

Manifeste pour une pratique de l'histoire en classe d'histoire

Abstract

In a recent work, *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, the historian Ivan Jablonka attempts to put into question and redefine the boundary between history and literature. Initially, history teachers might be startled and unwilling to give this text a fair reading. However, the main gist of the investigation and writing that shape his thinking not only corresponds to the aims and objectives of the PER but also could well back up many demands of those who consider the teaching of history largely undervalued in the allotted teaching time.

L'historien Ivan Jablonka a récemment publié un ouvrage, *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, dont l'ambition est de rediscuter des frontières entre littérature et histoire. De prime abord, les enseignants d'histoire pourraient s'en offusquer et dresser barricade. Cependant, le primat de l'enquête et de l'écriture qui structurent sa réflexion, non seulement correspondent aux ambitions du PER mais surtout, pourraient soutenir les revendications de ceux qui estiment que l'enseignement de l'histoire n'est pas reconnu à sa juste valeur dans les grilles horaires.

I. La fiction aux portes de Rome

Faut-il prendre les armes contre Brutus ?

Ivan Jablonka n'avance pas masqué et marche droit, armé de son goût d'une relation plus qu'étroite, et longtemps adultérine, entre histoire et littérature :

« L'histoire est une forme de littérature qui, à l'aide d'une méthode, active la fiction pour produire de la connaissance. »¹.

De cette alliance devrait naître une histoire moins raide de fausse prétention scientifique. Le coup de poignard est rude. Il vise la pureté objective du récit historique, l'humilité de ses enchaînements syntaxiques, débarrassés de pathos, de grandiloquence et de partialité. Et d'élargir la plaie :

« L'histoire est d'autant plus scientifique qu'elle est littéraire. »².

Cet assaut ne peut laisser de marbre les enseignants d'histoire. La mésalliance ne risque-t-elle pas de les transformer en subalternes de leurs collègues de français qui, administrant littérature et fiction, pourraient étendre leur territoire ? N'y aurait-il pas argument, d'autant plus que porté par un historien, à englober dans une hégémonique discipline l'ensemble des littératures ? À qui laisser la critique des mythes, des légendes, des reconstitutions, des manipulations, telle que le *Plan d'Etude Romand (PER)* le recommande si la fiction n'est plus l'objet de l'analyse, mais son origine ? Comment répondre à l'appel formulé dès le cycle I de mettre

« en évidence [les] représentations erronées et « idées reçues » concernant les périodes historiques »³ ?

Le programme d'histoire, tous cycles confondus, se présente d'ailleurs comme une lutte contre une fiction (représentations, légendes et mythologies individuelles ou collectives, manipulations idéologiques ou médiatiques) que l'on se doit de systématiquement froter à la réalité. Ce déplacement de centre de gravité prend donc le risque de relativiser les vertus essentielles de l'enseignement de l'histoire. Tout cela n'est que littérature...

¹ JABLONKA Ivan, *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris : Éditions du Seuil, La librairie du XXI^e siècle, 2014, 352 p.

² JABLONKA Ivan, *L'histoire ...*, p. 307.

³ https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_22/

La précession des fictions

Pourtant Jablonka cherche à « rendre à César ce qui est à César ». La fiction qu'il invoque n'est pas l'ennemie de la méthode, mais plutôt sa condition de possibilité. Celle qu'il veut injecter n'est ni intransitive, ramassée en elle-même, sans contact avec le dehors ; ni transitive comme un miroir déformant d'une réalité qu'elle recompose ; mais cognitive, productrice de connaissances.

S'appuyant sur la *fictio* comme fabrication intellectuelle, il énumère quelques « fictions de méthode » - l'*estrangement*, la plausibilité, la conceptualisation et le procédé narratif⁴ - dont la fonction est de s'écarter des faits pour mieux pouvoir les penser et participer ainsi au raisonnement historique. Pas une fuite, mais une déprise, une défamiliarisation, une distanciation qui favorisent une problématisation plus fine, des énigmes plus fécondes, une délimitation plus perspicace de la focale ouverte par les questions qui guideront la recherche.

Plus encore, ces fictions sont de méthode et ce qui a pu apparaître comme un oxymore n'est, pour Jablonka, que l'unique et même mouvement de l'investigation. Le chercheur doit s'extraire de l'évidence du familier, dénaturer le quotidien, pour regarder avec les yeux du problème, du doute, de l'incertitude. Ces déséquilibres sommeront l'historien de s'engager dans une enquête, une construction du vrai, pour lesquelles il travaillera méthodiquement ses fictions en les confrontant aux traces du passé sous la pression du modèle « hypotetico-destructif »⁵. Après l'inspiration, l'expiration. L'histoire est littéraire lorsqu'elle active des

« fictions au sein d'un raisonnement qu'un texte matérialise et déploie⁶ »
et scientifique

« si elle repose sur des hypothèses, des raisonnements, de démonstrations⁷ »

César n'est pas mort, Brutus ne l'a pas assassiné. Littérature et science se donnent l'accolade au cœur d'une enquête qui est l'écriture de l'effort pour produire des énoncés qui disent du vrai et dégagent « la syntaxe du réel »⁸.

II. Le PER veut le « texte qui produit du savoir »

Les deux fictions du PER

Des craintes d'une corruption par les séductions de la fiction s'est affirmée l'assurance d'une démarche que l'étymologie du terme « histoire » ne renierait pas. L'enquête rassemble en son sein les capacités cognitives de l'imagination et de la méthode. C'est, peut-être, dans cet état d'esprit que le PER a décidé de demander aux enseignants de cette discipline d'orienter dans la même direction leur travail en classe :

« une initiation aux démarches historiennes [...] [qui] engage l'élève à considérer l'histoire comme une enquête »⁹.

L'équivalence est frappante et elle se consolide par le rappel d'une des « fictions de méthode » évoquées par Jablonka :

« Par la confrontation méthodique de sources variées et par la formulation et la validation d'hypothèses, il [le domaine des sciences humaines sociales] permet à l'élève de situer les enjeux sociaux, économiques, politiques, environnementaux et culturels dans leurs dimensions spatiale et temporelle »¹⁰.

Il n'est dès lors pas surprenant que, dès le cycle 1, le « regard posé par l'histoire sur le monde » comme « horizon de formation pour toute la scolarité » soit l'enquête¹¹, et qu'au cycle 2, demande soit faite aux élèves « au travers de démarches d'enquête » d'une

⁴ JABLONKA Ivan, *L'histoire ...*, p. 206.

⁵ JABLONKA Ivan, *L'histoire ...*, p. 205.

⁶ JABLONKA Ivan, *L'histoire ...*, p. 249.

⁷ JABLONKA Ivan, *L'histoire ...*, p. 249.

⁸ JABLONKA Ivan, *L'histoire ...*, p. 140.

⁹ https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/

¹⁰ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg>

¹¹ Guide pour l'enseignement de la Géographie, de l'Histoire et des Sciences de la nature, 1-2, Neuchâtel : CIIP, 2012.

« construction de la problématique de travail par questionnement et formulation d'hypothèses en développant la curiosité historique et la capacité à imaginer des évolutions à l'aide des connaissances préalables »¹².

et que le cursus se termine au cycle 3 par

« le développement de compétences de questionnement, de formulation d'hypothèses »¹³.

Le programme d'histoire du PER s'organise manifestement autour d'un pôle fictionnel avec d'un côté la critique des fictions constituées qui déforment le réel et de l'autre la dynamique des fictions rationalisées qui veulent le rencontrer ; d'un côté le mythe et la propagande et de l'autre l'hypothèse et l'enquête.

Franchir le Rubicon du littéraire

Il reste à devenir littérature, c'est-à-dire à produire ce texte dans lequel les connaissances vont se construire et s'affirmer en tant que telles. Mais, le primat de l'enquête modifie-t-il les procédures et les attentes ? Doit-on écrire autre chose et autrement ? À ces inquiétudes, le PER répond que l'histoire ne doit pas se comprendre comme un récit « unique », « linéaire », « fermé » et « définitif »¹⁴. Engagés dans une enquête, les élèves devraient ainsi composer un texte pluriel, divergent, ouvert et en construction. Quelle forme précise prendrait-il donc ?

Selon Jablonka le littéraire des sciences humaines et sociales se manifeste dans le développement d'une écriture qui rend présente une recherche en train de se mener. Le mouvement de la réflexion historique n'est pas extérieur à son inscription langagière :

« L'enquête est un récit animé par un raisonnement, une activité cognitive »¹⁵.

Cette immanence du stable et du mobile, qu'implicitement le PER réclame, trouve dans l'hypothèse son espace d'émergence. Faire « l'hypothèse de... » est en même temps le point de départ de la recherche et le lieu du recueil des résultats. Les traces du passé, transformées en indices de l'histoire, vont s'inviter dans le récit, encore minuscule, de l'hypothèse pour l'étendre, la modifier et indiquer de nouveaux horizons. Un nécessaire modelage de la matière textuelle, car

« L'enquête elle-même oblige à écrire, c'est-à-dire à travailler la langue, élaborer une narration, construire un texte »¹⁶.

Dans une structure à double hélice, le récit explicatif et celui de l'enquête se nourrissent l'un l'autre. Le présent du chercheur s'intègre au passé de son objet de recherche :

« Le texte-recherche, en tant que forme, consiste [...] à réunir dans un même récit le passé, la preuve et l'enquête »¹⁷.

Parallélisme frappant avec une des étapes de la démarche d'enquête prescrite aux élèves :

« j'essaie de dire avec mes propres mots ce qui s'est passé en cherchant comment et pourquoi certains événements se sont produits »¹⁸.

Le PER au milieu du gué

Le paradigme de l'enquête implique une réflexivité qui s'épanouit dans et par un texte, dans et par la syntaxe. Le PER en choisissant cette orientation embarque avec elle son mode d'expression. Pourtant, de central il n'est que périphérique :

« les disciplines du domaine [sciences humaines et sociales] contribuent à renforcer les compétences de lecture et de compréhension de documents historiques ou de données géographiques souvent complexes nécessitant de mobiliser les capacités langagières en français des élèves »¹⁹.

¹² https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_22/

¹³ https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/

¹⁴ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/> , http://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_32/

¹⁵ JABLONKA Ivan, *L'histoire* ..., p. 240.

¹⁶ JABLONKA Ivan, *L'histoire* ..., p. 250.

¹⁷ JABLONKA Ivan, *L'histoire* ..., p. 298.

¹⁸ <http://www.plandetudes.ch/documents/2385448/2385551/Guide+Didactique+Histoire+7-8/4aab02d2-5fec-4d75-a2fd-6a0e6e46828e> p. 22

¹⁹ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/>

Rien n'est dit des pratiques d'écriture et de production de textes des élèves. Seuls sont évoqués les écrits du passé et non ceux de leur présent, ceux qui se devraient d'être le lieu des réflexions sur leur investigation. Le PER accepte la part de fiction de l'enquête, mais il ne veut pas de son verso littéraire. Pourtant, « le texte-recherche » pouvait postuler au titre de récit ouvert et non-linéaire qui semblait plébiscité. En n'assumant pas le rôle spécifique de l'écriture et de la narration du paradigme inquisitorial, ce programme prend le risque de rogner les ailes de la démarche qu'il désire promouvoir.

Le récit factuel annule l'enquête

On objectera qu'écriture et apprentissage se rencontrent lors des nombreuses rédactions de synthèses des informations que les élèves ont glanées dans le discours du manuel ou dans différentes sources. Mais cette activité délivre du plein, de l'assuré, dessine une surface qui escamote la complexité des cheminements qui ont précédé son apparition :

« Le factuel est un récit informatif [...] le fait est possédé et transmis, comme une pièce de monnaie qui passe de main en main. [...] le récit factuel ne poursuit pas le vrai parce qu'il ne pose aucune question »²⁰.

N'est-ce pas le texte « unique », « linéaire », « fermé » et « définitif » tel que le PER nous a expliqué qu'il était à dépasser ? Le récit de l'enquête est lui, au contraire, traversé par l'histoire du raisonnement historique qui grandit en lui et par elle, de ses hypothèses invalidées, de ses questions inabouties, de ses sources croisées, de ses preuves administrées, de la formulation de son problème, de ses efforts pour généraliser. C'est, au fond, le récit du travail de la classe tel qu'il est réclamé par le PER. Une histoire du passé mêlée à une histoire du présent du raisonnement historique.

Jablonka invite à considérer cette performance comme « un texte qui produit du savoir ». Cette formulation a l'avantage d'être très proche d'un certain nombre d'objets d'étude du programme de français : « le texte qui transmet des savoirs », « le texte qui argumente », « le texte narratif » ou « le texte qui raconte »²¹. Le réflexe qui conduit à penser que tout ce qui concerne la langue doit appartenir à la classe de français nous inclinerait à estimer que « le texte qui produit du savoir » est déjà traversé par les quatre textes précités ou qu'il suffirait d'ajouter une ligne au *pensum* des enseignants de français. Cela est inexact ou impossible. En tant que « littérature qui obéit aux règles de la méthode²² », l'enquête implique que les gestes et outils des sciences humaines et sociales soient convoqués au façonnage de ce texte qui s'élabore dans l'atelier même de ces disciplines. En rester au « récit factuel » c'est en rester au « texte qui transmet des savoirs » et donc retourner dans la classe de français ; affirmer l'enquête c'est promouvoir une singularité dont les modalités et les finalités ne se partagent pas aussi facilement.

Halte aux chronophages !

Avançons d'un pas. Les différents genres textuels que nous venons d'évoquer sont tous convoqués par le « texte qui produit des savoirs ». Il sera, au cours de sa construction, narratif, savant, explicatif, argumentatif, factuel ou fictif :

« le paradigme de l'enquête permet de fédérer à la fois les sciences sociales et des récits qui aujourd'hui ressortissent à la littérature »²³.

L'expression de sa dynamique trame un ensemble de formes et de procédés qui, habituellement, s'exerce ailleurs que dans la classe d'histoire. En installant, au cœur des attentes officielles, cette profession de foi de son lien plus qu'intime avec l'enquête, le PER exige implicitement le rapatriement de nombre de pratiques langagières au sein du cursus historique. Jablonka et le PER incitent les enseignants d'histoire à s'émanciper de la discipline hégémonique du français²⁴, à

²⁰ JABLONKA Ivan, *L'histoire ...*, p. 240.

²¹ Le matériel pédagogique relatif à ces années scolaires facilite d'ailleurs cette préoccupation tant le « texte factuel » y est discret. En revanche, dès le cycle 2, il semble prendre le pas sur la démarche d'enquête.

²² JABLONKA Ivan, *L'histoire ...*, p. 249.

²³ JABLONKA Ivan, *L'histoire ...*, p. 306.

²⁴ Entendu ici comme enseignement de la langue maternelle.

sortir d'une position subalterne d'attente d'une récolte de fruits mûrs qui ont été cultivés dans un champ qui n'est pas le leur.

Dès lors, pour quelle raison ne proposerait-on pas, pour affronter le péril des difficultés croissantes de nombre d'élèves dans la manipulation de la langue, d'élargir la surface d'intervention des maîtres d'histoire, qui, pour appliquer le PER, travailleraient, eux aussi, à la réduction de cet écueil ? Non pas plus de périodes de français, non pas plus de périodes d'histoire pour plus d'encyclopédisme, mais plus de périodes pour plus d'enquêtes et plus de « texte qui produit du savoir ». En associant texte et méthode là où ils doivent absolument se rencontrer pourrait s'opérer un vrai partage de la responsabilité du développement des compétences langagières des élèves.

Ce que peut l'enseignement de l'histoire (... et lui seul ?)

À l'intérieur et par le « texte qui produit des savoirs » des potentialités, créatives, éthiques et citoyennes, de l'enseignement de l'histoire se dessinent plus précisément. En investissant les pratiques langagières, à l'aide d'une reconnaissance dans la grille horaire, il développerait de manière inédite un rapport à la langue et au langage qui ne pourrait qu'être profitable aux élèves. Par exemple, la réflexion sur ce vocabulaire usuel si présent dans nos manuels et si transparent dans nos activités en classe d'histoire. Que l'on prenne cet énoncé à propos du début de la Révolution française :

« La réunion des États généraux en mai 1789 entraîne l'effondrement de l'Ancien Régime et de l'absolutisme, symbolisé par la prise de la Bastille et l'abolition des privilèges. »²⁵.

Pourquoi avoir choisi « effondrement » et pas « écroulement » ? Affaire de style ? Équivalence des termes ? L'un, et ses analogies géologiques d'eaux qui infiltrent le sol et de secousses volcaniques, déploie le scénario d'une montée de forces souterraines qui brutalement laissent le régime s'affaisser sur lui-même, l'autre insiste sur la soudaineté de sa chute et sa destruction complète²⁶. Deux regards différents sur un même événement dont on ne pourra discuter de la pertinence qu'à la suite d'une enquête sur des sources. On peut certes écrire des histoires avec des mots, mais, pour la réflexion historique, les mots sont surtout des intrigues et des raisonnements. Cette raison du vocabulaire ne peut se développer qu'au sein d'une discipline dont l'identité l'astreint à tenir compte d'un réel même passé.

Similaire effet de contrainte dans la valorisation de la dette vis-à-vis des morts qui aiguille la logique et les finalités de l'engagement historien au texte à produire. Une relation éthique au langage s'institue à travers le dialogue entre un présent investigateur et un passé qui ne peut plus répondre. Non pas uniquement « comment dire cela ? », mais surtout, « peut-on légitimement dire cela ? ».

Dans ce prolongement, l'enquête qui expose de manière transparente les règles, les moyens et les hésitations dont elle est sillonnée offre les conditions de sa critique, de sa réfutation, c'est-à-dire d'une enquête sur l'enquête. Sa pratique est un exercice démocratique qui permet une discussion démocratique. Elle est ce récit ouvert dont le PER veut clairement qu'il soit encouragé :

« L'enseignement de l'Histoire doit favoriser une approche plurielle, basée sur des problématiques susceptibles de susciter un débat plutôt que sur un récit unique, linéaire et fermé »²⁷.

Ainsi, à la différence du « récit factuel » qui, par autoritarisme, ne donne aucune information sur sa généalogie et n'implique pas son auteur, le « texte qui produit du savoir » s'évertue à réfléchir à la manière de faire sa place à l'autre : le mort du passé ou le citoyen du présent.

Plus encore, l'hypothèse siégeant au cœur de la démarche historique, les élèves sont confrontés au non advenu et plus ils seront compétents dans la formulation du possible, plus ces passés seront proches d'avoir été. L'enquête oblige à donner vie, ne serait-ce que textuellement ou comme expérience de pensée, à un virtuel qui non seulement a sa raison d'être méthodologique, mais surtout nous aide à envisager l'avenir :

²⁵ DOREL-FERRE Gracia (dir.) *Les fondements du monde contemporain Histoire 2nd*, Bréal, 1996, p. 288.

²⁶ A partir des définitions du *Robert* en ligne : http://gr.bvdep.com/login_.asp

²⁷ <https://www.plandetudes.ch/web/guest/shs/cg/>

« ce que peut l'histoire, c'est [...] faire droit aux futurs non advenus, à leurs potentialités inabouties »²⁸.

Le citoyen de demain, face à certains défis qui pointent déjà, sera moins aguerris s'il n'a comme unique viatique la fatalité d'une simple causalité linéaire. L'« approche plurielle » n'est pas seulement celle des points de vue, mais aussi celle des temporalités crédibles et contiguës que seuls des procédés littéraires nous permettent de fréquenter. La culture historique scolaire, si elle veut participer aux débats de société, ne peut se contenter d'additionner des informations dans une chronologie mécanique, elle doit, à travers la pratique de l'enquête et des « fictions de méthode » qui la nourrissent, inviter à comprendre les raisons qui ont conduit à tel passé plutôt qu'à tel autre.

CV

Étienne Honoré, titulaire d'une maîtrise de sciences humaines (Université Paris I Panthéon-Sorbonne) et d'une licence de français (Université de Lausanne), est chargé d'enseignement en didactique de l'histoire à la HEP de Lausanne et enseignant d'histoire et de philosophie au Gymnase de Nyon.

²⁸ BOUCHERON Patrick, *Ce que peut l'histoire*, Collège de France/Fayard, 2016, p. 72.