



L'articulation passé-présent en classe d'histoire : quelles articulations pour quelles finalités ?

Françoise JANIER-DUBRY, IGEN groupe « histoire-géographie »

« L'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais, il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé si l'on ne sait rien du présent »¹.

Les finalités citoyennes de l'enseignement de l'histoire sont régulièrement réaffirmées aux côtés des finalités culturelles et intellectuelles dans les préambules des programmes d'enseignement d'histoire-géographie : « la géographie et l'histoire ont un fort potentiel d'instruction et de formation civiques. Leurs objets d'étude portent souvent sur des enjeux majeurs pour notre société et sa jeunesse ; ils témoignent très fréquemment de l'importance de l'engagement, hier et aujourd'hui. Cela se vérifie dans l'ensemble des voies et à tous les niveaux d'enseignement »².

En liant enseignement de l'histoire et construction de la citoyenneté³, les concepteurs des programmes établissent *de facto* un lien entre le passé (l'histoire), le présent (le monde contemporain de l'élève qu'il s'agit de comprendre) et le futur (l'école promet un avenir puisqu'elle éduque un élève, citoyen en devenir). Ainsi, dans les objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire, il y aurait donc « autre chose que l'histoire »⁴.

Introduire une finalité civique suppose d'établir une articulation entre passé-présent-futur.

Du rôle social de l'historien, une source récurrente de débats...

¹ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, 1952, p. 95.

² Introduction des programmes de la série Sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration parus au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 11, 17-03-2016.

³ Jean Leduc, Violette Marcos-Alvarez, Jacqueline Le Pellec, *Construire l'histoire*, Collection Didactiques, Bertrand Lacoste, 1998, p. 31. Les instructions officielles de la fin du XIX^e siècle mettaient d'abord en avant la dimension morale de l'histoire enseignée en louant « les actions vertueuses des hommes de bien » (IO de 1890). La dimension civique est davantage présente dans les instructions de 1925 avec la volonté de fortifier le naturel amour du pays natal.

⁴ Jean-Louis Jadouille, *Faire apprendre l'histoire*, Érasme, 2015, 463 pages.

Soulignons tout d'abord que cette finalité citoyenne ne va pas de soi au sein de la communauté des historiens qui tous ne reconnaissent pas à l'histoire la faculté d'expliquer le présent et, *a fortiori*, d'agir dans le présent. Le rôle social de l'historien a fluctué et suscité de nombreux débats qui demeurent actuels.

Jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale, l'histoire est conçue comme « une propédeutique à l'action dans la cité » : elle « prépare un citoyen rationnel, capable de trier le bon grain de l'ivraie, de discerner la légende de l'histoire, la vérité du mensonge »⁵. C'est Charles Seignobos qui pousse le plus loin cette « vision politico-pédagogique »⁶ de l'histoire et de son enseignement. À la différence de Gabriel Monod et d'Ernest Lavisse, il développe l'idée d'une homologie entre les méthodes de recherche de l'historien et les méthodes d'enseignement. Pour lui, l'histoire est un véritable enseignement civique⁷. C'est au lendemain de la Première Guerre mondiale que les historiens renoncent à ce rôle civique au nom de la science et de l'objectivité, échaudés par l'instrumentalisation de leurs travaux : l'historien se veut « au-dessus de la mêlée »⁸.

Toutefois, dans les années trente, deux historiens - Marc Bloch et Lucien Febvre - se détachent de cette position. Hantés tous deux par l'utilité de l'histoire et par le rapport entre passé et présent, leurs écrits laissent transparaître un véritable tiraillement intellectuel. De Lucien Febvre l'on retient généralement la formule : « Une histoire qui sert est une histoire serve »⁹. Néanmoins, c'est oublier l'homme qui a porté attention au sens de l'activité de l'historien et à son rôle dans la société comme en témoigne sa nécrologie d'Albert Mathiez : il reconnaît en son confrère un homme d'action¹⁰. Chez Marc Bloch, la question se fait plus pressante et plus intense tout au long des années trente. L'introduction à *l'Apologie pour l'Histoire ou le Métier d'historien* comporte dès les premières lignes cette question « Papa, explique-moi donc à quoi sert l'histoire » et l'historien de poursuivre : « quel artisan, vieilli dans le métier, s'est jamais demandé, sans un pincement de cœur, s'il a fait de sa vie un sage emploi ? Mais le débat dépasse, de beaucoup, les petits scrupules d'une morale corporative »¹¹. Héritier de Charles Seignobos, Marc Bloch reconnaît les vertus civiques de l'histoire¹² et la nécessité de sortir des cercles savants. S'il refuse l'asservissement de l'histoire, Marc Bloch reconnaît en l'histoire cet « outil d'analyse par la comparaison des différences dans le temps »¹³, non pour recevoir des leçons mais pour entraîner l'esprit à analyser l'inconnu¹⁴ : de là, l'introduction du comparatisme et l'attention portée à l'esprit critique. Toutefois, la cloison entre sa déontologie de chercheur et son engagement civique devient « insupportable »¹⁵ quand l'événement politique se fait plus pressant, la guerre inaugurant la rupture, celle vers un engagement irréversible.

Cette question du rapport de l'historien à la cité conserve aujourd'hui toute son acuité : la communauté des savants demeure aujourd'hui partagée quant au rôle social de l'historien. Certains universitaires participent aux débats des prétoires, aux commémorations, au commentaire de l'actualité quand d'autres demeurent silencieux préférant à la lumière les salles d'archives et/ou de cours. Entre les deux, toute une gamme de postures... Jérôme Baschet évoque l'ambivalence même de la position de l'historien : être partie prenante du

⁵ Olivier Dumoulin, *Le rôle social de l'historien*, Albin Michel, 2003, p.184.

⁶ Christophe Charle, « L'historien entre science et politique : Charles Seignobos », *Paris, fin de siècle*, p. 148, cité par Olivier Dumoulin, *Ibid.*, p. 185.

⁷ Olivier Dumoulin, *Ibid.*, p.185.

⁸ Olivier Dumoulin, *Id.*, p.222-229.

⁹ Olivier Dumoulin, *Id.*, p.223.

¹⁰ Olivier Dumoulin, *Id.*, p.255.

¹¹ Marc Bloch, Introduction à *l'Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien*.

¹² Olivier Dumoulin, *Id.*, p.186.

¹³ Cité par Olivier Dumoulin, *Id.*, p.264.

¹⁴ Olivier Dumoulin, *Id.*, p.265.

¹⁵ Olivier Dumoulin, *Id.*, p.276.

monde contemporain en pratiquant une histoire 3en interaction consciente avec les préoccupations du présent³ et préserver l'autonomie de la discipline historique : « comment assumer le rôle social de l'histoire sans se laisser piéger par les nécessités de l'instant, ni retomber dans les simplifications d'une histoire officielle ou militante ? »¹⁶

Des historiens participent chaque semaine à l'émission de France Culture, *Concordance des temps*, animée par l'historien Jean-Noël Jeanneney. Le titre de cette émission est en soi un programme, comme en témoigne son ouverture hebdomadaire avec les propos de Marguerite Yourcenar : « le coup d'œil sur l'Histoire, le recul vers une période passée, ou comme l'aurait dit Racine, vers un pays éloigné, vous donnent des perspectives sur votre époque et vous permet d'y penser davantage et de voir davantage les problèmes qui sont les mêmes et les problèmes qui diffèrent, ou les solutions »¹⁷. Le passé serait donc source d'enseignements pour le présent. L'histoire nous aiderait à « révéler l'actualité de l'inactuel »¹⁸. Au début de l'émission, au moment de poser le thème/problème du jour, Jean-Noël Jeanneney part de l'actualité : ainsi, le 17 février 2018, l'émission est-elle consacrée aux ordures de Paris alors que la presse se fait écho de la difficulté des grandes métropoles actuelles à traiter leurs déchets ; le décembre 2017, l'émission s'intéresse aux routes de la soie alors que le dirigeant chinois Xi Jinping a annoncé en 2013 en tracer de « nouvelles ». En novembre 2017, l'histoire de la frontière entre le Mexique et les États-Unis est au programme alors que le Président des États-Unis entend construire un nouveau mur, etc. Depuis 1999, les thèmes couvrent l'ensemble des champs de la discipline historique et de l'actualité du temps présent. Cet entrelacement entre passé et présent confère du sens à cette émission radiophonique.

S'étonnant du silence de leurs confrères après les terribles événements de janvier 2015, Denis Crouzet et Jean Marie Le Gall dans *Au péril des guerres de religion* – défendent l'engagement de l'historien : « l'historien doit prendre conscience qu'il ne doit pas opérer dans la distanciation : dans son présent, il doit enseigner qu'il y a des sortilèges dangereux, qui se donnent de nouveaux noms pour pouvoir ruser, et que la connaissance du passé est l'outil pour comprendre »¹⁹. Leur ouvrage se veut un « réveil-matin de l'Histoire » lançant un appel vibrant « à raison garder »²⁰. Dans la préface de l'ouvrage de Tommasio Di Carpegna Falconieri, Benoit Grevin ne dit pas autre chose : devant les usages dévoyés du Moyen Âge, le médiévalisme²¹ ambiant, il appelle les historiens à s'engager. Pour Jean-Noël Jeanneney, les hommes d'État et les citoyens pourraient tirer un grand profit d'une culture en histoire « à condition de ne pas se laisser enfermer dans la fausse fatalité de répétitions invraisemblables »²².

Alors qu'il est aujourd'hui question de déconsolidation ou de déconstruction de la démocratie dans les pays démocratiques avec un affaiblissement du sentiment démocratique des plus jeunes, il est pertinent de s'interroger sur la dimension citoyenne en jeu dans les programmes d'histoire et surtout, sur les conditions qui pourraient permettre de faire advenir explicitement en classe d'utiles réflexions sur l'homme en société.

¹⁶ Jérôme Baschet, *Ibid.*, p.20 et 21.

¹⁷ L'émission est diffusée sur France Culture tous les samedis de dix heures à onze heures depuis 1999.

¹⁸ Jérôme Baschet, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, La Découverte, l'horizon des possibles, 2018, p.24.

¹⁹ Denis Crouzet, Jean Marie Le Gall, *Au péril des guerres de religion*, PUF, 2015, p.83.

²⁰ Denis Crouzet, Jean Marie Le Gall, *Ibid.*, p.74-90.

²¹ Tommasio di Carpegna Falconieri, *Médiéval et militant, Penser le contemporain à travers le Moyen Age*, Publications de la Sorbonne, 2015, 317 pages. Le médiévalisme est « la projection dans le présent d'un ou plusieurs Moyen(s) Âge(s) idéalisés » écrit le préfacier de l'ouvrage. Le phénomène touche la planète entière. Le concept de Moyen Âge est utilisé à des fins politiques et constitue aujourd'hui une clé de lecture du monde contemporain.

²² Jean-Noël Jeanneney, *le récit national, une querelle française*, Fayard, France Culture, 2017, p.9.

... aux finalités civiques des programmes d'enseignement : des tiraillements constants

Si les finalités civiques de l'histoire ne sont pas reconnues par tous les historiens, les programmes d'histoire réaffirment ce rôle constamment, une finalité civique qui fait l'objet d'un large consensus²³ en omettant les tiraillements internes, entre volonté de développer l'adhésion des individus à un projet et développement de l'esprit critique et de l'autonomie²⁴. La conséquence est que les programmes d'histoire ne sont pas neutres mais s'inscrivent dans un projet politique, au sens noble du terme- qui entend forger un collectif.

Dans le cas des programmes cités précédemment, les rédacteurs -soucieux de développer la dimension citoyenne faute d'horaire d'EMC dédié- précisent : « les programmes de première et de terminale de la série Sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration sont porteurs de cette dimension civique. C'est vrai des capacités et méthodes – « critiquer des documents de types différents (textes, images, cartes, graphes, etc.) », « utiliser de manière critique les moteurs de recherche et les ressources en ligne (internet, intranet de l'établissement, blogs) », « confronter des situations historiques ou/et géographiques », etc. –, des questions obligatoires (par exemple « Europe, Europes : un continent entre unité et diversité », « gouverner la France sous la V^e République », etc.) ou des sujets d'étude (« une figure de la Résistance et de l'engagement : Geneviève de Gaulle-Anthonioz ou Germaine Tillion », « Mai 68 et les médias », « migrations et migrants dans le monde », etc.). De même, ces programmes d'histoire et géographie entrent en résonance forte avec les quatre thèmes arrêtés pour le programme d'enseignement moral et civique de la série STHR (arrêtés du 12-6-2015, BO spécial n° 6 du 25 juin 2015) ».

On peut questionner l'évidence qui consiste à considérer qu'un cours d'histoire constitue *en soi* un élément de formation civique, c'est-à-dire qu'il permettrait à l'élève de penser et/ou d'agir dans un présent ou un futur plus ou moins proche d'une manière citoyenne. Certes, l'œil averti du spécialiste voit bien dans les objets d'étude proposés le potentiel d'instruction et de formation civiques (la connaissance des institutions de la République, l'engagement des acteurs dans des moments de l'histoire nationale malgré les risques encourus, les valeurs de la République etc.), mais les élèves en ont-ils/ en prennent-ils forcément conscience ? Cette évidence est-elle réalité dans le quotidien de la classe ? N'y a-t-il pas au contraire une opacité de la discipline en ce domaine ?²⁵ Il y a dans les modalités de la transmission d'une culture historique une réflexion à conduire.

Un deuxième tiraillement mérite d'être souligné : l'articulation passé-présent peut porter implicitement l'idée qu'il y aurait des « leçons de l'histoire »²⁶ ou que l'histoire serait maîtresse de vie, « *magistra vitae* » disait Cicéron. Or, cette approche est contestée par les historiens qui, avec une juste et clairvoyante prudence, ne reconnaissent pas à l'histoire cette faculté : ils ne sont ni juges, ni prophètes. À propos de *Concordance des temps*, Jean-Noël Jeanneney exprime clairement cette position : « je ne songe évidemment pas à promouvoir la faribole selon laquelle l'histoire se répèterait toujours : paresse de l'esprit devant l'infinie diversité des conjonctures successives. Elle ne se reproduit jamais à l'identique... »²⁷. Toutefois, l'historien poursuit : « mais en sens inverse, on est trop porté,

²³ Jean-Louis Jadouille, *Ibid.*, page 397.

²⁴ Jean-Clément Martin, « Pourquoi enseigne-t-on l'histoire ? » in *Pourquoi enseigner l'histoire ?*, *Revue internationale d'Education*, Sèvres, n° 69, septembre 2015, CIEP-Sorbonne Université, p.43-52.

²⁵ Au regard des nombreuses inspections que j'ai réalisées, il m'est permis d'en douter. Non que les professeurs n'en aient conscience, mais leur approche reste et demeure implicite, trop implicite pour que, selon moi, les élèves en aient eux conscience.

²⁶ L'histoire enseignée à la fin du XIX^e siècle comportait d'abord une dimension moralisante.

²⁷ Jean-Noël Jeanneney, *le récit national, une querelle française*, Fayard, France Culture, 2017, p.8-9.

sous l'effet des émotions instantanées, à exagérer l'inédit en ignorant les ressemblances dont l'évidence témoigne de continuités profondes et, par conséquent, renseigne sur celles-ci. L'observation du passé fait surgir à l'attention une multitude d'échos vers notre présent : dans le comportement des hommes, leurs conflits, leurs espoirs, leurs passions, leurs pratiques familiales et sexuelles. Les séquences similaires abondent, les morceaux de causalité, les motivations des comportements collectifs, les procédés de la conquête du pouvoir et les moyens de l'exercer. Sans compter les imaginaires que les humains élaborent sur le monde qui les entoure »²⁸. Denis Crouzet et Jean-Marie Le Gall reconnaissent à l'historien la faculté d'enseigner « une éthique de la civilisation des mœurs et de la coexistence collective contre les illusions messianiques, contre le potentiel hypnotique de l'eschatologie »²⁹.

Ensuite, l'articulation passé-présent pourrait conduire à accroître la place de l'histoire contemporaine (et notamment de l'histoire politique) au regard de sa proximité (supposée) avec le présent, au détriment de périodes de l'histoire plus éloignées et d'objets historiques plus larges que la seule histoire politique. On pourrait s'inquiéter d'un possible renforcement du présentisme³⁰ alors que « l'histoire invite à une déprise du présent grâce à la pratique du regard éloigné »³¹. Penser que le temps contemporain est plus compréhensible parce que plus proche de nous relève de l'apriori. L'histoire est par définition un passé révolu marqué par l'étrangeté et une irréductible singularité. Les périodes anciennes les plus lointaines peuvent aussi nous aider à comprendre le présent.

Dès lors, que retenir de ces tiraillements ? Ils constituent des points de vigilance sans obérer la pertinence des liens passé-présent. Si l'on pense l'articulation entre passé et présent comme une démarche pour mieux faire comprendre l'intérêt de l'histoire aux élèves (le pourquoi ?) et pour mieux faire saisir la dimension sociale et civique de l'enseignement de l'histoire, alors l'articulation passé-présent conserve toute sa pertinence et se révèle un outil puissant d'analyse et de formation.

Comment articuler présent-passé ?

Une première articulation entre le passé et le présent est de partir des traces du passé dans le présent et de remonter le temps. C'est la démarche habituelle de l'historien qui partant de sources, d'archives, de témoignages oraux et des mémoires reconstruit le temps et écrit l'histoire, une histoire qui s'intéresse au présent du passé dans le passé « c'est-à-dire à l'avenir inconnu et incertain qui a été vécu par les acteurs du passé dans leur

²⁸ Jean-Noël Jeanneney, *Ibid.*, p.9.

²⁹ Denis Crouzet, Jean Marie Le Gall, *Ibid.*, p. 80.

³⁰ François Hartog, définit le « présentisme » comme l'omniprésence du présent dans nos sociétés. (*Croire en l'histoire*, p. 30 et suivantes). François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Points Seuil, 2003, 322 pages. (On renverra le lecteur également l'article « historicité/régime d'historicité » de François Dosse dans *Historiographies II, concepts et débats*, Folio histoire, p.766-771). François Hartog décrit trois régimes d'historicité successifs construits par les historiens qui participent de l'évolution des rapports entre passé-présent-futur dans nos sociétés. L'ancien régime relevant d'une conception classique de l'histoire comme maîtresse de vie (*l'Historia magistra* qui donne des modèles pour le futur). Passé et futur sont ainsi reliés. Le régime moderne né dans la seconde moitié du XVIII^e siècle et revendiqué par les Révolutionnaires : ce régime renonce au modèle à imiter, défend le caractère unique de l'événement et voit dans l'avenir une source de progrès. Le futur est alors en rupture avec le passé qu'il dépasse. Enfin, le régime actuel marqué par le présentisme, « l'omniprésence du présent » dans nos sociétés. Le présent est alors le seul horizon possible.

³¹ François Hartog, *Régimes d'historicité*, p. 13.

présent »³². Dans le cours d'histoire, les professeurs peuvent partir de découvertes archéologiques, de documents sources et des débats mémoriels autour d'une question d'histoire.

Toutefois, une autre articulation est possible comme le propose l'ouvrage collectif de Florian Besson, Pauline Guéna, Catherine Kiluchi et Annabelle Marin, *Actuel Moyen Age. Et si la modernité était ailleurs ?* Cet ouvrage offre l'occasion de saisir ces « éclats de présent » dans le passé en mettant en dialogue le présent et le passé non pour établir des origines mais pour souligner comment d'autres avant nous ont questionné et répondu aux enjeux de leur temps³³. « Mettre au présent le passé » pour le rendre lisible, tel est leur objectif³⁴ « au risque mesuré et conjuré de l'anachronisme, en prenant appui sur le contemporain pour tenter de dire ce que signifie le passé et au total écrire un peu de ce que signifie le temps présent »³⁵. Ce rapprochement entre passé et présent – dont les auteurs reconnaissent et assument la part inhérente de subjectivité - est un moyen selon eux de prendre du recul et de comparer pour ne pas se laisser prendre aux pièges des « discours essentialistes » et de participer aux tentatives multiples de renouvellement de l'écriture de l'histoire³⁶. Ainsi, le débat sur la place des étrangers a existé bien avant ceux que nous connaissons aujourd'hui. L'histoire permet une mise en perspective de notre actualité et d'interroger les peurs de nos sociétés. Au Moyen Âge, alternent des périodes d'expulsion des étrangers – l'étranger défini comme l'Autre, celui qui est originaire d'une autre ville, adepte d'une autre religion que la religion officielle- et des périodes d'accueil lorsque la conjoncture économique et sociale est plus favorable...

En classe, les approches proposées par l'association américaine *Facing history and ourselves* s'inscrivent dans cette lignée invitant l'élève à questionner et comprendre le choix des acteurs du passé pour mieux questionner ses/nos propres choix aujourd'hui³⁷. L'enjeu pour le professeur chargé de mettre en œuvre les programmes d'enseignement d'histoire, est de (faire) **saisir le potentiel d'intelligibilité en jeu dans les questions d'histoire enseignées pouvant lui permettre d'articuler passé-présent en classe d'histoire**. Or, la formation universitaire reçue par les professeurs est souvent éloignée de cette approche. Les professeurs sont demandeurs d'outils, de formation pour les aider à mettre en pratique l'histoire au service de finalités civiques. De plus, si la finalité civique des programmes d'histoire est sans cesse réaffirmée, elle se combine aux programmes d'EMC dont les professeurs d'histoire-géographie ont principalement la charge.

Les réflexions que nous proposons viennent renforcer le travail réalisé dans certaines académies d'une lecture différente (et renouvelée) des programmes d'histoire : le remarquable travail réalisé dans l'académie de Strasbourg autour de l'articulation entre les

³² Charles Heimberg, « Suisse romande, un autre regard francophone sur l'histoire, sa didactique, ses usages scolaires », in Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris, Charles Mercier, *Dictatique et histoire, des synergies complexes*, PUR, 2016, p.37.

³³ Florian Besson, Pauline Guéna, Catherine Kiluchi, Annabelle Marin, *Actuel Moyen Age. Et si la modernité était ailleurs ?*, Arkhé Edition, 2017, 261 pages. Cet ouvrage est stimulant : c'est une manière renouvelée d'écrire l'histoire. Les professeurs y trouveraient matière à surprendre leurs élèves...

³⁴ Préface d'Elisabeth Crouzet-Pavan in Florian Besson, Pauline Guéna, Catherine Kiluchi, Annabelle Marin, *Ibid*, p.14.

³⁵ Préface d'Elisabeth Crouzet-Pavan *Ibid*, p.14.

³⁶ Florian Besson, Pauline Guéna, Catherine Kiluchi, Annabelle Marin, *Id.*, p. 21 et p. 18.

³⁷ *Facing history and ourselves* est une association américaine fondée par un professeur d'histoire en 1976. Cette association entend développer l'esprit critique, la réussite scolaire et le développement éthique et moral. L'enseignement de l'histoire porte attention aux comportements des acteurs en histoire et à la réflexion des élèves sur ces comportements pour initier ensuite une prise de conscience sur leur comportement à eux. Les deux principes sont : *People make choice and choices make history* et *Before, I was a "watcher", now, I am a "doer"*. (voir partie 2.)

programmes d'histoire-géographie et les programmes d'EMC témoignent de cette attente afin d'explicitier cette approche³⁸.

Le présent texte a pour objet de poser le débat autour des liens entre passé et présent afin d'aider les professeurs dans cette approche -possible et non exclusive- des programmes d'histoire. À quelles conditions une telle approche est-elle pertinente ? Comment articuler passé-présent en cours d'histoire ? Et d'ailleurs, pourquoi articuler passé-présent ? À ces questions, nulle réponse simple.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur le lien complexe entre passé-présent dans l'écriture de l'histoire et dans l'enseignement de l'histoire. Puis, en nous appuyant sur la didactique de la discipline, nous établirons des démarches et approches possibles croisant passé -présent en cours d'histoire.

1. Passé et présent dans l'écriture de l'histoire : l'historien entre l'Autre et le Même.

Si l'histoire offre une mise à distance, elle n'est pas rupture avec le temps présent. Elle est un moyen de mieux appréhender le présent en travaillant sur le temps³⁹. « Il n'y a donc qu'une science des hommes dans le temps et qui sans cesse a besoin d'unir l'étude des morts à celle des vivants »⁴⁰ écrivait Marc Bloch. Comment ?

Henri-Irénée Marrou adopte la dialectique du Même et de l'Autre pour décrire et caractériser l'opération de compréhension de l'historien. Cette dialectique peut nous aider à nourrir notre réflexion sur la relation entre passé et présent.

1.1. Faire de l'histoire, c'est partir à la rencontre de l'Autre...

Pour écrire l'histoire, l'historien fait un travail de compréhension pour connaître l'homme : on pourrait dire que c'est un travail sur l'homme par l'homme. Faire de l'histoire, c'est partir à la rencontre de l'Autre pour le connaître, un Autre d'un autre temps et/ou d'un autre espace donc un homme différent de nous.

Sur le plan logique, la compréhension de l'homme du passé est analogue à la compréhension de mes contemporains : « Il n'y a rien de spécifique dans la compréhension relative du passé ; c'est bien le même [*nous soulignons*] processus que met en jeu la compréhension d'Autrui dans le présent »⁴¹. Comprendre mon ami, sa lettre et les confessions de Saint Augustin, c'est la même démarche. Mais, cette rencontre avec l'Autre suppose un effort (« sortir de soi », « oublier quelques instants ce que nous sommes » et « s'ouvrir sur l'Autre ») pour aller à sa rencontre. Henri-Irénée Marrou évoque la « mise en disponibilité », la suspension du temps qui offre dépaysement et détour et élargissement du moi de l'historien. On pourrait rajouter qu'elle suppose un effort redoublé dans un temps présent marqué par le présentisme.

L'opération intellectuelle de l'historien est formatrice car elle suppose/ amène à développer les qualités d'écoute, d'empathie, et suppose de garder un esprit ouvert, « grand ouvert » en se dégageant des *aprioris*.

³⁸ Ce travail est disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/histoiregeographie/enseignement-moral-et-civique/articuler-les-programmes-dhistoire-geographie-et-demc/>

³⁹ Antoine Prost, « Temps », in C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, N. Offenstadt, *Historiographies, II, Concepts et débats*, Folio Histoire, p. 903 et suivantes.

⁴⁰ Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*.

⁴¹ Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, Le Seuil, Poche, 1954, page 83.

1.2. et rencontrer le Même...

Pour comprendre un homme, « il faut que cet autre relève aussi très largement de la catégorie du même » c'est-à-dire « ce qui est nôtre, fraternel » : « si l'autre était complètement dissemblable, étranger à cent pour cent, on ne voit pas comment sa compréhension serait possible »⁴². Le principal outil de compréhension est la compréhension du langage ou des signes de cet autre. C'est notre univers mental et notre expérience qui nous aident à comprendre l'autre du passé. Plus cet autre est éloigné et plus la compréhension deviendra « difficile, hasardeuse et partielle »⁴³. Pour comprendre, « il faut même que le même l'emporte sur l'autre »⁴⁴. Ce qui est en jeu, c'est l'appartenance à la même humanité. Si l'humain est au cœur de l'histoire, alors il est des permanences. Sénèque me dit encore quelque chose de l'amitié et Cicéron me dit encore quelque chose de la politique.

Cette appréhension du Même et de l'Autre se fait dans une opération de va-et-vient entre passé et présent.

1.3. ...dans un va-et-vient entre passé et présent :

Fernand Braudel qualifiait la posture de l'historien de « singulière » dans le rapport passé-présent : « Un historien a en effet une façon singulière de s'intéresser au présent. En règle générale, c'est pour s'en déprendre. Mais comment nier qu'il est utile aussi, et combien, de faire parfois demi-tour et de rebrousser chemin ? »⁴⁵.

1.3.1. L'historien « remonte et descend le temps » (Antoine Prost)⁴⁶...

L'historien réalise un va-et-vient permanent entre présent et passé et au sein même du passé. Cette approche lui permet d'objectiver le temps pour mettre en évidence des changements, des ruptures, des évolutions et des continuités. L'historien structure et construit le temps en évitant la téléologie, héritant des découpages des historiens qui ont travaillé avant, hiérarchisant et en sélectionnant les événements, en conjuguant des temporalités, temps long, temps court et en mettant en évidence des non-simultanités dans le simultané, des rythmes différents en fonction des phénomènes étudiés.

1.3.2. ... pour reconstituer un passé révolu (autres hommes, autres contextes, autres mentalités)...

L'histoire, c'est un passé révolu ou perdu. Elle est donc connaissance par traces (archéologiques, archives, sources orales, etc.) et reconstitution/reconstruction des faits car il n'existe pas de faits *par nature* historiques. Ensuite, l'événement historique est singulier et donc unique : il ne se répète pas. En cela, l'historien saisit des contextes différents à chaque fois. L'histoire permet d'éviter l'essentialisation en montrant des ruptures, des continuités, des transformations dans un aller-retour entre passé-présent.

⁴² Henri-Irénée Marrou, *Ibid.*, p. 84.

⁴³ Henri-Irénée Marrou, *Id.*, p. 88.

⁴⁴ Henri-Irénée Marrou, *Id.*, p. 90.

⁴⁵ Fernand Braudel, *Les ambitions de l'histoire*, le livre de poche, De Fallois, 1997, p. 301 in chapitre VII Histoire des civilisations. Le passé explique le présent.

⁴⁶ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, p. 111. Les éléments du 1.2.1 sont empruntés à Antoine Prost.

L'étrangeté du passé le rend néanmoins intéressant pour nous en ce qu'il nous offre d'autres possibles.

1.3.3. ... en fonction des questions du temps présent.

L'historien est un homme du temps présent. Il n'est pas extérieur à la société dans laquelle il vit quand bien même l'historien ne voudrait pas faire œuvre militante. Antoine Prost souligne ce lien entre les problématiques de l'historien et l'écriture de l'histoire : « les questions qu'ils posent même quand ils les jugent "purement historiques" sont toujours colorées par les problèmes de leur temps. Du coup, elles représentent un intérêt pour la société dans laquelle elles sont posées »⁴⁷ c'est-à-dire la société du temps présent. Ainsi, l'écriture de l'histoire est fonction du moment dans lequel elle s'écrit⁴⁸. Dès lors, son écriture est recomposition permanente du passé « pour les réadapter aux conceptions, et au-delà, aux conditions d'existence nouvelles que le temps et les hommes dans le cadre du temps, ne cessent de se forger »⁴⁹. Pour Lucien Febvre, « bien comprendre en quoi le passé diffère du présent, quelle école de souplesse pour l'homme nourrit d'histoire ! »⁵⁰.

En mettant l'accent sur ce qui diffère et rapproche passé-présent, l'historien entend « comprendre et faire comprendre » : « De l'historien qui n'a qu'un but. Savoir ? Ce n'est qu'un début. Juger, non. Prévoir, moins encore. Comprendre et faire comprendre, en vérité oui » écrivait Lucien Febvre⁵¹. Ce dernier décrivait l'effort constant de l'historien pour entrer et faire entrer le lecteur dans la peau même des hommes d'autrefois⁵² : « recomposer par la pensée, pour chacune des époques qu'il étudie, le matériel mental des hommes de cette époque- tâche fondamentale de l'historien. [...] Entre le passé et présent, point de cloison étanche : c'est l'antienne des Annales. Ce qui ne veut pas dire : présent et passé sont interchangeable mais bien : sachons utiliser, soyons formés à utiliser correctement la force manifeste de suggestion qu'exerce sur l'esprit des historiens, s'ils veulent bien comprendre le passé, la connaissance précise des faits contemporains »⁵³.

Henri-Irénée Marrou signale la puissance de l'histoire, comme outil de compréhension profond et ensuite d'émancipation : « c'est en découvrant les hommes, en rencontrant d'autres hommes que moi, que j'apprends à mieux connaître ce qu'est l'homme que je suis avec toutes ses virtualités, tour à tour splendides ou affreuses ; la chose est évidente dans l'expérience de la vie quotidienne [...] L'histoire nous révèle infiniment plus de choses, sur tous les aspects de l'être et de la vie humaine que nous n'en pourrions découvrir dans notre

⁴⁷ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Le Seuil, 1996, p.90.

⁴⁸ Nicole Loraux montre que « seul le présent est embrayeur de questions » : « J'évoquerai Jean-Pierre Vernant écrivant en 1962 *Les Origines de la pensée grecque à l'usage du temps présent*, pour expliquer aux intellectuels marxistes du Parti communiste français, pour s'expliquer surtout à soi-même que la démocratie est née en Grèce sous les auspices du débat et de la libre confrontation des idées adverses. Ou encore Pierre Vidal-Naquet s'intéressant à "*La tradition de l'hoplite athénien*" pour réfléchir, après la guerre d'Algérie, sur le modèle d'une armée qui, à aucun niveau, ne serait de métier. Et, s'il m'est permis d'évoquer des repères qui me soient plus personnels, c'est, entre autres, la grâce, en 1972, du milicien Paul Touvier, puis, en 1978, l'interview retentissante, ostensiblement provocante, de Darquier de Pellepoix, ancien commissaire aux Questions juives, qui m'ont amenée, depuis déjà bon nombre d'années, à réfléchir sur ce que l'on appelle parfois la première amnistie de l'histoire occidentale : ce serment de "ne pas rappeler les malheurs du passé" - entendons le régime oligarchique des Trente - , prêté en 403 avant notre ère à Athènes par les "résistants" démocrates victorieux. J'ai donc travaillé sur l'amnistie, et je travaille toujours sur ce qui peut pousser un démos (un peuple) vainqueur dans une guerre civile à "se réconcilier" avec ses adversaires de la veille ». Nicole Loraux, « Éloge de l'anachronisme en histoire », In *Espaces Temps*, 87-88, 2005. *Les voies traversières de Nicole Loraux. Une helléniste à la croisée des sciences sociales*. p. 129.

⁴⁹ Lucien Febvre, *Vivre l'Histoire*, p. 24.

⁵⁰ Lucien Febvre, « La vie, cette enquête continue », *Vivre l'Histoire*, p. 42.

⁵¹ Lucien Febvre, « Entre Benda et Seignobos », in *Vivre l'Histoire*, page 78.

⁵² Lucien Febvre, *Ibid.*, page 81.

⁵³ Lucien Febvre, « Essai de critique constructive », in *Vivre l'Histoire*, page 540-541.

seule vie, et par là, elle féconde notre imagination créatrice, ouvre mille voies nouvelles à notre effort de pensée comme à notre action. »⁵⁴

Dès lors, l'articulation entre passé et présent renvoie au point commun entre l'historien et l'homme du passé, « cette appartenance à une même condition humaine »⁵⁵. En cela, s'il n'y pas de leçons de l'Histoire, il y a des leçons dans l'Histoire. Cette formule de Raymond Aron garde toute son actualité : l'histoire du communisme dit quelque chose sur les limites du volontarisme politique. Dans la mesure où elle évalue les conséquences des actions, l'histoire a une fonction formatrice y compris pour l'action. Si l'histoire ne se répète pas, elle permet de tirer quelques généralités pas inutiles pour les hommes du présent. Elle pose ainsi par exemple la question des liens entre histoire et mémoire.

Néanmoins, les mots permettant de questionner le passé ont questionné les historiens en posant notamment le problème de l'anachronisme. Ainsi, l'articulation entre passé et présent suppose une méthodologie.

1.4. Au risque (maîtrisé) de l'anachronisme : quand l'Autre aide à penser le présent... et le Même ?

Outils de la pensée, les concepts sont indispensables à l'historien. Ils lui permettent de raisonner sur des modèles conceptuels et de mesurer les écarts avec la réalité. Si le concept n'est pas propre à l'historien, il présente en histoire des spécificités puisqu'il « ne peut s'affranchir de toute référence à un contexte localisé et daté »⁵⁶. L'historien utilise deux types de concepts, les concepts hérités des périodes de l'histoire étudiés et les concepts forgés *a posteriori* qu'il applique à des périodes anciennes. Or, penser le passé à l'aide de concepts contemporains fait courir le risque de l'anachronisme.

Pourtant, l'anachronisme – vigoureusement dénoncé par Lucien Febvre⁵⁷ - a été revendiqué au nom de sa fécondité intellectuelle par l'historienne Nicole Loraux sous les traits d'un anachronisme contrôlé et maîtrisé : « je propose donc, pour ma part que l'on n'hésite pas à appliquer cette notion d'"opinion publique" à la cité athénienne, ne serait-ce que pour faire apparaître les différences entre ce que nous appelons ainsi et ce que, dans le fonctionnement de la démocratie athénienne, nous pouvons repérer en lieu et place de l'opinion publique »⁵⁸. L'historienne va même plus loin, proposant d'identifier « les problèmes grecs de la démocratie moderne », optique plus féconde que « les aspects modernes de la démocratie grecque »⁵⁹ : déchiffrer dans notre présent des problèmes très anciens, à savoir dans le cas présent, le pouvoir du *demos* à oublier (par l'amnistie) le mal qui lui a été fait. Ainsi, à travers la découverte de l'Autre, l'historien peut-il (aider à) réfléchir sur le Même.

On rejoint là le projet des quatre médiévistes cités en introduction de notre propos. Leur ouvrage est porteur de fructueuses approches pour le professeur d'histoire en montrant que les questions qui se posent aujourd'hui ne sont pas toutes nouvelles. Ainsi, de la famille

⁵⁴ Henri-Irénée Marrou, *Id.*, p.261-262.

⁵⁵ Gérard Noiriel, *Chocolat, la véritable histoire d'un homme sans nom*, Pluriel, 2017, p. 12 (Préface). Gérard Noiriel cite en référence Wilhem Von Humbolt, *La tâche de l'historien*, 1821. Dans la préface à la nouvelle édition de l'ouvrage consacré à Chocolat, Gérard Noiriel aborde les questions méthodologiques sur l'écriture de l'histoire et sur le processus d'enquête. Dans cet ouvrage, l'historien met en dialogue passé et présent : il dialogue avec le héros de l'ouvrage, écrit ses doutes et ses découvertes. L'historien inscrit son ouvrage dans un cadre mémoriel plus vaste (dépôt de plaques...) : « l'engouement que suscite le ce personnage tient au fait que son histoire permet d'aborder une multitude de questions qui concernent notre passé collectif mais aussi notre présent » (préface, p.20).

⁵⁶ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, p.131

⁵⁷ François Dosse, « anachronisme » in *Historiographies II, Concepts et débats*, p. 664-675.

⁵⁸ Nicole Loraux, *Ibid.*, p.133.

⁵⁹ Nicole Loraux, *Id.*, p.133

nucléaire dont les auteurs soulignent qu'elle est une construction et non une donnée historique. Cette famille -dont on questionne aujourd'hui les contours avec les débats autour du mariage pour tous- a fait également l'objet de débats au Haut Moyen Âge, comme le montre l'affrontement entre Brunehaut, veuve du roi d'Austrasie et le moine Colomban en 607. Parce qu'issus d'unions illégitimes, Colomban refuse de reconnaître les arrière-petits-enfants de Brunehaut remettant en cause la polygamie pratiquée au sein de l'aristocratie mérovingienne et le traitement à égalité entre tous les enfants nés d'un même père. L'Église s'oppose à cette famille élargie, s'attaque au concubinage et christianise le mariage. Les débats autour de l'évolution de la famille au XX^e siècle posent la question de la redéfinition de la famille. L'étude du passé permet donc de mettre en évidence les formes prises par la famille dans l'histoire : la famille « peut être autre »⁶⁰, ouvrant alors la reconnaissance à de possibles évolutions (le futur).

Dans un contexte de « crise » et de tyrannie du présent, l'enseignement de l'histoire offre donc une mise à distance du présent, une mise à distance qui peut sembler dépassée à certains au nom même du présentisme. À quoi peut servir l'étude du néolithique ? Quels rapports entre le néolithique et le temps présent ?⁶¹ Et surtout pourquoi l'enseigner ?

2. Pour l'enseignant, articuler passé-présent en classe est un enjeu de premier plan.

En classe d'histoire, l'articulation entre passé et présent peut prendre trois visages complémentaires : l'appréhension des comportements des acteurs de l'histoire, le développement du sens du temps et de la complexité du passé et la compréhension du raisonnement en histoire.

2.1. L'histoire, un détour⁶² par le passé pour appréhender notre présent et se concevoir comme acteur de l'histoire.

Par le questionnement du passé, il s'agit à l'élève d'apprendre à questionner aussi le présent : pourquoi ceux qui nous ont précédé ont-ils agi ainsi ? Comment ont-ils agi ? Au nom de quelle vision du monde ? Qu'est-ce qui est en jeu dans cette question d'histoire ? Il s'agit de s'interroger non pour juger mais pour mieux ensuite s'interroger sur nous-mêmes dans notre présent sur nos comportements, nos manières d'agir.... L'enjeu est de sortir d'un futur prédéterminé dans le cadre d'une conception linéaire de l'histoire. Les compétences à questionner construites en cours d'histoire sont donc transférables dans d'autres situations grâce à la posture réflexive acquise.

C'est aussi une invitation pour les élèves à voir que rien n'est joué d'avance... et que nous sommes tous des acteurs de notre histoire. Il y a donc indirectement une invitation à réfléchir sur soi et ce que nous pouvons faire. Nous rencontrons ici la dimension prospective de l'École de la République : analyser une situation complexe, apprendre à faire des choix en conscience. Dès lors, cette approche- quand elle est explicite- ne peut qu'aider les élèves à trouver du sens dans les questions enseignées. Les savoirs acquis grâce à l'enseignement de l'histoire outillent les élèves en concepts et en grilles de lecture du monde permettant en

⁶⁰ Florian Besson, Pauline Guéna, Catherine Kiluchi, Annabelle Marin, *Id.*, p. 29.

⁶¹ On renvoie le lecteur à l'excellent numéro de la *Documentation photographique* intitulé, *Le néolithique à l'origine du monde contemporain* rédigé par Jean-Paul Demoule, n° 8118, mai-juin 2017. Ce numéro souligne l'étape majeure de ces « millénaires décisifs » dans l'aventure.

⁶² Olivier Grenouilleau, « Au-delà de l'écume médiatique », *Revue des deux Mondes*, novembre 2017, pp 79-87. « C'est ainsi, par la pratique du détour, en comprenant comment des hommes ont vécu dans des sociétés présentées dans leurs singularités, qu'ils peuvent devenir capables de décoder d'autres situations, y compris présentes ».

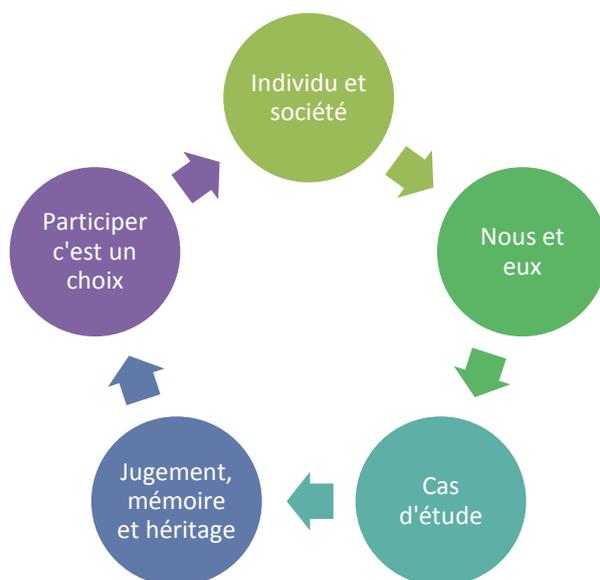
retour de décrypter d'autres situations. Ainsi, ceux qui nous ont précédés ont vécu des situations d'angoisse et d'incertitude comme nous en vivons aujourd'hui : l'entrée en guerre et le long conflit mondial de 1914-18, la défaite de 1940 par exemple. Ces situations historiques sont également porteuses d'une part d'altérité tant les contextes sont différents. *Via* l'étude de moments d'histoire, le professeur invite à un regard raisonné et posé sur le passé tout en mettant à distance notre présent. L'histoire participe d'une éducation à la réflexion.

Cette discipline appelle également à faire preuve d'empathie avec un/des inconnus que l'on ne pourra jamais interroger mais dont on va essayer de comprendre les motivations *via* des médias (documents, traces etc.). C'est une discipline qui appelle à se méfier des évidences ou des certitudes ou des jugements péremptoirs. Elle appelle à suspendre le jugement pour appréhender des situations complexes. Elle appelle à la modestie car l'historien sait qu'il ne pourra jamais tout savoir, tout comprendre à l'image de tout ce qui nous échappe dans notre présent.

Un exemple de démarche autour du comportement des hommes du passé : *Facing history and ourselves*.

Cette association américaine propose une démarche mettant l'élève en situation de s'interroger sur les **comportements humains, individuels et sociaux passés et présents**.

La démarche est la suivante :



Source : d'après *Facing history and ourselves*, document aimablement communiqué par l'association que nous remercions⁶³.

L'histoire offre l'étude de situation (cas d'étude) qui permettent aux élèves de questionner les comportements des acteurs de l'histoire, en stimulant la conscience sociale du rôle des acteurs en histoire, en repérant les conséquences des choix individuels et collectifs. Cette approche – riche en questionnement- peut aider les élèves à trouver du sens dans l'enseignement de l'histoire.

⁶³ Merci tout particulièrement à Dimitri Anselme, professeur d'histoire aux Etats-Unis.

Pour le professeur, cela suppose d'avoir une conscience claire des enjeux des questions au programme afin de faire percevoir explicitement aux élèves ce qui est en jeu dans les situations historiques étudiées. Dans l'entrée et en fin de thème, les temps de réflexion (personnelle ou/et collective) offerts aux élèves sur les situations historiques étudiées sont de nature à faciliter cette appropriation et cette réflexion. Ainsi, Dimitri Anselme, introduisant un cours sur l'engagement des soldats volontaires dans la Première guerre mondiale interroge-t-il les élèves sur leur engagement aujourd'hui. Seraient-ils prêts aujourd'hui à s'engager pour leur pays ? Et pourquoi ? Quelles sont leurs motivations ? L'histoire permet ensuite ce détour pour explorer l'engagement des hommes du passé, leurs motivations, leur vision du monde... Comment ces choix ont influencé et continuent d'influencer nos vies aujourd'hui ?

Le professeur d'histoire offre donc un outillage intellectuel aux élèves qui leur permettra ensuite de faire des choix, de se forger des convictions dans le présent et le futur : trouver du sens dans le passé pour aider à susciter du sens dans le présent au service de l'action citoyenne, telle est l'une des missions du professeur d'histoire.

2.2. Développer le sens du temps, sa complexité et appréhender l'incomplétude du passé c'est-à-dire développer une conscience historique.

Parmi les compétences que l'enseignement de l'histoire développe, il en est trois essentielles :

- Développer le sens du temps en permettant la compréhension des effets du temps sur le devenir des hommes. Ainsi, l'introduction du néolithique dans les programmes de 6^e permet-il entre autres de mettre en évidence que des éléments fondamentaux de notre monde contemporain sont hérités de cette période : les premières migrations du monde, le développement de l'agriculture et de l'élevage (domestication des animaux), les processus de migration et de sédentarisation. Cette thématique permet de mettre en évidence le boom démographique, l'émergence de risques nouveaux (maladies, diminution de la biodiversité), la construction de sociétés hiérarchisées donc inégales qui se poursuivent jusqu'à nos jours, la naissance de l'écriture révélant ainsi le temps long de l'histoire du monde, bien loin de nos objets éphémères. L'enjeu d'une telle question est de développer la conscience historique sur la longue durée de l'histoire de l'humanité. Si le passé est autre alors un futur différent est possible.
- Saisir la complexité des situations historiques. Le passé est « autre » et complexe. L'historien tente de reconstruire une situation historique, de mesurer ce que les hommes du passé comprenaient dans leur contexte. Nulle réponse simple en histoire mais des hypothèses, et des tentatives de réponse par la recherche, par le raisonnement, par la méthode, par la comparaison. Nul récit univoque du passé mais des débats en fonction des grilles de lecture du passé et des avancées scientifiques. L'étude du passé aide à se déprendre des évidences de notre temps⁶⁴.
- Saisir le caractère insaisissable du passé, quête inachevée. Les programmes de Seconde réaffirment le caractère révolu du passé : « *Le programme invite à replacer l'histoire des Européens dans celle du monde, de l'Antiquité au milieu du XIX^e siècle. Cette approche ne se fait pas seulement sous l'angle d'une étude des héritages ou des fondements du monde d'aujourd'hui ; il faut aussi faire sentir aux élèves que des pans du monde du passé ont été « perdus » ou qu'il n'en reste plus que quelques traces. Ils*

⁶⁴ Jérôme Baschet, *Id.*, p.19.

comprendront ainsi qu'il est impossible d'appréhender ce passé à travers le prisme exclusif du présent »⁶⁵.

Une typologie autour de l'articulation entre passé et présent :

Dans un ouvrage dense et riche, Jean-Louis Jadouille- professeur en didactique de l'histoire à l'université de Liège- distingue sept modes d'articulation entre le passé et le présent⁶⁶ qui peuvent constituer une entrée, un axe de déroulement ou de prolongement du cours d'histoire et ainsi contribuer à cette articulation passé-présent⁶⁷.

Genèse	Les réalités/ les problèmes d'aujourd'hui comme résultat d'une évolution qui a commencé hier.	Mise en perspective historique.
Expériences humaines	Les hommes du passé ont dû approcher/affronter des réalités proches de celles que nous vivons aujourd'hui	L'importance du contexte
Ruptures	Des modèles, des habitudes acquises s'effritent et cet effritement est source de tensions	Comprendre les ruptures
Irruption du neuf	Dans le présent, émergence d'éléments neufs qui nous heurtent et remettent en question des modèles, des habitudes	Notre regard est hérité
Résurgence	Le présent est le théâtre d'une résurgence du passé : comprendre la résurgence en comprenant le passé.	Comprendre la résurgence du passé.
Permanences	Le passé vit toujours dans le présent (nous continuons à vivre de modèles, d'habitudes d'hier etc.)	Prendre conscience des permanences de longue durée.
Altérité	Le passé révèle des manières de faire et de penser radicalement différentes de celles qui prévalent aujourd'hui et cette étrangeté du passé est source d'étonnement.	Découvrir d'autres manières de penser, de faire

Cette typologie est combinatoire car une même situation historique peut combiner plusieurs dimensions. Par ailleurs, la mémoire de certains événements historiques traduit leur permanence dans l'histoire de sociétés, d'où l'intérêt qu'il y a à étudier conjointement un événement, sa mémoire et le travail de l'historien.

2.3. Développer la capacité à raisonner en histoire : le raisonnement par analogie.

Si l'historien a une visée de compréhension, sa méthode prend appui sur son expérience d'homme du présent c'est dire dans son vécu comme sujet. « L'explication de l'historien ne diffère pas de l'homme de la rue »⁶⁸ écrit Antoine Prost. L'historien poursuit : « il applique au passé des types d'explication qui lui ont permis de comprendre des situations ou des événements qu'il a vécus ». L'historien raisonne par analogie avec le présent. Il y a donc combinaison de deux types de raisonnement : le raisonnement naturel (de tout un chacun,

⁶⁵ *Bulletin officiel* n° 4 du 29 avril 2010 (fil conducteur du programme d'histoire de la classe de 2^{nde}).

⁶⁶ Jean-Louis Jadouille, *Id.*, page 106 et suivantes.

⁶⁷ Par les liens avec l'EMC ou la géographie également.

⁶⁸ Antoine Prost, *Ibid.*, p. 158.

issu de son expérience sociale) et le raisonnement historique qui est un mixte de pensée sociale et de pensée scientifique⁶⁹.

L'analogie est une ressemblance de rapports et non une ressemblance/similitude entre des événements. Les travaux de Didier Cariou ont mis en évidence que l'introduction du raisonnement par analogie - qui rapproche la pensée sociale de la pensée historique en mettant en évidence les régularités dans l'expérience humaine – est fructueuse en ce qu'elle fait appel à l'inférence et permet l'accès des élèves à la conceptualisation⁷⁰. Et c'est cette faculté à conceptualiser qui permet *en retour* une compréhension du monde. Elle permet de classer, dresser des typologies, hiérarchiser les phénomènes.

Démarche : Comment faire comprendre aux élèves l'articulation passé-présent dans le raisonnement de l'historien ?

Afin de faire saisir cette articulation, il peut être utile de prendre des exemples de raisonnement d'historien pour les décomposer avec les élèves. Nous proposons ici un exemple d'analyse de raisonnement. Le choix s'est porté sur cet extrait au regard de son caractère particulièrement explicite dans l'articulation entre passé et présent. D'autres exemples pourraient être proposés.

Un exemple : Timothy Brook, *Sous l'œil des dragons, La Chine des dynasties Yuan et Ming*, Bibliothèque Payot, 2010, 422 pages.

Dans cet ouvrage, Timothy Brook part d'un constat : consultant les archives des dynasties Yuan et Ming entre le milieu du XIII^e et le milieu du XVII^e siècle, il constate la présence des dragons dans les récits des chroniqueurs de l'époque. Après avoir répertorié les différentes apparitions des dragons (qui correspondent à des moments de panique et de crise), l'historien s'interroge :

Le texte (p. 29-34) ⁷¹	Analyse
<p>« Les dragons appartiennent à l'histoire chinoise mais appartiennent-ils à cette histoire ? Oui, pour la bonne raison que des historiens sérieux de ce temps en étaient convaincus. Si nous nous plongeons dans les chapitres consacrés aux Cinq Phases (ou Cinq Eléments) des deux chroniques dynastiques officielles, nous découvrons que les historiens de la Cour ont fait figurer la présence de dragons au côté d'anomalies comme les invasions de criquets et les chutes de neige à contre-saison. La première fois que j'ai lu ces chapitres, je me suis concentré sur les criquets et sur la neige, et j'ai ignoré les dragons. Les criquets étaient un facteur de famine, et les chutes de neige à contre-saison pouvaient être l'indice d'un refroidissement du climat. De quoi les dragons témoignaient-ils ? Puisque les historiens de l'époque jugeaient bon de consigner les apparitions, il pourrait être instructif d'essayer de deviner ce qu'ils signifiaient pour eux et, partant quel sens nous pouvons leur donner. Que les populations des ères Yuan et Ming aient cru aux dragons est sans conséquence. Les gens observaient des phénomènes qu'ils jugeaient importants pour eux, ils</p>	<p>== se mettre à la place des hommes de l'époque. Partir de leur vision du monde même si leur approche remet en cause notre vision (cf. les dragons : peu rationnels, à la différence des problèmes climatiques ou des invasions de criquets)</p> <p>cela peut paraître déconcertant pour l'homme du XXI^e siècle (étrangeté et altérité).</p>
	<p>La vision du monde des Chinois de l'époque. Objectif : comprendre le sens à utiliser des dragons ? La posture de l'historien qui adopte la vision des hommes de l'époque</p>

⁶⁹ Didier Cariou, « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », In *Revue française de pédagogie*, volume 147, 2004. p. 58.

⁷⁰ Didier Cariou, *Écrire l'histoire scolaire*, PUR, 2012.

⁷¹ Les passages en gras sont de notre fait.

devraient l'être pour nous.

Le plus simple serait d'attribuer les observations de dragons à un phénomène d'hystérie collective, mais cela ne nous conduit pas bien loin. Il serait plus intéressant de leur attribuer une valeur métaphorique, de les considérer comme des images de phénomènes climatiques extrêmes. Un dragon littoral qui attire l'océan dans les airs devient un tsunami....

Aussi, correctes que soient ces interprétations météorologiques, elles risquent de nous faire négliger l'impact émotionnel et psychologique – ainsi que politique- de l'observation de dragons. Les hommes des ères Yuan et Ming savaient aussi bien que nous ce qu'était le mauvais temps, mais quand ils voyaient un dragon, ils voyaient davantage qu'un épisode d'intempérie ; ils voyaient une perturbation cosmique. Notre incapacité à voir des dragons en tant que dragons est une singularité qui nous appartient, et n'appartient pas à ceux qui en étaient capables.

Mais après nous, sommes-nous, au XXI^e siècle aussi immunisés que nous le croyons contre la surinterprétation?... ne considérons-nous pas désormais le mauvais temps comme davantage que du mauvais temps, comme le signe d'un changement climatique planétaire – notre propre forme de perturbation cosmique ?

Les dragons étaient évidemment **plus que de simples animaux ; c'étaient des créatures terrifiantes**. Le paléobiologiste Stephen Jay Gould a fait remarquer un jour que les dinosaures excitent notre imagination parce qu'ils sont « grands, féroces et éteints ». Il en va de même des dragons, à cette différence près que pour ceux qui vécurent sous les Yuan et les Ming, les dragons étaient on ne peut plus vivants. En fait, le dernier dragon de Chine a été repéré au-dessus des eaux littorales en novembre 1905, quelques années à peine avant la chute du dernier empire chinois, celui des Qing. Observer un dragon, c'était rencontrer des forces infiniment supérieures à soi-même. **Les gens ne se contentaient pas de voir des dragons ; ils en étaient cloués sur place**. Des créatures généralement invisibles se montraient ; le royaume du Ciel entraînait en collision avec celui de l'homme.

Sommes-nous si différents que cela ? ces dernières années, des cultivateurs gallois ont rapporté avoir vu des panthères rôder autour de leurs fermes. Ces animaux ne font pas partie de l'écologie galloise et les autorités nient leur présence. Mais beaucoup, aux pays de Galles comme ailleurs, sont convaincus que les panthères sont bien là. Comme l'a fait remarquer l'anthropologue Samantha Hurn, l'attrait d'« animaux symboliques puissants » reflète la « propension humaine courante à utiliser **des animaux non humains comme outils de définition, ou comme métaphores d'actions humaines** ».

Les grands félins permettent à ceux qui prétendent les voir de mettre en évidence ce qui ne peut être vu, ni même nommé. Dans le cas gallois, les panthères « parlent » au nom de malheureux agriculteurs indignés par les réglementations « anglaises' limitant la chasse au renard, lesquelles permettent à cette bête sauvage de pulluler et de s'attaquer à leurs volailles et à leurs animaux domestiques ». **Les fermiers impuissants face aux réglementations officielles invoquent les panthères comme une force de la nature contre le pouvoir insaisissable de l'Etat**.

Cela peut nous aider à comprendre pourquoi les empereurs devaient affirmer leur pouvoir sur les dragons. Ces derniers

étudiée.
Des hypothèses sont examinées successivement : l'historien teste leur fiabilité, leur apport et de ce qui est en jeu pour chacune d'elle.
Raisonnement naturel <u>et</u> historique
Retour au présent et à la sur-interprétation : sommes-nous à l'abri de la sur-tinterprétation ?
Avons-nous aujourd'hui nos dragons ? le passé peut aider à comprendre le présent .
Qu'est-ce que le dragon ? Appel à d'autres scientifiques (paléobiologiste). Comparaison avec aujourd'hui (cf. les dinosaures) ; plus loin à l'anthropologie
Comparaison/ différence.
Analyse de ce que représentait un dragon pour un Chinois de l'époque
Retour au temps présent... nous et les animaux sauvages. Permet de poser l'hypothèse d'une dimension politique .
Rapport d'analogie avec le pays de Galles.... La contestation d'un pouvoir.
Le présent aide à comprendre le passé

<p><i>rappelaient au commun des mortels leur vulnérabilité face au Ciel imprévisible et à un État parfois indifférent. Ceux qui en apercevaient pouvaient affirmer que ces aberrations signalaient l'échec de l'empereur à pourvoir aux besoins de son peuple... Sous les Yuan et les Ming, les dragons ne se montrèrent qu'à des gens ordinaires. C'était à eux de choisir quelle signification leur donner [...]</i></p> <p><i>S'il avait vraiment existé des dragons sous les Yuan et les Ming, nous devrions nous efforcer de les intégrer dans une histoire qui ait du sens pour nous. Mais même s'ils n'ont pas existé, les tempêtes qu'ils personnifiaient étaient parfaitement réelles – et les gens n'avaient pas besoin d'autre chose pour savoir que des dragons rôdaient juste au-delà de leur champ de vision, prêts à les emporter, mais tout aussi disposés à châtier des empereurs insensibles dont la tyrannie et la corruption ne faisaient qu'aggraver leurs malheurs [...]</i></p> <p><i>Leurs redoutables cabrioles confirmaient à ceux qui vécurent cette période que c'étaient des temps difficiles, sur le plan politique et météorologique...</i></p>	<p>Le climat une donnée de la période. Mais surtout une transformation des cadres politiques et sociaux.</p>
--	--

Dans cette approche combinant altérité, expériences humaines et permanences, Timothy Brook révèle au lecteur :

- **l'éthique de l'historien** qui ne juge pas, adopte la vision du monde des hommes du passé et essaie de comprendre avec ses yeux, son expérience. L'extrait proposé met en évidence les régularités de l'expérience humaine (les Chinois sont doués de raison).
- **la démarche de l'historien** qui « remonte et descend le temps » (des allers-retours entre passé et présent pour saisir une analogie de rapports entre des phénomènes), qui questionne avec l'apport d'autres branches de la recherche pour éclairer des comportements individuels/ collectifs.
- **l'éthique de l'historien** qui questionne et interroge.

Cette approche est une démarche possible qui permet de faire saisir aux élèves ce qu'est l'histoire, son intérêt et la démarche de l'historien. L'historien éclaire aussi le temps présent ou en tout cas le questionne. L'enjeu est donc bien de faire comprendre que l'histoire permet d'éduquer à la réflexion par un décentrage : sortir du temps présent pour mieux y revenir.

Conclusion

Articuler passé-présent constitue pour le professeur d'histoire un outil permettant de donner du sens à son enseignement tout en permettant aux élèves de trouver du sens dans l'enseignement proposé.

Loin de toute vision utilitariste, l'enseignement de l'histoire ne peut que gagner à rendre explicite la dimension citoyenne de ses contenus y compris/surtout pour des questions qui mettent en jeu des passés très éloignés de notre présent. Loin de renforcer le « présentisme » qui nous assaille et nous tyrannise, l'enseignement de l'histoire offre une salutaire mise à distance, comme une suspension du temps présent permettant par un « détour » scientifique et pédagogique une autre manière d'être au monde et dans le monde tout en imaginant des futurs possibles.

Nous laisserons les mots de la fin à Fernand Braudel qui se définissait ainsi : « historien pour qui l'histoire est à la fois connaissance du passé et du présent, du "devenu" »

et du "devenir", distinction dans chaque temps historique, qu'il soit d'hier ou d'aujourd'hui, entre ce qui dure, s'est perpétué, se perpétuera vigoureusement- et ce qui n'est que provisoire voire éphémère [...] C'est toute l'histoire qu'il faudrait mobiliser pour l'intelligence du présent »⁷².

Françoise JANIER-DUBRY

Nantes, décembre 2017- mars 2018.

Un très grand merci à mes relecteurs, Olivier Grenouilleau, Jérôme Grondeux et Yves Poncelet, IGEN.

⁷² Fernand Braudel, *Les ambitions de l'histoire*, Le livre de poche, De Fallois, 1997, p. 255.

Extraits:

Lucien Febvre, « Face au vent », Manifeste des Annales nouvelles (1946), in *Vivre l'Histoire*, 2009, p. 41-42.

« En 1920, il y a vingt-six ans, montant pour la première fois dans ma chaire, à l'Université de Strasbourg libérée- moi rescapé, mais face aux cimetières où dormaient, mal apaisés, les morts des deux générations fauchées dans leur fleur- comme je m'interrogeais, anxieux sur mon devoir !

Avais-je le droit, historien, de refaire de l'histoire ? de consacrer à l'histoire mon temps, mon activité, tout ce qui me restait de forces, alors que tant d'autres besognes requéraient impérieusement les citoyens ? [...]

Pour répondre net. Or, je réponds, ici, sans hésiter : « faire de l'histoire, oui. Dans toute la mesure où l'histoire est capable, et seule capable, de nous permettre, dans un monde en état d'instabilité définitive, de vivre avec d'autres réflexes que ceux de la peur, des descentes éperdues dans les caves – et tout l'effort humain réduit à soutenir pour quelques heures et étayer au-dessus des têtes branlantes, les toits crevés, les plafonds éventrés.

L'histoire qui ne lie pas les hommes. L'histoire qui n'oblige personne. Mais sans quoi rien ne se fait de solide. [...] Ainsi, l'histoire. Celle qui comprend et fait comprendre ? Celle qui n'est pas une leçon à apprendre dévotement – mais vraiment, une condition permanente d'atmosphère. Celle qui a toujours été, ici, pour Marc Bloch, et pour moi. L'histoire, réponse à des questions que l'homme d'aujourd'hui se pose nécessairement. Explication de situations compliquées, au milieu desquelles il se débattrait moins aveuglément s'il en savait l'origine. Rappel de solutions qui furent celles du passé – et donc qui ne sauraient être, en aucun cas, celles du présent. Mais bien comprendre en quoi le passé diffère du présent – quelle école de souplesse pour l'homme nourri d'histoire ! ».

Quelques indications bibliographiques :

Autour de l'écriture de l'histoire :

- Jérôme Baschet, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, La Découverte, l'horizon des possibles, 2018, 316 pages.
- Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Librairie Armand Colin, Paris, 2^e édition, 1952, 112 pages.
- Fernand Braudel, *Écrits sur l'histoire*, Champs Flammarion, 1969, 315 pages.
Les ambitions de l'histoire, Le livre de poche, De Fallois, 1997, 658 pages.
- Christian. Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt, *Historiographies, I et II, Concepts et débats*, Folio Histoire, 2 volumes, 1319 pages. (Quelques articles dans cette somme ont été utilisés, ils sont cités en notes de bas de pages).
- Olivier Dumoulin, *Le rôle social de l'historien*, Albin, Michel, 2003, 343 pages.
- Lucien Febvre, *Vivre l'Histoire*, Robert Laffont, 2009, 1109 pages.
- François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Points Seuil, 2003, 322 pages.
Croire en l'histoire, Flammarion, 2013, 310 pages.
- Nicole Loraux, « Éloge de l'anachronisme en histoire », In *Espaces Temps*, 87-88, 2005. Les voies traversières de Nicole Loraux. Une helléniste à la croisée des sciences sociales. pp. 127-139.
- Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, Le Seuil, Poche, 1954, 319 pages.
- Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Le Seuil, 1996, 330 pages.

Autour de l'enseignement de l'histoire :

- Pourquoi enseigner l'histoire ?, *Revue internationale d'Éducation*, Sèvres, n° 69, septembre 2015, CIEP- Sorbonne Université.
- Didier Cariou, « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », In *Revue française de pédagogie*, volume 147, 2004. pp. 57-67.
- Didier Cariou, *Écrire l'histoire scolaire, Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, PUR, 2012, 226 pages.
- Jean-Louis Jadouille, *Faire apprendre l'histoire*, Erasme, 2015, 463 pages.
- Jean Leduc, Violette Marcos-Alvarez, Jacqueline Le Pellec, *Construire l'histoire*, Collection Didactiques, Bertrand Lacoste, 1998, 173 pages.
- Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris, Charles Mercier, *Didactique et histoire, des synergies complexes*, PUR, 2016, 141 pages.

Autour des périodes d'histoire qui interrogent le rapport passé-présent :

- Florian Besson, Pauline Guéna, Catherine Kiluchi et Annabelle Marin, *Actuel Moyen Age. Et si la modernité était ailleurs ?*, Arkhé Editions, 2017, 261 pages
- Denis Crouzet, Jean Marie Le Gall, *Au péril des guerres de religions*, PUF, 2015, 85 pages.
- Gérard Noiriel, *Chocolat, la véritable histoire d'un homme sans nom*, Pluriel, 2017, 568 pages.

Table des matières

Introduire une finalité civique suppose d'établir une articulation entre passé-présent-futur.	1
Du rôle social de l'historien, une source récurrente de débats	1
... aux finalités civiques des programmes d'enseignement : des tiraillements constants	4
Comment articuler présent-passé ?	5
1. Passé et présent dans l'écriture de l'histoire : l'historien entre l'Autre et le Même.	7
1.1. Faire de l'histoire, c'est partir à la rencontre de l'Autre.....	7
1.2. et rencontrer le Même.....	8
1.3. ...dans un va-et-vient entre passé et présent :	8
1.3.1. L'historien « remonte et descend le temps » (Antoine Prost)...	8
1.3.2. ... pour reconstituer un passé révolu (autres hommes, autres contextes, autres mentalités).....	8
1.3.3. ... en fonction des questions du temps présent.	9
1.4. Au risque (maîtrisé) de l'anachronisme : quand l'Autre aide à penser le présent... et le Même ?	10
2. Pour l'enseignant, articuler passé-présent en classe est un enjeu de premier plan.	11
2.1. L'histoire, un détour par le passé pour appréhender notre présent et se concevoir comme acteur de l'histoire.	11
Un exemple de démarche autour du comportement des hommes du passé : <i>Facing history and ourselves</i>	12
2.2. Développer le sens du temps, sa complexité et appréhender l'incomplétude du passé c'est-à-dire développer une conscience historique.	13
Une typologie autour de l'articulation entre passé et présent :	14
2.3. Développer la capacité à raisonner en histoire : le raisonnement par analogie.....	14
Démarche : Comment faire comprendre aux élèves l'articulation passé-présent dans le raisonnement de l'historien ?	15
Conclusion.....	17
Extraits:	19
Quelques indications bibliographiques :	20
Autour de l'écriture de l'histoire :	20
Autour de l'enseignement de l'histoire :.....	20
Autour des périodes d'histoire qui interrogent le rapport passé-présent :	20