



HAL
open science

Le récit historique scolaire entre épistémologie et pratique. L'exemple de la gestion des voix

Anne Vezier

► **To cite this version:**

Anne Vezier. Le récit historique scolaire entre épistémologie et pratique. L'exemple de la gestion des voix. Colloque Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie Lyon, 26-28 mai 2011, May 2011, LYON, France. hal-01077500

HAL Id: hal-01077500

<https://hal.science/hal-01077500>

Submitted on 24 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Colloque Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie
Lyon, 26-28 mai 2011

Anne Vézier

**Le récit historique scolaire entre épistémologie et pratique.
L'exemple de la gestion des voix**

L'historien raconte un peu plus que des histoires et se réfère à toutes sortes de récits, récits sources et récits qu'il rédige à des fins explicatives. C'est justement là que le récit historique scolaire est difficile à définir, d'où le recours à la consigne « raconte et explique ». De plus il est pris dans des contradictions telles qu'on interroge sa pertinence pour dire l'histoire et son usage pour faire de l'histoire en classe. Les récits sont jugés utiles en créant du continu entre les faits grâce à une mise en ordre chronologique orientée vers la fin. Ils transcriraient ce qui s'est *vraiment* passé. Pourtant la narration est rejetée comme symptomatique d'une histoire événementielle au pouvoir explicatif limité. La conception « positiviste » de l'histoire scolaire où le savoir établi ne saurait être contesté, est dorénavant mise en cause par la capacité à « raconter » introduite dans les programmes, en application des compétences du Socle commun et brouillant les limites disciplinaires¹. Le « retour » du récit dans le discours et la pratique scolaires s'appuie sur sa capacité à donner du sens aux actions humaines, mais il n'est historique qu'à travers une coupure épistémologique avec le récit ordinaire.

Le glissement de la lecture (ou écoute) du récit à son écriture incite à revisiter les pratiques du cours d'histoire et à réfléchir à la signification d'un tel travail. En effet, l'entrée dans une pragmatique du récit témoigne d'un écart entre une vision de l'histoire transmise et une pratique en s'ouvrant à une histoire critique². Elle révèle de surcroît une confusion possible, chez les élèves, entre deux sortes de représentation du passé, deux façons d'accorder du sens aux actions humaines passées, l'historique ou la fictive. Cette question est toujours d'actualité chez les historiens car, face au scepticisme et au relativisme, ils doivent récuser la validité des thèses qui réduisent l'histoire à sa dimension rhétorique ou à n'être que littérature (Ginzburg 2010)³. Un critère épistémologique est nécessaire pour distinguer narrations historiques (vrai) et narrations fictives (vraisemblable) en s'appuyant sur le lien qui unit la narration historique à l'étude des traces du passé. Face au « défi » du texte littéraire, Ginzburg fait du récit de l'historien un mode spécifique d'intelligibilité de la réalité passée, tout en accordant de l'intérêt aux démarches qui circulent d'un domaine à l'autre⁴.

Parmi les questions fréquemment posées à propos du récit en histoire, l'approche des pratiques (scolaires) n'est pas encore assez questionnée. Il ne s'agit donc pas de rester sur un objet, mais de se demander à quelles conditions produire un récit de nature historique est porteur d'apprentissage et s'inscrit dans un modèle de transformation des connaissances. Comment penser ici une articulation entre savoirs et pratiques permettant de produire un récit historique qui fasse référence aux savoirs des historiens et à leurs pratiques d'écriture ? Il ne suffit pas que cette activité productrice se déroule dans le cours d'histoire pour se démarquer du récit demandé dans le cours de français. Se donner des normes pour configurer le passé, inscrire la narration dans le registre des tâches d'écriture et de la reproduction au risque de ne pas générer de nouvelles connaissances. En classe, il nous semble donc important de sortir d'une telle pratique pour nous interroger sur ce que la pratique du récit nous dit du raisonnement des élèves en histoire et de la façon dont ils articulent le passé et le présent de l'énonciation. Il s'agirait plutôt de passer d'un modèle d'expression des connaissances à un modèle de transformation des connaissances à travers l'interprétation et en reconsidérant les données initiales. On touche ici à une dimension essentielle de l'écriture narrative car elle met en relation des données en créant notamment un lien temporel. L'historiographie en tant qu'écriture de l'histoire n'est pas seulement un modèle d'explication mais un ensemble articulant des questions, des hypothèses, des données, des concepts et des explications. On peut donc distinguer le simple récit factuel, d'un récit interprétatif explorant des possibles, car l'explication en histoire se

situe davantage dans le domaine du probable pour reprendre une distinction de Ginzburg (*Le juge et le témoin*).

Pour saisir la pratique narrative des élèves, il faut donc s'intéresser aux procédés par lesquels ils tissent ce lien avec la réalité passée et résolvent le problème des voix issues du passé qu'il faut faire entendre dans le présent⁵. Une telle question amène nécessairement celle des points de vue, et à douter de l'effacement du locuteur comme nous y invite l'analyse de l'énonciation (Ducrot, Rabatel). Le sens du récit peut donc être aussi cherché de ce côté-là. Ces cadres théoriques supposent en effet que l'on ne dissocie pas pensée et langage car écrire ne se limite pas à restituer un déjà-pensé, c'est aussi un processus qui permet de découvrir des significations (Goody) et donne toute sa force à l'association du dire et du faire (de Certeau, 1975).

La communication vise, à travers l'analyse d'un échantillon d'écrits d'élèves de 4^{ème}, à voir à quelles conditions l'importation de concepts issus de la linguistique et de la didactique du français apporte à la compréhension de la dimension cognitive du récit historique. La question du point de vue oblige à trouver dans les pratiques des historiens et leur épistémologie des appuis. Après ce préalable nécessaire, nous utiliserons les outils de l'analyse énonciative pour aller plus en avant dans la saisie du potentiel du récit. Puis nous confronterons ces résultats aux démarches des élèves dans leurs récits historiques.

Le récit historique, un objet en tension

Entre le passé et le présent

Considérer le récit historique comme une pratique permet d'envisager cette tension en jeu dans divers types de récits. Avec l'histoire scientifique s'élabore un nouveau type de récit où la narration objectivée par le retrait de l'historien du texte se trouve encadrée par le discours qui la commente et l'explique. Ce double caractère fait alors du récit « plus qu'une histoire » (Rancière, 1992, p 33). Il se donne comme une configuration permettant d'articuler passé et présent. Hartog a montré que les récits historiques sont toujours adossés à un régime d'historicité spécifique. En effet avec le régime moderne d'historicité établie à la Révolution française, le passé se différencie radicalement du présent et « faire savoir, faire comprendre, faire sentir » ce passé incombe davantage à l'historien qu'aux voix du passé s'exprimant directement (Pomian, 1999, p. 60). Contrairement à la croyance dans la capacité des documents à faire entrer de « plain pied » dans le passé, l'historien doit gérer l'écart fondateur entre le passé et le présent. Michel de Certeau nous aide à le comprendre (1975, p 13-31). Michelet fait des morts du passé « des séparés » et seule son écriture peut rendre compte du Peuple privé de voix. Cet écart est donc la condition première de l'intelligibilité recherchée et donne une place essentielle à l'écriture de l'histoire dans *l'opération historiographique*. Certeau nous renvoie ainsi du côté des pratiques qui sont le tri et la périodisation, ainsi que l'enquête à partir des documents comme traces ou « symptômes » de ce qui s'est produit. En effet, l'historien postule qu'il est capable de construire une intelligibilité de ce qui est mort alors même qu'il est dans le présent. Loin de révéler « une vérité cachée qu'il faudrait trouver », l'écriture est définie comme « un *travail* représentatif qui articule en un même espace l'absence et la production » (p 19). Le détour par la fiction peut être un outil nécessaire⁶.

Pour Certeau en effet, l'historien ne peut se mettre à la place du sujet de l'action que par la fiction. « Il ne fait pas l'histoire, il ne peut que faire de l'histoire. [...] Lorsque

l'historien cherche à établir, à la place du pouvoir, les règles de la conduite politique et les meilleures institutions politiques, il joue au prince qu'il n'est pas » (p 22). Le récit est alors une mise en scène du passé et non l'action politique réelle. « Aussi le passé est-il fiction du présent » (p. 24). L'historien construit et utilise des entités fictives comme les Nobles, la Noblesse, la Cour, le Roi. Ainsi donc dans le récit historique, l'écriture vise à organiser le réel dans la narration tout en étant créatrice dans le sens où elle ne se limite pas à la succession temporelle telle qu'elle s'est produite (« mimesis II » chez Ricœur). L'imagination, la métaphorisation et la figuration rapprochent le récit historique du récit littéraire, mais des procédés d'historicisation (datation, contextualisation) les contrôlent. À cette condition, le mode narratif permet de dépasser le simple fonctionnement des choses, pour prendre en compte la durée et pour envisager ce qui pourrait être⁷. En effet, l'histoire « scientifiquement conduite [...] implique de poser des problèmes et formuler des hypothèses » (Febvre, p 25). L'historien explore des possibles et élimine l'impossible. L'explication en histoire se situe en effet du côté de la vérité et du probable. Ainsi ces fictions engendrent-elles de nouvelles questions, la recherche de nouveaux faits, elles ont donc un rôle heuristique (Pomian, 1999, p 74-75). La fiction en histoire n'a pas ce statut de discours non-cognitif qui disqualifierait l'histoire comme science en la rejetant du côté de l'invention et en la privant de la possibilité de trier entre le vrai et le faux.

Le récit historique face à la fiction, une expérience pratique

Un régime de preuve spécifique distingue le discours historique du discours littéraire en faisant référence à une réalité passée et en vérifiant la plausibilité de l'interprétation (Chartier 1998 p 118). Le dossier des Annales HSS consacrée aux *Savoirs de la littérature* ouvre des pistes de réflexion en posant le récit comme hypothèse. Des indices de fictionnalité doivent alors donner au lecteur la possibilité d'interpréter le texte dans le sens voulu par l'auteur, un « récit fictionnalisant » à l'ambition cognitive (Aït-Touati, 2010, p 341)⁸. L'auteure voit dans l'histoire de l'hypothèse astronomique une illustration de l'effort pour distinguer le registre *fictionnel* de l'hypothèse du registre *fictif* du mensonge ou de l'invention. Parmi les marques de fictionnalité figure ce qui fait des personnages des voix (discours indirect libre, monologue intérieur, dialogues rapportés en discours direct). La distinction entre fictionnel et fictif assoit donc la dimension heuristique d'une écriture historique porteuse d'une hypothèse. Celle-ci implique la relation de l'historien à son objet. « Chaque fois que l'historien aborde un nouveau sujet, il est obligé, pour le faire, de le re-penser à la première personne [...] C'est une sorte d'expérience par traces interposées. » (Prost, 2000, p. 10).

Le récit, et notamment le récit scolaire, sont portés par une pensée narrative, fondée sur une pensée de sens commun forgée dans l'expérience individuelle et sociale (Lautier, 1997, p 220-222). Le récit historique à visée cognitive et le récit littéraire portent la marque de raisonnements proches et pourtant différents. Une tension se crée entre la sphère générale dans laquelle s'exprime le raisonnement naturel et la sphère historique qui actualise le raisonnement naturel. Ceci n'est pas étranger non plus à la façon dont, dans le récit littéraire, des connaissances se construisent d'une façon différente du récit historique. L'individu est porteur d'universel et on peut interroger sa représentativité, alors que l'histoire est porteuse de spécificité (Veyne). Cette tension entre le général et le spécifique dans le raisonnement naturel dépend de la façon dont l'élève construit une position énonciative pertinente, capable d'accompagner l'élaboration de sa pensée. La position énonciative est donc une façon de construire sa relation à l'objet. Dans le récit historique, la construction des connaissances se fait en

tissant des liens entre des éléments, à partir d'une position surplombante. Il s'agit d'établir des faits inscrits dans un contexte particulier mais de portée générale en rapportant, par exemple, un événement à une classe d'événements, l'agent historique à une catégorie. Cela nécessite une prise de distance qui n'est pas exigée dans le récit littéraire. De plus, l'auteur du récit est capable de lire dans l'esprit d'autrui, et manifeste alors une aptitude à l'intersubjectivité (Bruner). Ces approches épistémologiques nous semblent les mieux à même de sortir le récit scolaire de l'impasse dans lequel on l'enferme en le réduisant à une simple reproduction d'un énoncé fabriqué ailleurs ou en laissant trop d'implicite⁹.

La façon dont chaque récit dépasse le singulier et tend vers le général se comprend dans les dimensions pragmatiques de l'écriture historique. L'élève confronté à la narration doit mettre en intrigue des éléments historiques et non pas simplement attester que quelque chose est arrivé. Dans ce cas, l'objet récit n'est pas le produit d'une structure ou d'un genre, récit littéraire ou récit historique. La pratique du récit peut en effet nous éclairer sur le raisonnement des élèves en histoire et la façon dont ils articulent le passé et le présent de l'énonciation dans la classe. Cette pratique lie l'écriture au travail d'interprétation et peut rompre avec le principe d'une continuité temporelle linéaire entre les données (Prost, 2000, p 4). Le sujet interprétatif devient central car une double question (problème didactique) se pose à l'élève : comment raconter comme si je l'avais vu ce que je n'ai pas vu et comment donner mon interprétation alors que je ne dois pas dire « je »¹⁰ ? Ces questions amènent à s'interroger sur la façon dont l'élève gère le point de vue d'où il parle.

L'énonciation dans le récit historique : dépasser l'aporie de la position surplombante

« L'histoire est inséparable de l'historien » (Marrou, 1961, p 1467)

L'histoire ne peut pas être une succession de récits individuels, elle est ce que l'historien désigne comme historique. « L'écriture de l'histoire est simultanément du côté du pensé et du vécu, parce qu'elle est la pensée du vécu. C'est pourquoi la question de l'écriture de l'histoire est d'ordre épistémologique et non point littéraire » (Prost, 1996, p 275). Si « l'histoire se lit et ne vit pas », l'abstraction indispensable n'efface pas le vécu souligne Prost. Ces réflexions situent clairement la position d'énonciation de l'historien dans l'entre-deux au contraire d'une tradition d'effacement derrière les récits des témoins. Ainsi, au nom de cette neutralité garante de la vérité, les historiens du XXe ont-ils travaillé à découvrir les structures inscrites dans un temps plus lent. Cependant concevoir la vérité en histoire comme une pensée de cette réalité, ouvre la possibilité à l'historien d'exprimer sa part de subjectivité dans le choix de l'hypothèse et de la théorie qui donne sens.

Prochasson propose d'identifier différentes configurations historiographiques à partir de la place de l'auteur, des modes d'écriture, méthodes et pratiques. Le « je » refoulé des historiens romantiques aux historiens de la Nouvelle Histoire¹¹ s'affirme désormais plus ouvertement dans les interprétations ou dans les controverses, comme peut le faire Prost à propos des interprétations divergentes de la Grande guerre. Il s'agit toujours de donner à lire un texte vrai mais l'historien renonce à faire comme si les documents ou les structures parlaient directement. La reconnaissance de l'historien comme sujet de l'énonciation peut s'expliquer par la réduction du témoin au statut de source pour l'historien (Hartog, 2005, p 209). La configuration des années 1980 redonne une place

au témoin mais comme voix et non comme *auctor* (p 211). En effet au même moment on s'intéresse à l'acteur et à son action. Ainsi dans le texte historique, l'énonciation peut-elle être partagée, à condition de continuer à distinguer l'historien du témoin. « La construction d'hypothèses et le recours à des démarches plus interprétatives que descriptives, impose la présence de l'auteur à son lecteur » (Prochasson, 2002, p 216-217)¹². Le « je » historien a en charge le problème historique, avec la communauté historienne (nous, on).

Des textes scolaires sans auteur ?

Or, le problème et l'hypothèse étaient considérés comme « le cheval de Troie de la subjectivité » dans la citadelle de l'objectivité (Febvre, 2009[1934], p 25). C'est aujourd'hui encore le cas dans les classes d'histoire, où le recours à la troisième personne discrimine le récit historique du récit littéraire. Les manuels proposent un « exposé désincarné du savoir historique, renforcé par le caractère de discours d'autorité du récit didactique » (Deleplace, 2007). Dans le modèle prototypique du « Malet et Isaac » en usage de 1902 aux années 1960, la double fonction narrative et explicative s'exprime aussi par l'alternance du passé simple et de l'imparfait.

L'insistance mise à effacer le point de vue donne un repère stable aux élèves dans l'accomplissement de la tâche, mais elle constitue un obstacle à une démarche de construction du problème historique. En effaçant les conditions d'élaboration du savoir, elle renvoie alors à une histoire scolaire faite de certitudes et d'assertions. Les élèves se focalisent sur l'objectif de rendre la réalité du passé telle qu'ils pensent l'appréhender dans les documents ou dans le texte du manuel. Dans le cadre d'une didactique de la problématisation, quelques expérimentations permettent aux élèves d'exercer leur subjectivité en formulant des hypothèses, dont la communauté classe vérifiera la validité par la confrontation aux sources¹³. Les élèves doivent ainsi affronter la tension entre le présent de l'énonciation et une réalité référentielle qu'on gagne à considérer comme étrange au sens de Ginzburg.

Renoncer à l'illusion de la neutralité semble contradictoire avec l'ambition d'un savoir partagé lié à une dépersonnalisation des énoncés, se distinguant ainsi d'une opinion¹⁴. Il ne s'agit pas seulement de gérer des contenus mais sa position énonciative, révélant ainsi une conception de l'histoire. Soit l'élève efface son point de vue car on considère que le texte est indépendant de ses propres conceptions. Soit il ne le cache pas car on admet que les faits convoqués dans le texte ne sont constitués qu'à travers une interprétation. La régulation de l'enseignant peut amener l'élève à passer d'une démarche à l'autre, en créant une tension entre la sphère générale dans laquelle le raisonnement naturel s'exprime, et la sphère historique qui actualise le raisonnement naturel. En effet, le choix énonciatif accompagne l'élaboration de sa pensée, soit une façon de construire sa relation à l'objet, alors que le narrateur, voix fictive comme celles des personnages, a une fonction narrative et contribue à la vraisemblance du récit de fiction. Il s'agit donc de repérer les formes d'énonciation et les procédés fictionnels auxquels l'élève a recours pour élaborer son récit¹⁵.

Les points de vue et leur utilisation chez les élèves

Ici, nous nous appuyons sur un échantillon d'un corpus de 70 récits d'histoire dans trois classes de 4^{ème} en 2009. Après avoir travaillé à définir le pouvoir absolu de Louis

XIV, et le fonctionnement de la Cour à Versailles, les élèves ont la consigne « raconte une journée du roi qui montre son pouvoir ». Avec le professeur anticipant le futur programme de 5^{ème}, il s'agissait de voir comment des élèves non initiés au récit historique réussissaient la tâche¹⁶. Le présupposé, fondé sur les travaux des psychologues et des anthropologues, est que raconter a du sens pour les élèves d'autant plus que cela place leur attention sur les actants et leurs agissements. L'analyse empirique de l'échantillon questionne ici la façon de mettre le passé dans le présent à travers une gestion des voix à même de construire une intelligibilité. Dans quelle mesure les points de vue sont-ils l'indicateur d'une interprétation et d'un rapport aux traces qui feraient basculer les récits du côté de l'histoire ?

Le récit de la journée de Louis XIV entre deux modèles

Si certains récits du corpus se conforment au modèle scolaire de l'effacement du narrateur, d'autres textes brouillent la frontière entre récit historique et récit littéraire, d'autant plus que le travail préparatoire suggérait d'imaginer une péripétie susceptible de justifier le récit. Ces élèves imaginent des scènes dialoguées dans une trame narrative inspirée directement des *Mémoires* de Primi Visconti de 1674 et des *Mémoires* du duc de Saint-Simon qui évoque l'étiquette plus rigide des années 1690. Le rituel à la Cour et « les moyens que le roi saisit pour tenir chacun assidu et attentif à lui plaire » (Saint-Simon) sont décrits sans chercher leur sens dans un processus de construction du pouvoir absolu, ni dans une critique du pouvoir. Regard et parole royaux sont pour Saint-Simon les signes du pouvoir absolu. Le récit précis du lever du roi par les élèves renforce l'aspect référentiel comme si la transposition du politique dans les sphères sociale et privée allait de soi. Par ailleurs, les élèves trouvent des ressources dans le travail mené en français sur le narrateur et la structure du récit à partir des *Trois mousquetaires* (classe de 4^{ème}2).

Le travail autour d'un même objet et en dehors d'un apprentissage spécifique du récit historique favorise ici le transfert d'une discipline à l'autre, au risque de brouiller la finalité de l'exercice et la compréhension du problème historique, car il s'agit de ne pas limiter l'étude de la cour et de la mise en scène du pouvoir à la description des pratiques sans en tirer le sens politique (fiche ressource Éduscol). Il convient alors de lire la journée décrite par Saint-Simon comme une abstraction servant sa démonstration, et non comme une journée particulière et signifiante du règne de Louis XIV¹⁷. Or les récits des élèves ne cherchent pas à confronter le modèle abstrait à une situation concrète pour en éprouver les limites au sens de Braudel (1969, p 71-72). Au lieu de cela, les élèves inventent des personnages réduits à leur voix dans des dialogues fictifs avec le roi tout en retenant des détails qui donnent un effet de réel, suivant en cela le modèle de Saint-Simon¹⁸. La réalité historique est ici mise en tension avec l'invention, dans une exemplification du fonctionnement du pouvoir dans un Versailles où Louis XIV se compose une stature à part entre mystère et visibilité (Burke, 1995, p 113)¹⁹.

L'écriture du récit pose aussi au locuteur la difficulté de gérer des temporalités différentes liées aux divers points de vue qu'il expose et aux histoires particulières. La mise en ordre narrative règle la divergence des temporalités et des espaces quand un personnage évoque l'ailleurs des guerres ou l'ancienneté du service au roi. Le récit articule le déroulement de la journée avec la répétition des moments individualisés par des espaces différents (la chambre, la chapelle, le conseil, les jardins). En portant

l'attention sur la journée plutôt que sur le roi, on privilégie le récit itératif à la biographie renouvelée, forme de récit susceptible de faire accéder à la compréhension d'une période. On risque de n'avoir que des personnages là où l'on attend des acteurs ce qui impliquerait une rupture épistémologique. Or le discours historique est pris dans la tension entre l'intérêt pour les acteurs et leurs stratégies, et la nécessité de reconnaître des figures pour atteindre le niveau de généralisation porteuse d'intelligibilité, enjeu d'un tel travail.

Distance et point de vue dans les récits scolaires

Deux manières de « voir » l'histoire en tant que narration existent (Zangara 2007 p 13). La *vision évidente* cherche à faire comprendre le point de vue des acteurs historiques, « de près », en effaçant les traces du discours qui l'a produite. La *vision synoptique* se veut plus impartiale « de loin », mais elle est toujours écrite d'un point de vue postérieur ou à partir d'un choix historiographique. C'est donc entre ces deux positions que s'exercent les stratégies différentes des élèves. L'énonciation dans le présent de la classe devrait introduire une distance avec le passé, condition de la vision synoptique. Or il n'y a pas véritablement de distance dans certains récits (421, 426, 427) car les élèves pensent la vie quotidienne du roi dans le continuum du présent qu'ils connaissent. La pyramide sociale de la Cour n'est pas non plus l'occasion de penser un passé différent car ce qui est rapporté est décontextualisé en dehors de rares mentions comme « durant le règne de Louis XIV » (425) ou la référence à la révocation de l'édit de Nantes sans la date (422). En revanche des personnages sont désignés par leur fonction (le valet, les conseillers) ou leur relation au roi (les favorites). C'est déjà une façon d'abstraire qui place ces textes du côté du récit historique en posant la question du fonctionnement du système. En effet la relation du roi aux courtisans est liée au problème historique de l'adéquation du roi avec sa fonction dans la durée : montée progressive, apogée, retournement en 1685 et déclin (Cornette, Burke). Or ces éléments ne sont pas pris en compte par les élèves car le récit est rabattu sur une journée type singularisée (« ce matin là comme tous les matins »).

Seul acteur capable de décider, Louis XIV figure le Pouvoir face à la figure du Sujet obéissant subsumant les courtisans, les conseillers, les ministres, les gens du Tiers. Malgré une possible désobéissance (ne pas être au lever du roi, ne pas payer ses impôts), ces figures ne créent pas le mouvement susceptible d'engendrer le récit, c'est pourquoi les textes sont essentiellement descriptifs²⁰. Dans le passage de l'imparfait au passé simple, la caractérisation du pouvoir absolu s'oppose à la narration d'actions sans importance (424, 425). L'explication de l'obéissance est cherchée dans des motivations individuelles (allusion aux pensions qui expliquent l'intérêt des nobles à rester à Versailles). La figuration historique semble donc insuffisante pour comprendre quel type de récit est produit. L'analyse littéraire recentre au contraire sur le narrateur et les personnages. Plutôt que la focalisation zéro de Genette, nous nous appuyons sur « l'analyse énonciative et interactionnelle des points de vue dans la narration » de Rabatel comme susceptible de décrire l'enchevêtrement entre récit *synoptique* et récit *évident*.

Cette proposition ouvre en effet des perspectives car elle considère « les éléments structurants du récit non plus essentiellement comme la manifestation de structures profondes ou comme des matrices d'engendrement des récits, mais comme les traces des processus interactionnels et pragmatiques où le scripteur opère des choix ... »

(Rabatel 2009). On distinguera le locuteur (instance physique) de l'énonciateur qui prend en charge un point de vue. Trois types d'énonciation traduisent des degrés dans l'adhésion (Rabatel 2007). La co-énonciation caractérise le fait qu'on partage le point de vue cité. La sur-énonciation traduit un point de vue surplombant « en faisant comme si son point de vue n'était qu'une paraphrase de celui de l'interlocuteur » alors qu'en réalité il impose son point de vue (Rabatel 2007 p 95). Dans la sous-énonciation le locuteur marque ses distances avec le point de vue cité à travers des marques de distanciation comme le conditionnel ou des adverbes. Cette approche nous donne une grille de lecture de la manière dont l'élève exprime les points de vue possibles et se positionne par rapport à eux. Elle permet donc d'envisager la polyphonie qui s'exprime dans les textes. Les élèves n'étant pas des locuteurs experts, une certaine incertitude plane sur leurs choix, notamment sur la sur-énonciation qui suppose une feintise fondée sur une maîtrise du contexte historique.

Dans une scène du lever du roi, le narrateur insère le *point de vue raconté* du roi et en contrepoint celui du noble (421).

« Le roi assis sur son trône fit une observation des personnes présentes pour vérifier si une de celles-ci qu'il avait invité n'était pas là. [...] il fit signe au duc ... de s'avancer [...] le roi lui fit part de son enthousiasme.

Le duc de ... émerveiller par cette promotion ne se le fit pas répéter deux fois et s'avança fièrement vers le roi. »

L'absence de hiérarchisation entre ces points de vue laisse penser à une co-énonciation. Dans une scène se passant au conseil du roi (422), le locuteur insère des discours directs (*point de vue représenté*).

- « Monseigneur, depuis quelques jours nous recherchons cinq familles disparues n'ayant pas payé leurs impôts. C'est inadmissible !

- Calmez-vous mon amis, je suis sûr que ces familles vont être retrouvés. »

« Le Roi était très attentif, il écoutait tous le monde. Il était plus ou moins d'accord sur les proposition donné. Toute les propositions, les lois, les changements dans le royaume, on devait en parler au Roi sinon rien ne pouvait être appliqué, c'est le roi qui décide tout. » (422)

Le point de vue raconté peut être accompagné d'un commentaire du narrateur s'adressant de fait au lecteur. Dans ce cas, la capacité du narrateur à se décentrer dans ce jeu entre les points de vue implique le rapport dialogique entre le passé et le présent. Il accède ainsi à la compréhension des acteurs. Cependant si *Homo narrans* est l'homme aux mille points de vue selon Rabatel, ces points de vue doivent être différenciés, hiérarchisés et contextualisés pour construire du sens. Si nous pouvons repérer chez les élèves une difficulté à le faire, un processus langagier s'engage néanmoins comme « travail avec ou contre les discours disponibles » (Rabatel p 96).

Nous pouvons classer les stratégies des élèves associant position du narrateur et point de vue :

Vision la plus évidente	1- Narrateur très peu présent	point de vue raconté (roi) <i>co-énonciation</i>	427
	2- Narrateur extérieur peu présent (pas de modalisation)	2a point de vue représenté (roi)	422
		2b point de vue raconté (roi, duc de)	421
Vision la plus synoptique	3. Narrateur extérieur – point de vue surplombant avec modalisation	3a Un point de vue raconté <i>Surénonciation ?</i>	426 - 424
		3b Points de vue représentés	423
	4. Narrateur extérieur – point de vue surplombant assumé (« je », précisions, commentaires)	4a point de vue du roi <i>sous-énonciation</i>	425
		4b Pas de point de vue de personnage	428 - 429

Selon Rabatel « le sujet racontant, par cela même qu'il raconte et surtout par le fait même de raconter, en mettant en scène des centres de perspective différents, ouvre potentiellement une boîte de Pandore d'où sortent des voix autorisées et d'autres qui le sont moins mais qui néanmoins sapent l'autorité des premières, en sorte que le récit, loin d'être l'illustration d'une vérité préétablie, ouvre les possibles infinis de l'interprétation. » (2009, nous soulignons). Aussi malgré les maladresses des textes des élèves, est-il possible de les lire comme une interprétation de la relation entre le roi et ses sujets au cœur du problème historique évoqué plus haut. Sans surprise, les élèves décrivent une relation déséquilibrée mais ouverte aux interprétations. Si les courtisans sont pris entre la contrainte et l'intérêt personnel à fréquenter Versailles, les récits révèlent une tension entre la figure du bon roi et celle du tyran, classique d'un schème littéraire et social²¹. Le narrateur manifeste une sous-énonciation envers la figure négative. En revanche, plus le narrateur a un point de vue surplombant, moins il tient compte des points de vue des acteurs, plus il dépend de la vulgate du pouvoir fortement centralisé et de courtisans domestiqués²². L'historiographie actuelle décrit pourtant des relations complexes où Louis XIV a besoin des courtisans pour financer travaux et guerres, et comme relais de ses ordres en province. Il est donc nécessaire de travailler ces schèmes résistants en ouvrant ces processus rédactionnels à une interprétation de nature historique.

Que retenir de cette analyse ne portant que sur quelques textes du corpus ? Elle donne du sens à une conception du récit pour apprendre alors que le récit de ce qui fut expose au risque de la confusion avec un récit inventé faute de preuve. La question n'est pas d'opposer radicalement le récit historique au récit fictif mais de comprendre comment les textes se positionnent selon un curseur entre le moins et le plus historique. Le recours à des procédés fictionnels place le récit soit du côté des personnages au risque de perdre de vue la réalité, soit du côté du narrateur au risque de n'être qu'un commentaire (le couple vécu/perçu de Prost). Il est donc essentiel de voir dans le récit cognitif un texte interprétatif. Tout l'intérêt du travail sur les points de vue est dans un récit avec un auteur qui sait à quelle question répond son texte. Que peut-il s'être passé qui nous montre la conception du pouvoir qu'a Louis XIV ? La tension entre deux visions possibles fait que le récit ne peut être produit ou lu que par rapport à l'ensemble des choix. Le récit historique ne peut donc se réduire à une question de structure

organisationnelle, même sous forme feuilletée. Il faut davantage le voir dans une dynamique créée par l'hypothèse. Elle permet en effet la mise en intrigue d'éléments d'origine différente et notamment des points de vue dissonants au lieu de n'avoir que le seul point de vue de Louis XIV²³. C'est pourquoi le récit demandé aux élèves doit être travaillé avec l'idée qu'écrire aide en effet à penser.

Pour que ces récits participent pleinement d'un travail de problématisation²⁴, il faudrait que les élèves travaillent sur les données en fonction d'une hypothèse historiographique choisie, et qu'ils éliminent ce qui est impossible dans ce cadre. Si la description du fonctionnement du pouvoir absolu ne suffit pas à l'expliquer, il faut remonter aux conditions de ce fonctionnement et donc s'intéresser aux relations complexes du roi et de la Cour. La nouvelle hypothèse porte le regard sur les stratégies des acteurs entendus comme des individus capables de décision autonome et pas seulement contraints par des structures politiques et sociales²⁵. C'est là que le détour fictionnel des points de vue choisis par les élèves pourrait se révéler intéressant en s'effectuant dans un questionnement historique. Il permet en effet de se demander si les actions et attitudes des uns et des autres à la Cour étaient commandées strictement par l'étiquette ou si le Roi pouvait avoir le choix d'une autre attitude, et dans quel cas, ou bien s'il y a des situations où le courtisan pouvait avoir une possibilité d'exprimer son point de vue personnel autrement qu'en quittant la Cour. Pour trancher entre les récits concurrents, on ne retiendra que les hypothèses recevables par un aller-retour au document et par des opérations de contrôle (historicisation, contextualisation, conceptualisation). Les récits doivent donc être discutés et réécrits dans la perspective de construire le problème du pouvoir absolu. Le recours aux outils linguistiques et littéraires mettant en évidence la part d'interprétation permet donc d'envisager des pratiques alternatives aux difficultés des élèves à entrer dans des manières de penser-dire-faire propres à la discipline.

Anne Vézier

Université de Nantes – IUFM

Centre de Recherche en Éducation de Nantes, EA 2661

Annexe : scénario du cours et consigne

Cours introductif (chronologie)

- 1) Travail sur documents
- 2) essai de définition de la monarchie absolue
- 3) confrontation à des analyses d'historiens
- 4) récit historique des élèves :

- consigne (histoire) : à partir des documents étudiés et des recherches effectuées, racontez la journée du roi à Versailles depuis son lever dans sa chambre jusqu'à son coucher dans la chambre de la reine. vous insisterez sur l'épisode que vous aviez choisi comme révélateur du pouvoir royal.

Consignes particulières (français) : pour rédiger ce texte, vous emploierez les temps du passé (passé simple, imparfait – grille de conjugaison autorisée) mais il vous faudra insérer des épisodes au présent d'habitude. Vous penserez également à introduire l'épisode choisi par une formule comme « ce jour-là.... »

- Travail préparatoire (justification des choix) et rédaction

Références

- Aït-Touati F. (2010). Penser le ciel à l'âge classique. Fiction, hypothèse et astronomie de Kepler à Huygens. In « Les savoirs de la littérature ». *Annales HSS*, n°2, p 325-344.
- Boré C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Boulay B. (2010). Effets de présence et effets de vérité dans l'historiographie. *Littérature*, n° 159, p.26-38.
- Braudel F. (1969). *Écrits sur l'histoire* Paris : Flammarion.
- Bruner J. (2008). Enseigner le présent, le passé et le possible. In *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Éd Retz, p. 111-126.
- Burke P. (1995). *Louis XIV. Les stratégies de la gloire*. Paris : Éd. du Seuil.
- Carrard P. (1998). *Poétique de la Nouvelle histoire*. Lausanne : Payot.
- Certeau M. de (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Chartier R. (1998). *Au bord de la falaise*. Paris : Albin Michel.
- Cornette J. (2000). *La monarchie entre Renaissance et Révolution*. Paris : Éd. Du Seuil.
- Cornette J. (2007). *La monarchie absolue*. Documentation photographique n° 8057.
- Deleplace M. (2007). Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. *Pratiques* n° 133-134.
- Febvre L. (2009). *Vivre l'histoire*. Paris : Bouquins Laffont.
- Ginzburg C. (2010). *Le fil et les traces*. Lagrasse : éditions Verdier.
- Hartog F. (2005). *Évidence de l'histoire*. Paris : EHESS.
- Hersant M. (2010). Écritures et paroles dans les Mémoires du duc de Saint-Simon. In *Des voix dans l'histoire*, La Licorne 89, p. 75-89.
- Lautier N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Pomian K. (1999). *Sur l'histoire*, Paris : Gallimard.
- Prochasson C. (2002). Les jeux du " je " : aperçus sur la subjectivité de l'historien. *Sociétés et Représentations*, vol 1, n°13, p. 207-226.
- Prost A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Gallimard.
- Prost A. (2000). Comment l'histoire fait-elle l'historien ? *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 65, janvier-mars, p. 3-12.
- Rabatel A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation & Didactique*, Vol 1, n°2, p. 87-114.
- Rabatel A. (2009). *Homo narrans, Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit* (introduction). http://www.fabula.org/atelier.php?Points_de_vue_dans_la_narration (consulté le 02/05/11).
- Rancière J. (1992). *Les noms de l'histoire. Essai de poétique du savoir*, Paris : Éd. Du Seuil.
- Reuter Y. (2007). Récits et disciplines scolaires. Présentation, *Pratiques* 133-134.
- Rosellini M. (2010). La parole sous surveillance : théorie et pratique de l'énonciation historique au XVIIe s. In *Des voix dans l'histoire*, La Licorne 89, p. 32-55.

Tutiaux-Guillon N. (2009). L'histoire scolaire entre deux modèles : contenus, pratiques, finalités. *La revue française d'éducation comparée*, n° 4, p. 105-116.

Marrou, H.-I. (1961). Comment comprendre le métier d'historien in Samaran dir., *L'Histoire et ses méthodes*. Paris : Gallimard.

Zangara A. (2007). *Voir l'histoire. Théories anciennes du récit historique*, Paris : J. Vrin

¹ Tutiaux-Guillon : Le « paradigme pédagogique positiviste » domine les pratiques ordinaires observées. Dans ce cadre, les faits historiques établis et bien mémorisés permettent de dépasser stéréotypes, préjugés et passions. L'écrit autonome des élèves a peu de place puisqu'il s'agit de reproduire le discours fondé sur l'autorité du maître qui dit le vrai dans la classe. Voir également Enquête 2007.

http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/11/6/actes_acquisdeseleves_regnier1_diapora_macoll_110116.pdf

² N. Tutiaux-Guillon : le paradigme constructiviste-critique donne une signification aux changements intervenus (finalités, compétences, contenus)

³ L'argument de H. White est que l'histoire est une construction au même titre que la littérature. Thèses analysées par Ricœur, *Temps et récit*, 1985. Pour les tenants du *linguistic turn* à la suite de la mise en cause du caractère référentiel de l'histoire par l'affirmation que « le fait n'a jamais qu'une existence linguistique » (Barthes, 1967, Le discours de l'histoire). Les historiens se sont défendus en rappelant que la réalité est une référence objective et extérieure au discours, même si on ne peut l'atteindre qu'à travers le langage.

⁴ L'étrangement pratiqué par Ginzburg vient des poètes et artistes formalistes.

⁵ Pour Ginzburg (2010), question travaillée dès le XVIe. Pour M. Rosellini, au XVIIe.

⁶ Voir l'histoire contre-factuelle.

⁷ Cf Corbin 2011, *Les Conférences de Morterolles* (recomposition de ce qu'auraient pu être ces conférences pédagogiques d'un instituteur dans un village de la Haute-Vienne en 1895)

⁸ F. Aït-Touati étudie les rapports entre fiction et savoir astronomique à travers le récit du voyage dans le cosmos. La fiction de Kepler lui sert à tester une hypothèse non réalisable tout en ayant recours à des personnages incarnés. Mais la fiction narrative du voyage vers la lune est encadrée de discours de savoir et éclairée par la voix de l'auteur en notes (p 334). Huygens récuse le recours à la fiction, malgré le thème du voyage cosmique. En effet, il utilise des personnages purement conceptuels, qui relèvent de l'imagination mais se caractérisent par leur fonction dans la démonstration, fonction localisée dans le discours et contrôlée (p 339). Il ne s'agit plus de créer des visions, mais dans le récit circulaire de Huygens, l'information se conserve en gardant d'une planète à une autre le même cadre de référence.

⁹ Demander aux élèves d'imaginer qu'il est un hoplite qui raconte la bataille de Marathon sans lui dire clairement qu'il doit réutiliser les données historiques.

¹⁰ Formulation empruntée à Hartog

¹¹ Pour la période voir Carrard 1998 p 90-105.

¹² A titre d'exemple de l'historien dans le texte, par leur réflexion épistémologique sur l'enquête en cours et l'écriture, Artières P. et alii (2008) *Le dossier Bertrand. Jeux d'histoire*, Manuella éditions

¹³ A titre d'exemple, voir Cahiers pédagogiques, 471, 2009. Le Marec & Vézier, 2006 sur un débat en première.

¹⁴ Jaubert 2007 parle alors de communauté scientifique en construction.

¹⁵ La scène dialoguée est un indice de fictionnalité (Genette). Dès le XVIIe au nom de la fluidité du récit, les historiens condamnent cet usage tout en reconnaissant le discours indirect (Rosellini in Volpihac-Augier & Guellec, p 36). Temps du passé, présent historique et déictiques signalent aussi la fiction, sans réussir à reconstituer ce que pensent les personnages.

¹⁶ Je remercie Nathalie Plaza pour tout le travail accompli en commun.

¹⁷ Petitfils J-C. (2008) *Louis XIV*, Perrin et HS du *Figaro*, octobre 2009.

¹⁸ Hersant M. (2010), p 83 et 86.

¹⁹ Lauby JP. (2002) parle de « pédagogie du détour » quand on passe par les acteurs pour atteindre les concepts in Acteurs et personnages, *IREHG*, n° 10. Des expériences ont été inspirées de *J'ai vécu au temps du XVIIIe s.* qui permet de créer un personnage fictif et vraisemblable à partir d'une base de données historiques afin de contrôler l'anachronisme.

²⁰ Par exemple, des figures incarnant le mouvement versus celles qui figurent la résistance au changement

²¹ Parmi les schèmes sociaux et littéraires héros principal/autres personnages, méchant/bons, dominant/dominé.

²² Par les manuels ou la littérature de jeunesse, A. Jay, *Complot à Versailles* étudié dans les deux autres classes.

²³ Dans ses *Mémoires Louis XIV* donne sa définition du pouvoir absolu.

²⁴ Au sens de Fabre, Orange.

²⁵ Le passage des programmes de la monarchie absolue au pouvoir absolu du roi induit ce déplacement.