

Joël Mak dit Mack, LPO François Mansart de Thizy-les-Bourgs

«Dans les interstices des programmes scolaires : Histoire connectée et histoire contrefactuelle en classe de seconde générale, technologique et professionnelle»

Abstract

This article deals with an experience of teaching global or connected history in a small school in rural France. The aim is to set up a pedagogical method based on connected history and counterfactual readings in order to encourage multiperspectivity and crossed views of different civilizations. The integration of multiple narratives allows us to capture the attention of students who come from different migrations of our history.

La notion de mondialisation ou de monde global, dans l'enseignement en France, a souvent paru davantage réservée à des questions géographiques plutôt qu'à une réflexion historique, un peu comme si cette notion n'avait pas de passé et devenait un objet d'enseignement uniquement dans un temps présent très proche, vu à travers ses déclinaisons économiques et les échanges culturels globalisés. L'exemple du «manuel» de Fernand Braudel¹ a été en Histoire l'exception (mal comprise) qui confirme la règle et s'avère sans lendemain². Cependant, peu à peu le regard historique évolue³ pour prendre également dans l'enseignement secondaire des chemins moins traditionnels et intégrer les «autres»⁴ sans être uniquement circonscrit par le prisme d'un discours exclusivement ethnocentré. C'est ce que semblent indiquer, modestement, les dernières réformes des programmes, entre autre, en collège, provoquant d'ailleurs des polémiques sur cette question⁵. Des réflexions et des expériences existent en France sur un enseignement d'une histoire globale ou connectée⁶, cependant elles restent encore

MAK DIT MACK Joël, «Dans les interstices des programmes scolaires : Histoire connectée et histoire contrefactuelle en classe de seconde générale, technologique et professionnelle», in *Didactica Historica* 4/2018, p. 121-126.

¹ BAILLE S., BRAUDEL F. et PHILIPPE R., *Le Monde actuel, histoire et civilisation*, Paris : Belin, 1963.

² DAGORN René-Éric, «Fernand Braudel et la Grammaire des civilisations (1963)», *EspacesTemps.net*, Livres, 06.10.2003 (<https://www.espacestems.net/articles/fernand-braudel-et-la-grammaire-des-civilisations-1963/>). Voir également LEGRIS Patricia, *L'introduction controversée des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire* dans <https://aggiornamento.hypotheses.org/790>

³ MOREL Chloé, *Manuel d'Histoire globale*, Paris : Armand Colin, 2014.

⁴ LEGRIS Patricia «Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010)», *Histoire de l'éducation*, 126, 2010, p. 121-154.

⁵ Voir «Louis XIV, Napoléon, c'est notre Histoire, pas Songhaï ou Monomotapa» (pétition citée dans <http://aggiornamento.hypotheses.org/1035>).

⁶ Voir GUITTON Laurent, *Enseigner la première mondialisation du 16^e siècle à partir de L'Aigle et le Dragon de Serge Gruzinski*, dans http://blogs.histoireglobale.com/enseigner-la-premiere-mondialisation-du-16e-siecle-a-partir-de-laigle-et-le-dragon-de-serge-gruzinski_4125;

exceptionnelles. Comme d'autres, en tant qu'enseignants dans le secondaire, majoritairement dans les filières professionnelles, j'ai mis en place et testé différentes propositions de cours sur cette question, en lien avec les référentiels mais également en les « interprétant » plus exactement dans leur déclinaison au quotidien, en classe. Cette manière de procéder peut être définie sans doute à travers la notion « d'interstices » que l'on trouve dans le titre de cet article. L'expérience tentée depuis 2009 avec neuf classes de seconde professionnelle, deux classes de seconde générale et deux classes de première professionnelle (pour les exercices d'histoire contrefactuelle depuis 2016), a déjà fait en partie l'objet d'un article⁷. Je voudrais dans ce texte davantage cibler et explorer quelques aspects spécifiques de ce travail toujours en cours d'expérimentation (une quarantaine d'élèves concernés à l'heure actuelle) et qui cherche à mettre en place, peu à peu et très empiriquement, une méthodologie exigeante mais adaptée aux élèves pour « oser » une autre histoire à même de proposer un « regard croisé » entre les civilisations.

Du rôle des images et de l'analyse iconographique pour mieux saisir une histoire connectée en classe

La place des images dans l'enseignement et leur utilisation – entre simples éléments d'illustration ou documents à part entière voire même comme outil principal de réflexion – restent toujours une question à la fois didactique et pédagogique de fond, qui n'a pas été totalement tranchée⁸. Les réflexions méthodologiques autour des pratiques que cela entraîne peuvent trouver en partie des réponses sous l'angle d'une histoire connectée, ouverte aux autres civilisations, aux autres regards. Les sources sont nombreuses et multiples mais

très rarement utilisées en tant qu'objets culturels pris dans leur totalité⁹. Pour sortir de ces images « prétextes » ou illustratives, il faut proposer autre chose. L'approche méthodologique de départ utilisée en classe est identique quels que soient les documents iconographiques proposés. Il s'agit de montrer des représentations sans aucune information au préalable. Il est demandé aux élèves dans un premier temps de décrire ce qu'ils observent (en appliquant les règles succinctes et déjà connues pour eux du cadrage, des angles de vue et de la profondeur de champ) et de donner une explication au message supposé de l'image (dans un processus d'analyse également réitéré à chaque séquence entre explicite et implicite). Des échanges ont lieu, des informations sont notées en commun à ce propos, puis les indications nécessaires à l'identification des documents leur sont fournies. Les élèves affinent alors leur interprétation, la consolident ou la transforment. C'est le moment choisi par l'enseignant, qui a déjà encadré la réflexion, pour compléter le propos en proposant une contextualisation forte et en intégrant ces informations aux thématiques plus précises de la séquence. Même s'il semble complexe de transférer en cours des recherches récentes, leur apport s'avère particulièrement formateur comme lors d'une tentative d'adapter en classe l'essai de l'historien canadien Timothy Brook, *Le chapeau de Vermeer*¹⁰. Dans cet ouvrage, l'auteur montre ce que les tableaux du peintre hollandais du XVII^e siècle, dont les thèmes traitent des mœurs de la société de son époque, indiquent « inconsciemment », en filigrane, de la première « mondialisation ». Une telle approche nécessite tout un travail « périlleux » de transposition d'un savoir scientifique en milieu scolaire. Pourtant, il a semblé intéressant d'étudier et de proposer cette réflexion pointue à des lycéens. Au tableau, l'enseignant a inscrit une seule question : « Quel rapport y a-t-il entre ces deux peintures et ce qui a été étudié précédemment en cours ? »¹¹

CAPDEPUY Vincent, *Enseignement : histoire connectée / histoire globale* sur <https://aggiornamento.hypotheses.org/2139> (initialement publiée sur le blog Histoire globale).

⁷ MAK DIT MACK Joël, http://blogs.histoireglobale.com/enseigner-une-histoire-globale-connectee-en-classes-de-secondes-generales-et-professionnelles-13_4155 (article en trois parties).

⁸ HAVER Gianni, « L'image et l'enseignement : l'écueil des bonnes intentions », *Projections : actions cinématographiques*, 29/30, p. 52-55.

⁹ Voir à ce propos les analyses faites en classe autour des gravures de Théodore de Bry. <http://blogs.histoireglobale.com/author/joel-mak-dit-mack> (partie 3).

¹⁰ BROOK Timothy, *Le chapeau de Vermeer*, Payot, coll. « Histoire », 2010.

¹¹ Le travail sur la première mondialisation essentiellement espagnole s'est accompagné d'une analyse de cartes autour des échanges de l'océan Indien, extra-européen avant la fin du XV^e siècle.



Vermeer, *La liseuse à sa fenêtre*, 1657-1659. Staatliche Kunstsammlungen, Gemäldegalerie, Dresde.



Boutique de marchand de porcelaine à Canton, Compagnie française des Indes orientales : aquarelle sur soie, Chine, époque Quianlong, seconde moitié du XVIII^e siècle (Paris, Bibliothèque nationale de France, Estampes).



Traite avec les Amérindiens autochtones, Canada, 1777.
In: Cartouche from William Faden, «A map of the Inhabited Part of Canada from the French Surveys; with the Frontiers of New York and New England», 1777.

Les observations méthodiques de certains détails de chaque œuvre : la table encombrée d'un tapis turc et d'un grand plat en faïence blanche et bleue venu de Chine, dans la « Liseuse à sa fenêtre » (1657-1659), et le chapeau richement décoré de « L'officier et la jeune fille riant » (1658), dont les fourrures proviennent du commerce de peaux entre Français et Hurons ou Iroquois, permettent d'établir l'existence de relations économiques importantes, quantitativement, entre différentes régions du monde. Une gravure d'époque du commerce des peaux en Amérique du Nord et une aquarelle d'un magasin de porcelaines à Canton complètent l'ensemble. L'insistance à vouloir partir d'un élément en apparence insignifiant de ces peintures pour en arriver à une explication générale sur la mondialisation des échanges bien avant l'époque contemporaine offre la possibilité, avec



Vermeer, *L'officier et la jeune fille riant*, 1657. New York, Frick Collection.

des objectifs réduits et modestes, de montrer à la fois un mécanisme global et ancien (dès les XVII^e et XVIII^e siècles) mais également à quel point une œuvre d'art, au-delà de l'appréciation portée sur elle, reste un formidable document d'époque, élément figé par le temps qui s'avère particulièrement bavard à qui sait le faire parler.

De l'histoire contrefactuelle comme outil de décentration en milieu scolaire

L'histoire contrefactuelle, en France, n'en est qu'à ses balbutiements, elle appartient à un courant peu usité de ce côté de la Manche et de l'Atlantique mais qui commence à faire son apparition médiatique à travers, entre autres, l'ouvrage récent *Pour une histoire des possibles*¹². Ce qui semble être en Angleterre un moyen très ancien de réflexion au sein de la science historique, le « What if » si prisé dans le monde anglo-saxon¹³, n'est jamais jusqu'à présent rentré dans les habitudes de penser de la recherche en France. Mais quel intérêt pédagogique peut-on trouver à l'usage d'une telle « méthodologie » dans l'enseignement de l'Histoire et dans ses pratiques en classe ? À part prendre le risque de semer davantage le doute et la confusion dans des têtes souvent « trop pleines »... La réponse vient peut-être d'une réflexion à la fin de l'ouvrage déjà très ancien *Old Africa rediscovered (L'Afrique avant les Blancs* pour la version française)¹⁴ dans lequel l'auteur évoquait le commerce triangulaire, la déportation et l'esclavage des populations noires d'Afrique, plus de vingt millions d'individus hors du continent, en se posant la question de savoir ce qu'il serait advenu si cela n'avait pas eu lieu. C'est-à-dire combien de futurs ingénieurs, chefs d'états, architectes, soldats, bâtisseurs, poètes... auraient pu « éclore » et permettre un développement « naturel » du continent ? Le raisonnement était à la fois simple

et limpide, il montrait en une économie de mots et d'arguments toute la violence et les conséquences du commerce triangulaire pour le continent africain et dans le monde. Cette manière de procéder, d'inverser le raisonnement, peut s'avérer pour les élèves comme un « électrochoc » qui redonne une dimension plus « humaine », moins scolaire, et peut apparaître comme un outil de réflexion au service d'une vision plus globale (l'histoire connectée) pratique et efficace. C'est dans cette optique que plusieurs exercices ont été proposés à des classes de seconde bac pro lorsque la première phase des cours était achevée. Des scénarii ont été conçus toujours avec en tête l'idée de déconstruire un regard, d'offrir une autre perspective. S'appuyant sur des dossiers documentaires proposés en classe et sur des recherches encadrées sur Internet, l'objectif a consisté à rédiger un récit fictif à partir des données et des documents d'époque et d'envisager ce qu'il aurait pu advenir dans un autre contexte historique en suivant les « trames imposées » par l'enseignant pour les besoins de l'exercice (Que se serait-il passé si la traite négrière n'avait jamais eu lieu ? Que serait-il arrivé si l'Empire ottoman avait pu s'imposer dans l'océan Indien face aux Portugais ?). L'hypothèse la plus développée fut d'envisager ce qu'il serait advenu dans le cas où l'administration Ming eût poursuivi les expéditions maritimes de l'amiral Zheng He au lieu de détruire ses grands vaisseaux comme elle l'ordonna¹⁵. Comment les premières caravelles portugaises dans l'océan Indien auraient réagi face aux immenses navires chinois ? Comment les Européens auraient pu s'intégrer dans un commerce international contrôlé par les cités-états de culture swahilie, de la côte orientale de l'Afrique à la plaine arabe et jusqu'en mer de Chine ? Ces grandes flottes chinoises auraient-elles eu les opportunités de contourner le continent africain jusqu'en Europe ? Seraient-elles allées à leur tour en Amérique ? Autant de questions difficiles à développer sous forme de texte argumentatif (30 à 40 lignes demandées) mais qui permettent un exercice de style stimulant sous forme de narration que les élèves doivent illustrer avec deux ou trois documents de leur choix.

¹² DELUERMOZ Quentin et SINGARAVÉLOU Pierre, *Pour une histoire des possibles, Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*, Paris : Seuil, 2016.

¹³ DELUERMOZ Quentin et SINGARAVÉLOU Pierre, « Explorer le champ des possibles. Approches contrefactuelles et futurs non advenus en histoire », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, 2012/3 (n° 59-3), p. 70-71.

¹⁴ DAVIDSON Basil, *L'Afrique avant les Blancs*, Paris : PUF, 1962.

¹⁵ CHE Philippe, « La marine chinoise du x^e au xv^e siècle », in *Publications de l'IUFM de la Réunion*, 1998, p. 106.

De l'intérêt d'enseigner l'histoire globale alors même qu'elle ne figure pas véritablement dans les programmes d'enseignement en France et des difficultés d'un tel «exercice»

Tout au long de ces lignes, il a été évoqué la complexité, pour différentes raisons, de faire passer un tel ensemble de connaissances dans l'enseignement secondaire, soit du fait des difficultés de maîtrise écrite de la langue (plus accentuées dans les filières professionnelles que générales et technologiques même si les «écarts» se resserrent hélas du côté de la fragilité de ces apprentissages) ou de la complexité des données et des savoirs combinés à utiliser, d'autant plus qu'ils paraissent pour beaucoup en contradiction avec ce qui est appris depuis le primaire. De plus, la proposition d'utiliser, en complément d'un enseignement d'histoire connectée, des exercices pouvant être jugés parfois très abstraits voire «farfelus» d'histoire contrefactuelle ne vient en apparence qu'alourdir un tel dispositif. Il n'en est finalement rien. Si le programme en seconde professionnelle débute avec le thème de *Renaissance et Humanisme* dont l'un des objets d'étude est la controverse de Valladolid, permettant de ce fait de présenter la conquête du Mexique par les Espagnols et ses conséquences pour les populations amérindiennes, il se poursuit avec *Voyages et découvertes (XVI^e-XVIII^e siècle)*, restreignant la thématique à trois explorateurs européens : Christophe Colomb, Bougainville et James Cook. Le troisième thème, le *Premier empire colonial français*, offre plus de possibilités. Cependant, l'ensemble ne permet

pas finalement de présenter des «regards croisés» tels qu'ils sont pourtant proposés dans la rubrique «Pièges à éviter dans la mise en œuvre» du programme de seconde générale. Mais celui-ci n'offre finalement pas de vraies pistes d'histoire connectée malgré le thème de *L'élargissement du monde*. De ce fait, pour compléter les deux derniers thèmes, il est nécessaire de proposer une trame plus large, plus ouverte de l'Asie à l'Europe et du début du xv^e siècle au xviii^e siècle. Il est ainsi possible d'aborder des navigations extra-européennes comme les expéditions de l'amiral Zheng He (1405-1433) ou celles de l'amiral Piri Reis dans la mer Rouge et l'océan Indien (1550-1552), d'explorer les conséquences du Grand Échange (la première mondialisation est évoquée en seconde générale, elle est à peine esquissée au lycée pro) et de montrer comment les puissances mondiales du xv^e siècle se sont retrouvées en concurrence et mises à mal par l'expansionnisme européen. De plus, dans la France du xxi^e siècle, la mixité sociale peut rendre nécessaire l'enseignement d'une histoire plurielle¹⁶ qui présente des situations plus complexes qu'un certain «Roman national» afin d'intégrer davantage des récits multiples à même de capter l'attention de nos jeunes concitoyens issus des différentes migrations de notre histoire. Si l'entreprise est périlleuse, longue et en devenir, elle s'avère nécessaire et c'est ce qui est engagé, ici, même à une toute petite et modeste échelle, dans un lycée dit de proximité en milieu rural.

¹⁶ BOUCHERON Patrick et DELALANDE Nicolas, «Récit national et histoire mondiale. Comment écrire l'histoire de France au xxi^e siècle?», *Histoire@Politique*, vol. 31, no. 1, 2017, p. 17-26.

L'auteur

Joël Mak dit Mack, docteur en Histoire et enseignant lettres-histoire au Lycée polyvalent F. Mansart de Thizy-les-Bourgs. Axes de recherche : 1. étude de corpus documentaires issus de la massification des productions culturelles (BD, cinéma de science-fiction, jeux vidéo...) dans l'optique d'en tirer de nouveaux éclairages épistémologiques et didactiques, entre micro- et macro-histoire. 2. Élaborer des outils didactiques autour d'une histoire globale / connectée qui s'essayerait aux relectures contrefactuelles comme méthode pédagogique...

joel.makditmack@laposte.net

Résumé

La notion de mondialisation ou de monde global dans l'enseignement en France a souvent paru davantage réservé à des questions géographiques plutôt qu'à une réflexion historique. Pourtant, des expériences existent en France sur un enseignement d'une histoire globale ou connectée. Cependant elles restent encore exceptionnelles. L'expérience tentée depuis 2009 dans un petit établissement public rural de proximité cherche à mettre en place, peu à peu et très empiriquement, une méthodologie exigeante utilisant l'histoire globale ou connectée et des relectures contrefactuelles comme méthode pédagogique susceptible de proposer un « regard croisé » entre les civilisations afin d'intégrer davantage des récits multiples à même de capter l'attention de nos jeunes concitoyens issus des différentes migrations de notre histoire.