

Une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire

Comment pouvons-nous élever les savoirs de l'histoire au cours de ce processus de déconstruction et de reconstruction qui caractérise toute transposition didactique ? Comment pouvons-nous préserver le sens des apprentissages en histoire de manière à ce qu'ils soient fondés sur des éléments qui constituent le point de départ de véritables constructions cognitives ? Nous proposons de nous référer pour ce faire à une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire. Elle est conçue à partir de données de nature disparate, présentées sans aucun ordre particulier, ni aucune hiérarchie. Elle est inspirée des travaux de quelques historiens de référence qui ont produit des concepts qui nous paraissent utiles pour cette réflexion sur la transmission de l'histoire. Elle désigne une série de notions et de questionnements qui peuvent être associés tour à tour à des thèmes de l'histoire humaine pour construire une séquence d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire.

L'idée est ici que l'histoire, science du changement et des différences¹, ne s'apprend pas seulement par le récit des faits du passé, mais aussi par une série de questionnements qui permettent d'exercer un regard dense et dévoilent ainsi des aspects enfouis des sociétés humaines. Elle se présente sous la forme de récits et de tableaux² qui, faute de correspondre à une quelconque exhaustivité, sont construits par le biais de choix thématiques et de concepts, et sont conçus comme autant d'associations entre une thématique et un questionnement de l'histoire.

Le recours à cette grammaire facilite, par le biais des associations qu'elle rend possibles, le développement d'une approche problématisée de l'histoire. Il relève d'une mobilisation des principes organisateurs de la narration historique, cette dernière dimension pouvant justement être transposée dans le domaine des narrations muséales et des récits des musées d'histoire.

Les différents éléments de cette grammaire n'ont pas à être mobilisés en même temps sur la même thématique. Prenons l'image d'une scène de théâtre : allumer tous les projecteurs en même temps nous ferait perdre toute vision fine de la scène. Il s'agit donc plutôt d'en choisir un ou deux, d'en allumer un ou deux, pour orienter la manière de donner du sens à la scène, entendue ici comme une scène narrative.

Nous n'allons pas commenter ici dans le détail la raison d'être des différentes composantes de cette grammaire³. [...] Les modes de pensée de l'histoire, concernant respectivement la comparaison, la périodisation et la critique de ses usages publics, dont notamment la distinction entre l'histoire et les mémoires, constituent en quelque sorte le noyau dur du questionnement spécifique de l'histoire sur les sociétés humaines⁴.

¹ Ce qui est en substance la définition qu'en donne Marc Bloch, une définition de l'histoire qui est sans doute la plus synthétique et la plus efficace qui soit. Voir Marc Bloch, *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*, Paris, Quarto Gallimard., 2006, p.475 (cette définition a été formulée lors d'une conférence prononcée en 1937).

² Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1996 ; « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, Paris, Gallimard, n°92, 1996, pp. 127-140 ; « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, Paris, Presses de Science Po, n° 165, 2000, pp. 3-12.

³ Voir pour cela Charles Heimberg, « L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration : la Suisse », in Ramón López Facal & al. (Eds), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Actas del I congreso internacional sobre enseñanza de la historia (30 juin-2 juillet 2010), Saint-Jacques-de-Compostelle, Publications de l'Université, 2011, pp. 21-35. Ainsi que Charles Heimberg & Valérie Opériol, « La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir », in *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Colloque de l'Université de Cergy-Pontoise, 7-8 octobre 2010, texte disponible sur www.versailles.iufm.fr/colloques/pdf/manifestations2010/Heimberg.pdf, version légèrement remaniée à paraître courant 2012.

⁴ Voir à ce propos Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2002.

L'œuvre de Reinhart Koselleck s'est révélée particulièrement féconde pour une mobilisation au cœur de cette grammaire. Les questions fondamentales qu'il situe en amont de toute narration du passé présentent un caractère anthropologique tout à fait intéressant. Elles se déclinent sous la forme de tensions entre deux pôles reliés par un continuum. Dès lors qu'il les mobilise, le récit historique rend compte d'aspects souvent cachés, mais essentiels, des sociétés humaines. La liste de ces questions n'est peut-être pas complète, et l'une ou l'autre de ces questions inspire plus ou moins chacun d'entre nous, mais il n'en reste pas moins que cet ensemble fournit un programme de travail qui pourrait constituer la trame d'un plan d'études de l'intelligibilité du passé. Toutefois, la question des rapports au temps paraît encore plus centrale. Elle est forgée à partir des concepts de champ d'expérience et d'horizon d'attente⁵, que le philosophe Paul Ricœur avait complété en désignant l'espace d'initiative qui est propre à tous les acteurs de l'histoire, même si les circonstances de chaque situation le rendent plus ou moins large⁶. La mobilisation de ces concepts pour chaque situation du passé rend possible l'activité qui est probablement la plus centrale dans l'exercice de la pensée historique, c'est-à-dire la reconstitution des présents du passé.

Le recours à la notion de configuration historiographique vise pour sa part à bien mettre en exergue la pluralité potentielle des approches historiques du passé. Les historiens Antoine Prost et Jay Winter l'ont forgée à partir de l'histoire de l'historiographie de la Grande Guerre⁷ en montrant les apports successifs des approches surplombante et diplomatico-militaire, économique et sociale, puis culturelle, en insistant sur leur complémentarité et sur le fait que l'émergence de l'une d'entre elles n'avait pas à annuler complètement la ou les précédentes. Il apparaît alors que cette manière de présenter les approches possibles d'un même fait historique peut tout à fait se transposer à d'autres faits.

La préface de Fernand Braudel à sa thèse sur *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* constitue un bel exemple de ce qui peut être directement tiré d'une œuvre érudite pour inspirer l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans le contexte scolaire⁸. Il y présente sa conception des trois durées et la manière dont il en a fait l'architecture de son travail. Mais la pluralité des échelles à prendre en considération et à faire interagir dans l'histoire scolaire ne concerne pas seulement les temporalités, mais aussi les espaces géographiques et les strates sociales qui s'observent dans toute société. Dès lors, en considérant la complexité de la prise en compte simultanée de ces dimensions, c'est la possibilité d'une multiplicité de perspectives qui s'ouvre alors à la fonction critique de l'histoire⁹.

Comme Antoine Prost l'a bien montré, la narration historique est constituée de récits ou de tableaux, parfois, voire le plus souvent, d'un mélange plus ou moins subtil des deux. Elle se caractérise d'abord par le fait que le narrateur connaît le déroulement et le dénouement des faits dont il construit la transmission et qu'il élabore en quelque sorte son texte comme une forme d'argumentation. La mise en intrigue de l'histoire relève ainsi de caractéristiques particulières qui ne la réduisent pas à une simple restitution. Elle opère des choix drastiques dans la mesure où elle ne peut pas rendre compte de toutes les causes plurifactorielles et de toutes les catégories d'acteurs qui jouent un rôle dans les situations du passé. Que ce soit pour l'histoire elle-même, pour l'histoire scolaire et les manuels, ou encore pour les narrations muséales du passé, ces choix ne sont pas neutres et méritent d'être examinés.

⁵ Reinhart Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1997 (édition originale 1987), pour les questionnements en amont de toute narration du passé ; et *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (édition originale 1979), pour les rapports au temps.

⁶ Paul Ricœur, *Temps et récit*, Tome III : *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985. Voir aussi *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.

⁷ Antoine Prost & Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai d'historiographie*, Paris, Seuil, 2004.

⁸ Paris, Armand Colin, 1987 (édition originale 1949).

⁹ Voir à ce propos le concept de multiperspectivité développé en particulier au sein du Conseil de l'Europe : Robert Stradling, *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

Une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire

<p>Trois questions fondamentales</p> <p>Quels liens de l'histoire scolaire avec quelle construction identitaire ?</p> <p>Quelle problématisation de l'histoire scolaire ?</p> <p>Quels liens de l'histoire scolaire avec les questions vives et sensibles ?</p>	<p>Des modes de pensée de l'histoire</p> <p>Un noyau dur: comparaison (du passé au présent ; étrangeté du passé et de l'autre) et périodisation (temps et durées)</p> <p>La distinction de l'histoire et de son usage public (histoire-mémoires, histoire dans les œuvres et les médias)</p>
<p>Des interrogations de l'histoire en amont de toute narration du passé</p> <p>Entre la vie et la mort Entre l'amitié et l'inimitié Entre l'inclusion et l'exclusion Entre homme et femme (descendance, générations) Entre domination et subalternité [Reinhart Koselleck]</p>	<p>Des rapports au temps</p> <p>Reconstruire les présents du passé :</p> <p>Pour chaque acteur de l'histoire, entre un <i>champ d'expérience</i> et un <i>horizon d'attente</i>, [Reinhart Koselleck] il y a un <i>espace d'initiative</i> [Paul Ricœur]</p> <p>Vers une conscience historique</p>
<p>Trois configurations historiographiques</p> <p>Approche politique et diplomatique Approche économique et sociale Approche culturelle, en fonction des représentations [Antoine Prost & Jay Winter]</p>	<p>Une pluralité des échelles de l'histoire</p> <p>Échelles temporelles : trois durées [Fernand Braudel]</p> <p>Échelles spatiales : relier le local, au national et au mondial</p> <p>Échelles de sociétés : d'en haut et d'en bas</p> <p style="text-align: center;">Perspectives multiples</p>

Cette synthèse est utilisée comme référence dans la formation des enseignants à l'Université de Genève.

Extrait de Charles Heimberg, « Visiter Clio : pour une analyse didactique de récits muséaux d'histoire », in Frédéric Rousseau (dir.), *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire*, Paris, Michel Houdiard Éditeur, 2012, pp. 17-51 (pp. 24-27 pour la citation).

Trois questions fondamentales sont tout d'abord posées à l'histoire enseignée : la question de l'ethnogénèse et de la dimension identitaire de la construction historique et de la transmission du passé ; celle de la nature de l'histoire et de son épistémologie, entre récit lisse et problématisation ; celle enfin du sort réservé aux questions sensibles, et notamment mémorielles, dans la construction d'une intelligibilité du passé.

La reconstruction des présents du passé examine les expériences et les attitudes d'acteurs qui sont pris entre un champ d'expérience et un horizon d'attente dans l'incertitude d'un présent dont les protagonistes ignorent l'exacte teneur de leur avenir.