Reconstruire à l'école, autant que possible, l'authenticité d'un passé rendu intelligible

Rebuilding in school, whenever possible, the authenticity of a past rendered intelligible

Charles Heimberg

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1999>

DOI : 10.4000/questionsvives.1999

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2016

ISBN : 978-2-912643-50-6

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Charles Heimberg, « Reconstruire à l'école, autant que possible, l'authenticité d'un passé rendu intelligible », *Questions Vives* [En ligne], N° 26 | 2016, mis en ligne le 15 décembre 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1999> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1999

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Reconstruire à l'école, autant que possible, l'authenticité d'un passé rendu intelligible

Rebuilding in school, whenever possible, the authenticity of a past rendered intelligible

Charles Heimberg

1. Définir d'abord l'histoire que l'on enseigne

- 1 Quels sont les contenus souhaitables de l'histoire scolaire et comment ont-ils à être transmis aux nouvelles générations ? Ces deux questions, qui relèvent pourtant d'enjeux éminemment complexes, trouvent aisément des réponses convenues dans l'espace public et médiatique, parfois même sur un tel ton de certitude qu'il suscite des emballements et des passions, comme chacun a encore pu le constater au printemps 2015 avec une nouvelle polémique sur les programmes d'histoire en France. L'histoire scolaire, en effet, est soumise à une véritable doxa tyrannique (Heimberg & al., 2013) qui résulte du fait que nombreux sont ceux qui prétendent savoir et faire valoir ce qu'il faut enseigner en histoire et comment l'enseigner. Or, ce qui résulte de ces pressions est généralement fort éloigné d'une pensée historienne qui soit à la hauteur de sa fonction critique. Ainsi des injonctions, relayées pour certaines dans les prescriptions officielles, exercent-elles une pression significative dans trois domaines au moins : la fonction identitaire de l'étude du passé, son organisation chronologique sous la forme d'une narration lisse et rétrospective et un évitement naturel des questions sensibles et conflictuelles, qui sont le plus souvent mémorielles, en particulier lorsqu'il s'agit des périodes les plus récentes. Nous allons les évoquer tour à tour en montrant notamment la prégnance de cette doxa dans l'espace public, même et peut-être surtout dans les cas où l'autorité scolaire entend faire évoluer ses prescriptions pour nuancer ou dépasser certains aspects de ces lieux communs sans cesse répétés.

1.1. Une histoire de tous, loin des préjugés identitaires

- 2 La discipline *histoire* est née dans le contexte de l'affirmation des États-nation, à l'époque de l'invention de la tradition du XIX^e siècle, quand il fallait forger des récits légitimant l'existence et une certaine splendeur de ces entités issues de mouvements de libération nationale (Hobsbawm & Ranger, 2006). Aussi a-t-elle produit dans un premier temps de nombreux stéréotypes savants (Brusa, 2004) qui résultent pour la plupart de ces reconstructions téléologiques fondées sur de prétendues ethnogenèses et postulant, par l'affirmation de leurs continuités, un hypothétique déjà-là qui n'est pas confirmé par la recherche historique la plus rigoureuse.
- 3 L'histoire scolaire est ainsi constamment soumise à la pression d'une finalité identitaire, comme s'il lui revenait de forger chez les nouvelles générations un sentiment d'appartenance et d'adhésion susceptible de renforcer les fondations de la nation et, par là, la persistance de la société telle qu'elle est. Ce constat vaut tout autant pour des affirmations identitaires spécifiques au sein d'États fédéraux, comme dans le cas du Québec (Létourneau, 2014). Certes, elle n'est pas la seule discipline appelée à y contribuer, si l'on pense par exemple à la géographie (Falaize & al., 2013). Mais surtout, il n'est vraiment pas sûr que cet objectif d'inculcation soit réaliste et ait la moindre chance de se concrétiser dans les faits. Par contre, en laissant ainsi l'histoire scolaire se faire happer par de si discutables prescriptions, c'est bien la fonction critique de la discipline *histoire*, son potentiel de problématisation et de mise à distance, son attention à l'épaisseur temporelle et aux différences, l'exercice d'une pensée historique fondée sur des questionnements spécifiques, qui sont négligés et neutralisés.
- 4 « La volonté d'«ouvrir les fenêtres» de l'enseignement de l'histoire n'est pas nouvelle » (Delacroix, 2015, 198). C'est en référence à de grands historiens comme Marc Bloch et Lucien Febvre qu'il importe de ne pas laisser enfermer l'histoire dans quelque carcan identitaire que ce soit (Bloch, 2006). Et de faire en sorte de déconstruire le récit national (Citron, 1968, 2008). Une telle posture n'est donc pas idéologique ; elle se réfère effectivement d'abord à une nécessité épistémologique. Et si l'histoire, comme science sociale, demeure soumise à de multiples usages publics (Gallerano, in *Diogène*, 1994, 87-106), il paraît pertinent d'en préserver la fonction critique et de la placer au centre des objectifs cognitifs et de transmission du projet éducatif scolaire.

1.2. Une histoire problématisée, entre récits et tableaux

- 5 La deuxième injonction qui s'adresse systématiquement à l'histoire scolaire après celle qui concerne la dimension identitaire consiste à affirmer l'impérieuse nécessité de la chronologie. Certes, nul ne songe à nier son importance pour construire une intelligibilité du passé. Mais cet outil ne saurait s'ériger pour autant en une fin en soi. L'insistance trop martelée sur le rôle central de la chronologie en histoire, qui n'est pas seulement une fausse évidence, relève en réalité bien souvent d'une conception linéaire et téléologique d'un passé se déployant au fil d'un récit lisse et trop bien ordonné où nulle place n'est laissée aux contingences et aux incertitudes ; d'un passé aussi qui tend finalement à justifier, à légitimer, le présent tel qu'il est. Par ailleurs, la perception des temporalités et la compréhension des grandes articulations de l'histoire humaine sont des processus intellectuels complexes, qui se développent progressivement chez les élèves. Aussi n'est-il

pas pertinent de postuler que leur pleine maîtrise doive précéder tout travail d'enquête, de réflexion ou de problématisation en histoire.

- 6 Entre diachronie et synchronie, l'histoire s'étudie aussi bien par des récits que par des tableaux (Prost, 1996). Parce qu'elle interroge le changement et les différences par une méthode comparative, elle passe par des descriptions denses de sociétés humaines situées dans l'espace et le temps, mais aussi par des narrations et des mises en intrigue d'une situation à l'autre qui permettent de donner à voir les ruptures, les continuités, les évolutions et leur rythme. En outre, l'histoire partant toujours d'un présent qui questionne le passé et son étrangeté à partir d'une sensibilité et d'un univers mental sans cesse renouvelés, elle procède bien d'un double mouvement, du présent vers le passé, mais aussi du passé vers le présent. Elle est à la fois curieuse de la différence de l'Autre et attentive aux traces de cette altérité dans le présent.
- 7 L'histoire est d'abord un questionnement. Et il n'y a aucune raison qu'il en aille autrement pour l'histoire scolaire. Ce questionnement permet de porter un regard particulier sur les sociétés d'hier et aujourd'hui, d'ailleurs et d'ici. Ses différentes composantes peuvent être décrites dans une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire (Heimberg & Opériol, 2012) et ainsi permettre de développer un enseignement et apprentissage de l'histoire consistant à croiser systématiquement une thématique du passé avec l'une ou l'autre de ces composantes, comme par exemple, la comparaison, la périodisation, l'analyse des interactions entre histoire et mémoires ou encore la prise en compte simultanée de différentes échelles temporelles, spatiales ou sociétales.
- 8 L'une de ces composantes du questionnement de l'histoire scolaire est particulièrement importante, celle qui consiste à inciter les élèves à reconstruire les présents du passé. Elle concerne le présent des acteurs du passé, soit un présent, et ses incertitudes, qui est pour nous situé dans le passé. Pris entre leur champ d'expérience et leur horizon d'attente (Koselleck, 1990), ces acteurs du passé ignorent bien sûr la suite des faits dans lesquels ils sont impliqués. Faire de l'histoire, et faire de l'histoire à l'école, c'est donc examiner leurs choix et leurs incertitudes. C'est être avec eux au présent dans le passé. Dans leur présent qui est situé dans notre passé.
- 9 Au fond, cette exigence de problémativité appliquée aussi bien à l'histoire scolaire qu'à l'histoire tout court met en exergue la nécessaire professionnalisation du métier d'enseignant dans un monde toujours plus complexe qui n'en doit pas moins être observé et interprété par les acteurs citoyens qui le composent et devraient pouvoir l'orienter à partir de leurs droits démocratiques. C'est là une autre manière de réfléchir aux interactions entre monde de la recherche et monde de l'enseignement en histoire. En effet,

le point d'ancrage sur lequel peuvent se lier et se développer de manière féconde et innovante la recherche disciplinaire et l'enseignement se situe moins sur les contenus scientifiques que sur les pratiques réflexives, qui sont au cœur du renouvellement des sciences historiques et sociales et peuvent devenir le terreau d'un nouveau projet pour la formation des enseignants et l'enseignement de l'histoire. (Girault, 2015, 212)

1.3. Une histoire qui porte sur les questions sensibles, qui font débat

- 10 L'histoire scolaire se trouve confrontée à deux nécessités apparemment contradictoires, celle d'une quête constante de vérité qui permette de rejeter toute forme de négation de crimes de masse, le négationnisme, et toute forme de relativisme brouillant la possibilité même d'une intelligibilité du passé, mais celle aussi de laisser ouvert l'horizon des possibles et de donner à voir les apports différenciés, les points de vue contrastés et les controverses qui s'observent parmi celles et ceux qui font de l'histoire. Dans cette perspective, l'histoire scolaire met l'accent sur les questions qu'elle pose au passé et évite de s'en tenir à des réponses fermées et définitives. Elle sensibilise ainsi l'élève à la fois au fait que la méthode historique permet de répondre à des questions en établissant la preuve de ce qui est affirmé à partir de l'usage critique d'une documentation, et au fait qu'un même constat peut mener à des interprétations différentes, surtout lorsque sont pris en compte la complexité des situations et le caractère construit des narrations qui disent le passé.
- 11 Les querelles d'interprétation de l'histoire nous ramènent au caractère éminemment politique de l'histoire et de son enseignement, et donc à la pertinence de leur associer une dimension de libre discussion dans une perspective démocratique, comme le faisait déjà au début du XX^e siècle l'historien Charles Seignobos en qualifiant l'enseignement de l'histoire d'instrument d'éducation politique (Seignobos, 1984). L'étude des conflits dans l'histoire mène à celle des points de vue croisés et ainsi à une pluralité de perspectives. En outre, beaucoup de questions sensibles qui se posent dans la société sont investies par des usages publics, et politiques, du passé, notamment sur le plan mémoriel. Loin de les éviter, la question se pose de savoir comment les aborder en cours d'histoire, pour les sortir des propos de sens commun qu'elles suscitent dans l'espace public, pour apprendre à les analyser à partir d'une pluralité de textes de nature différente et pour leur associer des outils historiques de mise à distance et d'intelligibilité.
- 12 Distinguer les récits mythiques des faits historiques, les données factuelles de leurs interprétations possibles, les points de vue dominants des points de vue d'en bas, tels sont quelques-uns des apports de la méthode historique face à des questions sensibles. Toutefois, l'institution scolaire n'est pas neutre et elle s'attache à la promotion de valeurs humanistes qui sont fondées sur de grands textes de référence. Dès lors, l'enseignant est confronté à une sorte de dilemme, sans doute irrésoluble, autour de la question de savoir comment faire valoir sans prescrire. En effet, « le principe et le fait du pluralisme doivent être respectés. Mais l'École a en même temps pour rôle et pour mission de faire respecter les valeurs qui fondent la République et la démocratie. », lit-on en 2013 dans *Pour un enseignement laïque de la morale. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale* (23-24, cité par Buttier, 2014). Ainsi, l'enseignant ne peut pas être indifférent à la nécessité de défendre certaines valeurs, mais il importe en même temps qu'il évite de tomber dans des postures prescriptives, moralisantes, une sorte de catéchisme laïque. Cette exigence découle notamment de l'attention qu'il y a lieu de donner au développement de l'autonomie de l'élève au cours de ses apprentissages. Elle postule également le peu d'effet sur la conscience et le comportement des élèves qu'auraient en réalité de telles pratiques d'inculcation.

1.4. Le malentendu de l'histoire et des mémoires, entre travail et devoir

- 13 Cette question de la nature des apprentissages et de leurs modalités se pose de la même manière autour des enjeux mémoriels. Ici, une tension s'observe fortement entre les notions de devoir de mémoire d'une part, de travail d'histoire et de mémoire d'autre part (Ledoux, 2013). Alors que déjà la question se pose de savoir si un apprentissage rigoureux et problématisé de l'histoire permet vraiment de contribuer au développement de sociétés résolument engagées dans la prévention de toute répétition des crimes de masse qui ont caractérisé l'histoire récente, il paraît évident que la simple injonction d'un « Plus jamais ça ! » n'a guère d'efficacité en ce sens. Le travail de mémoire, que ce soit à l'école ou ailleurs, est donc à la fois une affaire de reconnaissance pour les victimes et de travail réflexif pour les élèves ou tout autre public. Il implique notamment d'éviter des postures téléologiques qui évoquent d'emblée la catastrophe finale du crime contre l'humanité sans examiner suffisamment sa genèse et les conditions qui l'ont rendu possible. En effet, étudier sérieusement l'histoire de l'amont des crimes de masse représente sans doute un vecteur privilégié de leur prévention pour l'avenir.
- 14 Alors que certains historiens tendent à séparer l'histoire de la mémoire, ne retenant qu'une prétendue noblesse intellectuelle de la première contre les excès affectifs et identitaires de la seconde, alors que s'observent dans l'espace public à la fois des abus de la mémoire et des occultations mémorielles prolongées, l'étude critique des manifestations de la mémoire s'impose toujours davantage dans l'histoire scolaire. Loin de les enfermer dans une opposition figée, elle mène en particulier à souligner la porosité et la complémentarité des postures historique et mémorielle : des témoins, pour approfondir leur travail de transmission, se transforment parfois en de véritables historiens, alors qu'il arrive que des historiens soient en même temps des témoins, voire des acteurs de certaines saturations mémorielles. De même, des expressions publiques de la mémoire, y compris en présentant des formes abusives, jouent parfois un rôle positif pour le développement de la connaissance de l'histoire, comme cela a été le cas en Suisse dans les années 1990 quand la crise dite des fonds en déshérence a débouché sur un renouvellement historiographique de la thématique concernant l'attitude des autorités et des élites helvétiques à l'égard du national-socialisme (Heimberg, 2008). Même si dans d'autres cas, des expressions exacerbées de la mémoire font obstacle à un véritable travail d'histoire critique.
- 15 Le travail d'histoire et de mémoire est distinct de la commémoration, même s'il arrive qu'il se développe dans des circonstances rendues favorables par un contexte commémoratif. Le centenaire de la Grande Guerre et ses multiples événements ou expositions ont ainsi fourni de nombreuses occasions de développer son apprentissage scolaire. Des commémorations annuelles comme la Journée de la mémoire du 27 janvier rendent également possibles des initiatives propres à susciter un travail d'histoire, mais à condition de proposer aux élèves des activités didactiques ou culturelles, et non pas des cérémonies. Par contre, l'observation critique des actes mémoriels, des discours politiques de nature commémorative ou de certains rituels ont toute leur place dans des apprentissages scolaires relatifs à la mémoire.

2. Activités scolaires en histoire et construction de sens

- 16 Toutes ces questions posées en amont de l'histoire scolaire, tout comme l'ampleur des controverses qu'elles suscitent régulièrement dans l'espace public, expliquent la relative discrétion des réflexions proprement didactiques sur la discipline *histoire*. Peut-être parce qu'elle se raconte, l'histoire demeure en effet une discipline scolaire très marquée par le modèle traditionnel de l'enseignement magistral-dialogué, voire plus magistral que vraiment dialogué. Rechercher des racines, mettre en avant la chronologie, éviter les questions sensibles et potentiellement chaudes, s'en tenir à un devoir de mémoire, ces postures sont aussi celles d'une partie substantielle de ces passeurs d'histoire que sont les enseignants. Certes, les développements récents de la recherche en histoire, l'évolution de la formation initiale et continue des enseignants et les modestes avancées de la réflexion et de la recherche en didactique (Lautier & Allieu-Mary, 2008) permettent d'envisager d'autres perspectives. Et des travaux récents (comme ceux de Cariou, 2012) ont posé les premiers jalons d'un travail sur une histoire scolaire qui n'est pas seulement racontée par les enseignants, mais qui est aussi produite et écrite par les élèves. Cependant, le poids de la tradition dans le domaine de l'histoire scolaire est difficilement contournable et ne peut pas être occulté.
- 17 La mise en évidence de la fabrique scolaire de l'histoire (De Cock & Picard, 2009) est non seulement pertinente, mais aussi cruciale, pour encourager le renouvellement des pratiques et le renforcement des finalités critiques et intellectuelles de cette discipline. La transposition didactique de l'histoire et sa disciplinarisation (De Cock, 2015) débouchent sur des pratiques d'enseignement, des modalités pédagogiques, des exercices et des évaluations qui sont spécifiques et ne découlent pas directement et mécaniquement des savoirs historiques de référence. Tous ces éléments dépendent aussi d'une tension de finalités contrastées entre, d'une part, une perspective de pacification sociale et de construction d'un sentiment d'appartenance chez les élèves et, d'autre part, une visée plus critique fondée sur l'exercice d'une pensée historienne pour questionner le monde avec discernement et d'une manière autonome.
- 18 Quels que soient les programmes ou les plans d'étude en vigueur, l'enseignement et apprentissage de l'histoire n'échappent pas aux coutumes didactiques mises en évidence par Nicole Lautier (1997), comme par exemple l'idée qu'il faille d'abord maîtriser des savoirs de base avant d'entrer dans des problématiques d'histoire plus complexes, ou celle consistant à toujours mettre en évidence des relations de cause à effet entre les événements du passé. Nos propres observations d'enseignants-stagiaires en formation ont régulièrement montré combien de telles coutumes s'installaient d'emblée dans les pratiques, peut-être sous l'influence des collègues de l'établissement scolaire, mais peut-être aussi en relation avec la formation académique en histoire de ces jeunes enseignants.
- 19 Les recherches en didactique de l'histoire ne parviennent guère à mesurer l'efficacité des méthodes d'apprentissage qu'elles interrogent dans les temporalités qui leur sont accessibles. Les objectifs de l'apprentissage de l'histoire se situent en réalité à long terme, à l'échelle de plusieurs décennies. Les enquêtes qui portent sur des dispositifs didactiques innovants et leurs effets en termes d'apprentissages du côté des élèves restent donc forcément modestes. Elles consistent par exemple à se demander dans quelle mesure ils

parviennent à développer un raisonnement historien, ou à mobiliser un mode de pensée propre à cette discipline, dans leurs productions scolaires.

- 20 Toutefois, cela n'empêche pas de réfléchir aux pratiques existantes, et aux projets innovants, en matière d'histoire scolaire en se demandant dans quelle mesure, au-delà des apprentissages factuels qu'ils rendent possibles, ils mobilisent vraiment des modes de pensée et des questionnements historiens. Pour aller dans ce sens, le concept d'élémentation des savoirs forgé par les révolutionnaires français pour tenter de mettre rapidement en application le droit de tous et de chacun à une instruction publique primaire est tout à fait intéressant (Astolfi, 2008). Il consiste à décomposer les savoirs fondamentaux en des noyaux susceptibles de permettre une reconstruction ultérieure de ces savoirs. Cette manière de simplifier les savoirs sans les abrégier évoque largement le processus de transposition didactique, cette déconstruction et reconstruction des savoirs appelés à épouser une forme scolaire pour pouvoir être enseignables et appris. Et pour ce faire, à l'interface de la recherche en histoire et de l'enseignement et apprentissage de la discipline *histoire*, il est possible de repérer parmi les chercheurs historiens celles et ceux dont les travaux sont plus susceptibles que d'autres de nourrir une réflexion pour que l'histoire scolaire ainsi conçue permette vraiment aux élèves de mobiliser une pensée historienne. Pour ne prendre qu'un seul exemple, un essai d'Alain Corbin sur un crime collectif du XIX^e siècle (Corbin, 1990) est à l'origine d'une proposition de séquence didactique centrée sur la prise en compte d'univers mentaux différents dans un même contexte spacio-temporel.

2.1. Des activités en quête de sens

- 21 En classe d'histoire, il est en général opportun de chercher à diversifier les activités proposées aux élèves et de faire ainsi en sorte de s'adresser à chacun d'entre eux. Beaucoup de ces activités, comme les mises en situation, les jeux de rôles, les tâches consistant à se mettre à la place d'un protagoniste du passé, en écrivant par exemple une lettre d'un poilu de la Grande Guerre, partent de très bonnes intentions et peuvent avoir du sens pour autant qu'elles soient mises sur pied d'une manière adéquate. Par exemple, tout jeu de rôles devrait être suivi d'un *brainstorming*, d'un échange réflexif au cours duquel l'activité effectuée est reliée au contexte d'histoire qu'elle mettait en scène et à ses enjeux. Mais il peut aussi arriver que de telles activités deviennent problématiques parce que leur aspect ludique a pris le dessus et qu'elles n'ont été ni contextualisées, ni explicitement reliées à une problématique d'histoire. La question du sens en classe d'histoire est toutefois rendue encore plus complexe par le fait qu'une certaine part des tâches dévolues à l'élève consiste à lire des documents et à en comprendre le sens, avant même de les utiliser autour de problématiques spécifiquement historiennes.
- 22 L'analyse critique des activités proposées dans les manuels ou les ressources pédagogiques d'histoire mène à se poser la question de savoir quelle histoire est ainsi mobilisée. En effet, beaucoup de questions posées aux élèves relèvent surtout de la vérification d'une bonne compréhension du sens du texte, ou de sa simple restitution, une problématique historienne étant plus rarement mobilisée. De même, la contextualisation des documents à examiner est rarement très précise. Par exemple, l'usage d'une iconographie pourrait susciter un travail de repères des temporalités du document, de son temps représenté et de son temps représentant ; un texte pourrait donner lieu à une explicitation du support sur lequel il est présenté, ou de son mode de diffusion. Il arrive

aussi que des procédés pédagogiques visant la compréhension des textes par les élèves, sans doute issus des enseignements de langue première, comme par exemple des textes lacunaires ou des questionnaires factuels, soient utilisés comme tels en histoire.

- 23 La mise en place d'activités d'histoire reliées à des projets didactiques suscite parfois des malentendus liés aux représentations préalables que les élèves se font des thématiques étudiées. Par exemple, dans un travail sur l'histoire de l'engagement qui entendait évoquer la Résistance ou les luttes anticoloniales, des élèves ont exprimé l'idée que l'engagement était pour eux avant tout une affaire privée qui se jouait dans l'acte de se marier. Le passage par des modalités d'expression par les élèves de leurs représentations de ce qu'ils vont étudier paraît ainsi fort utile. Il évite de développer une séquence d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire sur la base d'un malentendu.
- 24 Toutefois, le principal malentendu est sans doute celui de l'anachronisme. Des auteurs comme Marc Bloch et Carlo Ginzburg ont bien insisté sur le fait que les protagonistes du passé pouvaient utiliser notre langage sans se référer forcément au même univers mental que nous (Ginzburg, 2001 ; *Essais*, 2013). La pratique de l'histoire implique alors de considérer l'étrangeté de ces situations du passé, au sens de l'étrangement de Ginzburg, qui désigne ce pas de côté que l'on est amené à effectuer en tant qu'observateur et qu'analyste, ce qui revient à procéder à une mise à distance pour bien prendre toute la mesure de la différence du passé et de l'Autre. Ainsi, la reconstruction des présents du passé déjà mentionnée consiste aussi à situer ce passé dans cette étrangeté qui le caractérise plutôt que de le projeter artificiellement dans notre présent.
- 25 Mais comment passer de modalités didactiques par lesquelles l'enseignant raconte le passé à d'autres modalités consistant cette fois à le faire écrire aux élèves ? L'atelier scolaire de l'histoire vise bien à faire faire une enquête aux élèves. Il mène aussi à leur faire rendre compte par écrit auprès de leurs pairs, et de leur enseignant, des constats auxquels leur enquête a abouti. Cette tâche est pourtant difficile à mettre en place, parce qu'il s'agit d'éviter que les élèves en viennent à réciter d'une manière mécanique une procédure qui leur est soumise sans qu'elle prenne du sens dans leur esprit. Il s'agit donc de plonger ces élèves dans de véritables problèmes d'histoire, des questions ou des énigmes, et de leur attribuer pour ce faire la charge de leur résolution, mais en leur fournissant les moyens de les résoudre à partir de la documentation qui est mise à leur disposition.

2.2. L'histoire exposée devrait l'être avec ses échafaudages

- 26 Notre participation à une enquête sur la muséohistoire et les expositions des musées d'histoire, en particulier ceux qui sont consacrés aux deux guerres mondiales (Rousseau, 2012), nous a permis de tisser beaucoup de liens entre les problèmes spécifiques de la didactique de l'histoire et des musées d'histoire, de la conception d'un enseignement et d'apprentissage et d'une exposition muséale d'histoire (Heimberg, 2012). Pour ce faire, nous nous situons exclusivement en amont de l'acte de transmission - cours d'histoire ou visite avec des élèves -, au moment de l'élaboration d'une narration, entre chronique et récit, à partir de laquelle des publics, scolaires ou non, seront amenés à apprendre de l'histoire dans un musée d'histoire. La nature et l'organisation des contenus à « visiter » joue en effet un rôle central dans l'analyse « muséohistorienne » de ces expositions. Mais leur examen se distingue d'enquêtes didactiques d'une autre nature qui portent sur l'observation des visites de musée par des élèves (Souplet, 2016).

- 27 Sachant que les publics des musées sont majoritairement scolaires, les points communs observables entre conception d'un cours et conception d'une exposition ne sont guère étonnants. Leur mise au jour nourrit mutuellement la réflexion critique sur l'un et l'autre. En même temps, l'analyse de la muséohistoire ouvre à un effort de contextualisation de ce qui est donné à voir : conditions et temporalité de l'émergence du musée, milieux qui l'ont rendue possible et sources de financement, nature du lien entre le lieu de l'exposition et l'histoire qu'elle raconte, prise de conscience du fait que l'existence du musée n'allait pas de soi et constitue une donnée significative, etc.
- 28 Toute exposition d'histoire résulte de choix narratifs, iconographiques et dramaturgiques. Il s'agit d'abord d'être accessible auprès d'un large public, d'attirer par conséquent son attention, éventuellement de titiller son émotion. Par exemple, il arrive aussi bien dans des ressources scolaires que dans des expositions d'histoire qu'un recours à des images fortes serve à secouer la conscience, à soulever l'émotion, du lecteur ou du visiteur. Bien sûr, les images les plus fortes sont parfois celles qui suggèrent l'horreur plutôt que la montrer. Mais surtout, et c'est là le point commun majeur entre documentation scolaire et exposition muséale, une narration est proposée, plus ou moins proche d'un récit avec mise en intrigue, passant parfois par une alternance de récits et de tableaux. Et ici aussi, le risque est alors qu'un récit unique s'impose contre tous les autres possibles, en se présentant comme une vérité naturelle et évidente, sans laisser de place aux contingences, aux questionnements, aux difficultés d'interprétation.
- 29 L'élément déclencheur et la conclusion récapitulative, l'entrée dans l'exposition et la manière dont elle se conclut, ces différents éléments prennent sens dès qu'on y prête un tant soit peu attention. Comment entre-t-on dans une exposition ? Avec quelles informations ? Cette entrée donne-t-elle lieu à un passage obligé ? Et qu'en est-il du cheminement ultérieur, est-il libre ou forcé ? La visite s'inscrit souvent dans une dynamique complexe, avec des documents écrits, sonores ou audiovisuels, avec aussi des objets, mais également le fil conducteur d'un récit. Elle peut exprimer ou non une claire orientation découlant le plus souvent de la nature du musée. Quant à la conclusion de l'exposition, à la fin du récit, elle est elle aussi significative. Elle consiste souvent en un hommage à des victimes. Elle peut susciter une réflexion d'une autre nature que la seule narration historique des faits, par exemple avec un monument, une œuvre d'art ou des citations d'auteurs. Il en va donc des expositions d'histoire comme des ressources pédagogiques de l'histoire scolaire, elles gagneraient à montrer en quoi elles sont elles-mêmes une construction, avec ses échafaudages et ses pressions extérieures.

Conclusion

- 30 L'enseignement et apprentissage de l'histoire est assurément une affaire complexe, mais qui peut être très enrichissante sur le plan intellectuel. Il est potentiellement producteur d'une intelligibilité du passé et du présent, tout comme il permet d'affronter la problématique du monde. L'histoire est un questionnement, mais aussi un voyage vers l'étrangeté de l'Autre, une découverte et une curiosité. Libérée du carcan identitaire, des récits lisses et téléologiques et des difficultés à prendre en compte les questions sensibles, elle peut déployer sans autre sa fonction critique de production d'intelligibilité et de mise à distance des stéréotypes pour autant qu'elle parvienne à être reconnue comme une science sociale, avec ses méthodes et ses questionnements, fondé sur une épistémologie rendant possible l'exercice d'une pensée critique. Mais encore faut-il pour cela qu'elle soit

préservée de la doxa tyrannique qui s'exerce sur elle et qui voudrait la transformer en une forme de conditionnement idéologique et de justification téléologique de l'espace social tel qu'il est.

- 31 La question de l'authenticité devient ainsi un enjeu clé des reconstructions historiennes du passé dans le cadre scolaire. Comment faire pour que le passé rencontré en classe d'histoire par les élèves ne soit pas une projection du présent sur le passé, ni un usage du passé pour le présent ? Comment assurer que ce travail d'histoire demeure inspiré par la double quête de la vérité des faits et de l'authenticité de la différence. À l'heure où, dans de nombreux pays, l'enseignement de l'histoire est en proie à des pressions identitaires et nationalistes pour le dénaturer, jamais la belle définition que Marc Bloch a donnée de l'histoire n'a eu autant de sens : « L'histoire est la science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences ». Cette phrase se complète encore par l'idée que « l'homme, n'en doutons pas, change [...] dans sa mentalité et, peut-être, jusque dans les profondeurs de son être physique » (Bloch, 2006, 475). Ailleurs, Marc Bloch écrit encore qu'« au grand désespoir des historiens, les hommes n'ont pas coutume, chaque fois qu'ils changent de mœurs, de changer de vocabulaire » (Bloch, 2006, 872). Méditer ces propos du cofondateur de la revue des *Annales*, n'est sans doute pas inutile pour faire en sorte qu'il soit vraiment question d'histoire dans les classes.

BIBLIOGRAPHIE

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Bloch, M. (2006). *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*. Paris: Quarto Gallimard.

Brusa, A. (2004). Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge. *Le cartable de Clio*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP, 4, 119-129.

Buttier, J.-C. (2014). *Catéchismes politiques et réintroduction de la morale laïque à l'école*. <https://aggiornamento.hypotheses.org/2449>.

Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Citron, S. (1968). Dans l'enseignement secondaire : pour l'*aggiornamento* de l'histoire-géographie. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 1, 136-143.

Citron, S. (2008). *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*. Paris : Éditions de l'Atelier (1^{ère} éd. 1987).

Corbin, A. (1990). *Le village des cannibales*. Paris : Aubier.

De Cock, L. (2015). L'histoire scolaire, une matière indisciplinée. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 1, 179-189.

De Cock, L. & Picard, E. (dir.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.

Delacroix, C. (2015). Un tournant pédagogique dans la formation des enseignants. Le cas du Capes d'histoire-géographie. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 1, 191-203.

Essais. *Revue interdisciplinaire d'Humanités* (2013). Dossier « L'étrangement : Retour sur un thème de Carlo Ginzburg ». Bordeaux : École doctorale Montaigne-Humanités, hors-série.

Falaize, B. & al. (2013). *L'école et la nation*. Lyon : ENS Éditions.

Ginzburg, C. (2001). *À distance : Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard (édition originale 1998).

Girault, B. (2015). De la didactique à l'épistémologie de l'histoire : une réflexivité partagée. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 1, 205-214.

Heimberg, C. (2008). Les allers et retours de la mémoire en Suisse. *Revue française de pédagogie*, 165, 55-63.

Heimberg, C. (2012). Visiter Clio : pour une analyse didactique de récits muséaux d'histoire. In F. Rousseau (dir.). *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire*. Paris : Michel Houdiard Éditeur.

Heimberg, C., Fink, N., Opériol, V., Panagiotounakos, A., De Sousa, M. (2013). L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école. In J.-L. Dorier & al. (Éds). *Didactique en construction, construction des didactiques, Raisons éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 147-162.

Heimberg, C. & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf & al. (dir.). *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, 78-88.

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (dir.) (2006). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam (1983).

Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Éditions de l'ÉHÉSS (1979).

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lautier, N. & et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.

Ledoux S. (2013). *Enjeux d'une écriture historique du devoir de mémoire*. <http://cvuh.blogspot.ch/2013/04/enjeux-dune-ecriture-historienne-du.html>.

Létourneau, J. (2014). La renationalisation de l'histoire québécoise. Récit d'une OPH (Opération Publique d'Histoire) de son initiation à sa consécration. Présentation au colloque « *L'histoire publique : enjeux, pratiques, impacts* ». Université de Louvain-la-Neuve. https://www.academia.edu/12675237/La_renationalisation_de_lhistoire_qu%C3%A9b%C3%A9coise._R%C3%A9cit_dune_OPH_Op%C3%A9ration_Publique_dHistoire_de_son_initiation_%C3%A0_sa_cons%C3%A9cration._Pr%C3%A9sentation_au_colloque_L_histoire_publicue_enjeux_pratiques_impacts_Coll%C3%A8ge_%C3%89rasme_Universit%C3%A9.

Prost, A. (1996). Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire. *Le Débat*, 92, 127-140.

Rousseau, F. (DIR.9. 82012). *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire*. Paris : Michel Houdiard Éditeur.

Seignobos, C. (1984). L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2, 103-108 (texte de 1907 présenté par A. Prost).

Souplet, C. (2016). Visite scolaire dans un mémorial : d'un fait historique mis en exposition à des contenus d'apprentissage. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, n° 2, 71-76.

RÉSUMÉS

La transmission scolaire d'une intelligibilité du passé est soumise à toutes sortes de pressions dans l'espace public, et même à une véritable doxa tyrannique. D'innombrables protagonistes proclament sur un ton sentencieux ce que devrait être l'histoire scolaire, le plus souvent dans un carcan identitaire et prescriptif bien éloigné de toute exigence scientifique. Or, il s'agit là, dans le contexte scolaire, de la transposition didactique d'une discipline de science sociale qui a pour raison d'être de promouvoir une pensée critique autonome et une capacité de discernement pour agir dans le monde social. Cet objectif impose de renoncer à la fois à un repli sur une inculcation de savoirs fermés et cumulatifs et à un enseignement soit sentencieux, soit tellement ludique qu'il ne permettrait pas aux élèves de travailler ce sentiment d'étrangeté qui devrait marquer toute relation au passé et à ses différences. Il est pourtant possible de leur faire construire des savoirs savoureux qui leur permettent de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent.

School transmission of an intelligibility of the past is subject to all kinds of pressure in the public space, and even a real tyrannical orthodoxy. Countless actors proclaim a sententious tone that should be school history, usually in a straitjacket of identity and prescriptive far from any scientific requirement. But this is for the school context, the didactic transposition of a social science discipline whose purpose is to promote a self-critical thought and discernment to act in the social world. This objective requires giving up both to a fall on a closed and inculcation of cumulative knowledge and education is sententious, is so entertaining it would not allow students to work this feeling of strangeness that should mark any relationship past and its differences. It is however possible to make them tasty build knowledge that enable them to better understand the world in which they live.

INDEX

Keywords : history, teaching, learning, strangeness, contingency

Mots-clés : histoire, didactique, apprentissage, étrangeté, contingences

AUTEUR

CHARLES HEIMBERG

Professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté à l'Université de Genève