

La connexion des espaces dans l'histoire scolaire : un défi majeur pour l'intelligibilité du passé et du présent

Charles Heimberg

Parmi d'autres références majeures, l'historien Marc Bloch nous aide à définir l'apport de l'histoire à la compréhension de nos sociétés. « *En un mot, a-t-il par exemple écrit, il n'y a vraisemblablement pas de meilleure définition de l'histoire que celle-ci : l'histoire est la science d'un changement et, à bien des égards, une science des différences* » (dans un article de 1937 intitulé « Que demander à l'histoire ? »). Quant à la connexion des espaces qui nous intéresse ici, le grand médiéviste a aussi souligné que « *le proverbe arabe l'a dit avant nous : « Les hommes ressemblent plus à leur temps qu'à leurs pères. » Faute d'avoir médité cette sagesse orientale, l'étude du passé s'est parfois discréditée* » (dans *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, un ouvrage publié en 1946 à titre posthume).

Après une longue période au cours de laquelle elles ont été assez largement confondues, au service des constructions identitaires nationales, l'histoire et les mémoires peuvent enfin être distinguées, pour accéder davantage à une intelligibilité du monde dans le passé comme au présent. Le caractère identitaire de l'apprentissage de l'histoire ne s'impose plus comme un fait, mais constitue seulement une possibilité que l'épistémologie de la discipline et les déconstructions qu'elle rend nécessaires n'encouragent pas, ou plus.

L'histoire est en effet une discipline qui présente des caractéristiques particulières :

- elle a été historiquement liée à la construction des identités nationales, au même titre que la géographie. Il est ainsi révélateur de souligner que le grand sociologue Émile Durkheim, dans ses conférences sur l'éducation du début du XX^e siècle, ne lui assignait pas, comme il le faisait pour d'autres disciplines scolaires, la fonction de montrer aux élèves comment ses savoirs avaient été construits, mais d'abord de les imprégner du sentiment d'être français ;
- elle donne lieu dans l'espace public à des représentations de sens commun sur ce que devraient être ses contenus et leurs modes de transmission, voire même à une véritable doxa tyrannique exprimant une pensée dominante sous la forme de pseudo-évidences ;
- elle est exposée à tous les vents de l'usage public du passé, soumise à des tensions mémorielles, et potentiellement aussi à des pressions politiques ;
- sa didactique est ainsi fortement interpellée par le *quoi enseigner* avant même de pouvoir aborder, dans toute sa complexité, le *comment enseigner*.

Cela étant, quel que soit le choix des disciplines qui sont présentes dans le cursus scolaire, l'apprentissage d'une pensée complexe et critique, et d'une capacité de mise à distance, nécessite un passage par leurs modes de pensée structurants. Ainsi, la transmission de

l'histoire et la construction d'une intelligibilité du passé ne concernent pas seulement la connaissance des faits du passé, mais aussi les manières propres à la science historique de les interroger et de leur donner du sens, comme la comparaison, la périodisation ou l'examen des interactions entre histoire et mémoires.

Les didactiques disciplinaires ont réinvesti avec profit, grâce au regretté Jean-Pierre Astolfi (*La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008), le concept d'élémentation des savoirs qui nous vient de la Révolution française, lorsque Lakanal et Condorcet nous invitaient à ne pas la confondre avec leur abréviation : ainsi, « *Resserer (...) un long ouvrage, c'est l'abréger ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter* », écrivait le premier d'entre eux dans des termes qui préfigurent le travail de transposition didactique, cette déconstruction et reconstruction des savoirs qui les font devenir des savoirs à enseigner et à apprendre. En d'autres termes, chaque discipline scolaire se doit de définir les spécificités de son regard sur le monde, le questionnement particulier qu'elle mobilise pour le rendre intelligible.

Pour ce faire, nous proposons d'associer aux données factuelles de la connaissance du passé une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire constituée d'éléments qui sont assez disparates, des questions particulières ou des modes de pensée, et dont l'un ou l'autre, ou encore l'association de deux ou trois d'entre eux, croisés avec une thématique factuelle de l'histoire des sociétés humaines, permettent de construire une séquence d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire (pour davantage d'explicitation, se référer à :

http://www.unige.ch/fapse/edhice/docref/grammaire_du_questionnement_histoire_scolaire.pdf).

Par exemple, on pourra aborder la Grande Guerre sous l'angle de ses mémoires et de l'analyse de ses commémorations ; ou la grève générale de 1918 en Suisse en fonction des significations différentes, et complémentaires, qui surgissent quand on l'observe dans la courte période de son déroulement, dans la période un peu plus longue de la Grande Guerre et de ses effets sociaux pour le monde ouvrier urbain en Suisse, ou encore tout au long du cinquantenaire qui l'a suivie, une période au cours de laquelle la mémoire dominante et instrumentalisée d'une révolution bolchévique manquée de peu a pris le dessus sur une histoire raisonnée, et documentée, de ce mouvement social.

Au cœur de cette grammaire du questionnement de l'histoire scolaire, soulignons notamment l'importance de l'idée d'une histoire scolaire qui contribue à reconstruire les présents du passé, c'est-à-dire ce qu'ont vécu les acteurs du passé dans des moments particuliers où ils étaient pris, comme nous le sommes aujourd'hui, entre un champ d'expériences, leur passé, et un horizon d'attente, leur avenir chargé de craintes et d'espoirs, deux éléments entre lesquels ils agissent en fonction d'un espace d'initiative dont ils disposent.

La connexion des espaces dans l'histoire scolaire

Dans le cadre des composantes de cette grammaire, la question se pose également de savoir comment proposer et développer une histoire à laquelle nous n'avons pas forcément été préparés dans notre cursus universitaire, alors que l'évolution de la société le rend sans doute de plus en plus nécessaire : une histoire qui ne soit pas identitaire, ou nationaliste, mais qui traite vraiment de la dimension nationale en la comparant à d'autres dimensions spatiales ; une histoire qui ne soit ainsi pas seulement une histoire de la Suisse, mais plutôt une histoire multiscalaire depuis la Suisse ; une histoire qui soit connectée, croisée et qui ne soit pas seulement occidentalocentrée, etc.

En nous posant ces questions, il s'agit aussi d'éviter le piège traditionnel de la téléologie qui, en matière d'histoire nationale, nous fait voir par exemple une Suisse déjà là bien avant son existence. Ainsi en va-t-il par exemple d'une image de la Suisse figurée dans ses frontières actuelles et montrant les répartitions religieuses au temps des guerres de religion (le livre *Tell me*, de Dominique Dirlewanger, publié par l'Université de Lausanne, va plus loin encore en associant cette image au Mur des Réformateurs de Genève, certes construit au début du XX^e siècle, mais avec une légende évoquant les dates de naissance et de décès de Calvin). Autre exemple troublant, le journal *Campus*, de l'Université de Genève (n° 111, 2012-2013), illustre un numéro thématique consacré aux recherches en archéologie avec ce titre qui prête à réfléchir : *Les Suisses d'avant la Suisse...*

Il est également révélateur de souligner la grande difficulté apparemment éprouvée par les auteurs de manuels d'histoire en Suisse romande (même s'ils sont peu nombreux et qu'il n'y en a plus eu depuis plus de 20 ans) quant à manier ces différentes échelles spatiales sans se contenter de les juxtaposer. L'usage veut en effet soit que l'on publie un manuel d'histoire suisse séparé des manuels d'histoire générale (cela a été le cas par exemple des Éditions Fragnière à Fribourg), soit que l'on ajoute des chapitres particuliers consacrés à l'histoire suisse dans des volumes d'histoire générale (cela a été le cas par exemple avec la série Payot, conçue dans les années 1950, mais rééditée jusque dans les années 1990).

Il apparaît pourtant plus que souhaitable, dans notre XXI^e siècle, que l'histoire scolaire sache associer fortement les dimensions locale, régionale, nationale, continentale et mondiale, pour dégager des significations complémentaires indispensables pour un enseignement renouvelé de l'histoire. Il s'agirait alors de nous efforcer de sortir du roman national en examinant l'« invention de la tradition », selon l'expression forgée par Eric Hobsbawm & Terence Ranger en 1983, comme un véritable thème d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire ; en ne laissant donc pas confondre les mythes et les faits historiques ; en donnant à voir une histoire comparative ; et en ne cessant jamais d'interroger la pluralité des points de vue et les rapports à l'autre.

L'histoire depuis la Suisse ne manque pas de thématiques qui peuvent être abordées dans cet esprit. L'Escalade de Genève, par exemple, n'est pas seulement l'assaut d'un bastion réformé, avec ses personnages héroïques et ses marmites de soupe bouillante : c'est aussi une

crise qui peut se lire à l'échelle du continent. Le printemps des peuples de 1848, dont l'intitulé indique bien qu'il concerne tout ou partie du continent, est important pour la Suisse, seul pays à avoir connu à ce moment-là un changement de régime durable. Enfin, l'étude de l'histoire de la production de chocolat dans le contexte helvétique permet aussi de traverser les frontières et de parcourir le vaste monde, celui de la production industrielle, pour se demander à partir de quelles matières premières l'économie suisse s'est développée.

Concluons alors sur un point de vue critique, celui du médiéviste Massimo Montanari. Il écrit en effet, à propos des racines que nous serions prétendument en train de rechercher en nous appropriant une intelligibilité du passé, que l'on pourrait dire « *que les racines sont les autres qui vivent en nous parce qu'en recherchant les racines de notre identité, on ne se retrouve pas soi-même, mais on retrouve les cultures qui ont rendu possible la configuration historique de notre propre culture* » (*Le cartable de Clio*, Lausanne, Antipodes, n°10, 2010). C'est là un retournement de sens qui ouvre à bien des réflexions.

Charles Heimberg, Université de Genève, Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (ÉDHICE), Charles.Heimberg@unige.ch, www.unige.ch/fapse/edhice/index.html.