sensibiliser nos jeunes aux valeurs de la Démocratie et pour les avertir des dangers, des ennemis de nos valeurs.

Et cela ne va pas sans jugement de valeur et cela m'amène à **la deuxième question, celle de la collègue Laurence de Cock :**

*Quelle est la mesure, quels sont les critères des jugements de valeur demandés dans l'enseignement de l'histoire en Allemagne ?*

D'abord, je voudrais souligner que moi-même je suis assez septique à l'égard d'une approche qui demande partout et toujours un jugement de valeur (cela tient peut-être aux expériences que j'ai faites en tant que co-directeur du manuel d'histoire franco-allemand) et j'ai essayé de transporter cette septique par ma conférence.

Pour ceux qui défendent sans ménagement aucun le jugement de valeur, c'est la constitution allemande, le *Grundgesetz*, qui donne la mesure ; plus précisément les vingt premiers articles qui définissent les droits fondamentaux de l'inaliénabilité de la dignité de l'être humain (article 1) jusqu'au droit de résidence contre les ennemis de la démocratie (article 20).

Pour un collègue qui a grandi dans la tradition française de l'enseignement de l'historien une telle approche n'est rien d'autre qu'une hérésie, une approche qui ouvre les portes aux anachronismes de façon que les élèves ne comprennent plus rien de l'histoire. Le collègue allemand, tout à fait convaincu des jugements de valeur (ce que moi, je ne le suis pas), répondrait : « A quoi cela sert-il que les élèves comprennent l'histoire, qu'ils comprennent la Révolution de 1918 ou la Réforme luthérienne s'ils ne mettent pas leur vécu, leur actualité en

relation avec ce qu'ils traitent au cours d'histoire ? » Dans cette conception, le jugement de valeur permet aux élèves de se rendre compte des différences qui existent entre leur présent et les temps passés. Et c'est ainsi qu'ils savent mieux s'orienter dans l'actualité politique et sociale.

A vrais dire, nos intentions (les intentions des professeurs français et allemands) ne sont pas si différentes, car ce qui nous intrigue c'est le civisme de nos élèves. Mais nous avons développé des méthodes, des approches inconnues chez l'autre. Et dès qu'on est confronté à ces méthodes qui vont à l'encontre de nos habitudes, on a l'impression que l'autre ne fait qu'un mauvais cours d'histoire – et voilà « un dialogue entre des sourds, dont chacun répond tout de travers aux questions de l'autre ».

Pour se rendre compte de ces problèmes les associations des professeurs français et allemands d'histoire ont organisé deux colloques à Brunswick et à Paris. Les actes sont publiés en français et en allemand. Voici les données bibliographiques :

Rainer Bendick, Ulrich Bongertmann, Marc Charbonnier, Franck Collard, Martin Stupperich, Hubert Tison (sous la dir. de):  
*Deutschland und Frankreich. Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext.*  
*France-Allemagne. L'enseignement de l'histoire pour l'Europe. Les rencontres franco-allemandes sur les manuels scolaires dans le contexte européen.*  
Frankfurt a.M. 2018