

ÉTHIER MARC-ANDRÉ, LEFRANÇOIS DAVID & JOLY-LAVOIE ALEXANDRE  
(DIR.). *MONDES PROFANES. ENSEIGNEMENT, FICTION ET HISTOIRE*

Québec : Presses de l'Université Laval, 2018, 532 p.

Sylvain Doussot

E.N.S. Editions | « [Revue française de pédagogie](#) »

2018/1 n° 202 | pages 141 à 144

ISSN 0556-7807

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2018-1-page-141.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour E.N.S. Editions.

© E.N.S. Editions. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

---

ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David & JOLY-  
LAVOIE Alexandre (dir.). *Mondes profanes.  
Enseignement, fiction et histoire*

Québec : Presses de l'Université Laval, 2018, 532 p.

Sylvain Doussot

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/7608>  
ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 31 mars 2018  
Pagination : 141-144  
ISBN : 979-10-362-0184-4  
ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

**Référence électronique**

Sylvain Doussot, « ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David & JOLY-LAVOIE Alexandre (dir.). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 202 | 2018, mis en ligne le 31 mars 2018, consulté le 12 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/7608>

---

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2019.

© tous droits réservés

---

# ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David & JOLY-LAVOIE Alexandre (dir.). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*

Québec : Presses de l'Université Laval, 2018, 532 p.

Sylvain Doussot

---

## RÉFÉRENCE

ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David & JOLY-LAVOIE Alexandre (dir.). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2018, 532 p.

- 1 Cet ouvrage sur l'enseignement de l'histoire propose à ses lecteurs un grand nombre d'entrées à propos des rapports entre l'histoire scolaire et une grande variété de productions culturelles représentant le passé. Cette variété justifie la taille importante de l'ouvrage (532 pages, 37 contributeurs, 62 pages de bibliographie), qui doit être envisagé comme un vaste répertoire d'études empiriques, de développements théoriques et de cas pratiques destinés à inspirer réflexions et recherches pédagogiques et didactiques, et mises en œuvre pour la classe. Il intéressera aussi bien les enseignants des disciplines de « l'univers social » que les chercheurs en didactique de ces disciplines, et en premier de l'histoire.
- 2 Le titre mérite d'emblée une explication pour en souligner la pertinence. Comme l'avant-propos l'indique, il s'agit par ce choix de mettre au travail les rapports entre l'histoire comme discipline scientifique et discipline scolarisée, et le reste des représentations du passé qui vivent, librement, dans de multiples secteurs de la société. Profanes, donc, parce que ces mondes évoqués dans l'ouvrage ne respectent pas les codes académiques ou scolaires pour parler, montrer et faire vivre des expériences en rapport avec le passé. Les 14 chapitres traitent donc des rapports entre ces mondes et celui de la classe d'histoire.

En particulier, ils s'intéressent au rapport entre le réel passé et la fiction, et donc aux modes de représentation de ce réel dans leur rapport à la réalité. Ils regardent, classiquement, du côté des romans, du cinéma, de la télévision et du musée, mais aussi, de manière plus novatrice, du côté des jeux vidéo (dans leur variété : jeux d'action et de stratégie), du théâtre, de l'architecture ou encore de la chanson.

- 3 Une telle diversité de thèmes et une telle quantité d'auteurs pourraient conduire à un ensemble hétérogène dont la valeur résiderait en premier lieu dans la singularité des contributions. Mais ce livre vaut aussi pour sa cohérence d'ensemble, qui renvoie sans doute au travail de coordination des trois directeurs. Sur le plan de l'organisation de l'ouvrage, un avant-propos précise très clairement les objectifs du travail collectif, et une introduction chapeaute chacune des 5 parties (« sections ») de l'ouvrage. Ces introductions thématisent de manière riche et accessible les questionnements et les notions choisies pour regrouper les contributions correspondantes. Sur le plan du contenu, l'ensemble de l'ouvrage est très clairement inscrit dans le cadre de l'apprentissage de la *pensée historique* qui structure une bonne part des recherches canadiennes en didactique de l'histoire. Les « mondes profanes » rapportés aux situations scolaires se révèlent donc autant d'entrées pour documenter les rapports entre la pensée des élèves influencée par leurs usages de ces représentations culturelles du passé, et la pensée historique que les enseignants visent à développer chez leurs élèves. Pour le lecteur francophone non nord-américain, cette lecture présente un double intérêt : elle introduit à ce cadre d'analyse de la pensée historique, et en particulier à son extension états-unienne, par le biais de textes en français ; d'autre part elle ouvre à des situations et des mondes culturels à propos du passé qui sont canadiens, et pour la plupart spécifiquement québécois. Bien entendu, ces références nécessitent parfois d'aller chercher quelques repères historiques et culturels pour mieux comprendre le détail des analyses, mais la généralité des questionnements et des enjeux compense largement l'« exotisme » que peut renvoyer cet ancrage canadien (qui est de toute manière inévitable au vu de l'objet du livre) au lecteur qui en est éloigné.
- 4 La première section (« Histoire et fiction : un regard global ») est composée de deux chapitres et, comme le titre l'indique, elle se veut une entrée en matière générale. En revanche, contrairement à ce que la présence du terme « fiction » laisse penser, le premier chapitre de cette partie aborde peu le rapport entre le passé et la fiction. S'il offre une approche essentiellement philosophique et plaide pour une approche plus large du passé que par ses grands hommes, le chapitre 2 entre quant à lui dans le concret de la création culturelle des représentations du passé par le biais d'entretiens avec des créateurs (Denys Arcan et Robert Lepage pour ne citer que deux des plus connus sans doute de ce côté de l'Atlantique) et de deux historiens (à propos de l'histoire « publique » et donc profane). Ce deuxième chapitre questionne ainsi le rapport passé/fiction par le biais de la production et de la réception d'œuvres artistiques. Si un des interviewés part d'une représentation quelque peu radicale et négative de l'histoire savante (par exemple l'évocation des notes de bas de page), les échangés mettent en lumière une proximité euristique entre production de fiction sur le passé et sources primaires : toutes deux peuvent s'analyser de manière analogue parce qu'elles constituent toutes deux une représentation du passé. Autrement dit, et c'est important pour « libérer » les enseignants de précautions parfois excessives envers les sources non primaires, un témoin ou un créateur de récit fictionnel font l'un comme l'autre des choix en fonction de leur point de vue sur le passé dont l'analyse peut exercer la pensée historique.

- 5 La deuxième section (« Histoire et arts de la scène : télévision, cinéma, théâtre ») prolonge et approfondit ce type d'ouverture du côté de ces trois modes de représentation. Son introduction, ancrée dans l'épistémologie de l'histoire, pointe en effet l'intérêt que l'histoire scolaire aurait à dépasser le seul rapport au vrai-ou-faux pour penser le rôle de la fiction dans l'apprentissage d'un regard historien sur le passé. Dans le chapitre 3, c'est la notion de point de vue de l'auteur qui est ainsi mise en avant, comme épurée par la fiction, par comparaison avec les sources primaires qui tendent à rendre plus délicat l'accès à leurs producteurs et leurs intentions. L'intérêt que portent les deux auteurs aux séries télévisées (du *Village français* à une série américaine sur la Guerre de Sécession) est appuyé avec profit sur les propositions du didacticien de l'histoire S. Wineburg, largement diffusées en Amérique du Nord, de former les élèves à des « *heuristics* » critiques propres à l'activité historique. Un encadré suit ce chapitre pour détailler un usage possible de la série *Rome* en classe, qui illustre de manière pratique les enjeux didactiques consistant à ne pas en rester à l'activité de séparation du vrai et du faux dans la production télévisée, mais au contraire à pointer la dimension interprétative des faits historiques. Le chapitre 4 s'intéresse pour sa part aux médias et plus précisément à « l'image mobile en histoire », tandis que le chapitre 5, plus original dans le champ des études sur l'enseignement de l'histoire, se penche sur plusieurs études menées sur l'usage du théâtre (et du cinéma). Il donne accès aux résultats de ces études et à une bibliographie commentée particulièrement utile. Ce chapitre est complété par un encadré à propos d'un possible travail scolaire sur le texte de la pièce 887 de R. Lepage, qui montre comment peuvent être questionnés les choix d'un auteur dramatique.
- 6 La troisième section (« Histoire et jeux vidéos : construction, stratégie et aventure ») aborde une autre dimension spécifique du support que constitue le jeu vidéo : l'action au sein d'un univers qui représente de manière plus ou moins réaliste le passé et les moyens d'y agir. Comme l'indique de manière détaillée et analytique l'introduction à cette section, la question porte essentiellement sur le rapport entre représentation et simulation, question éminemment importante en didactique de l'histoire puisque la pensée historique se marque notamment par le travail de la distance entre le passé et le présent de l'expérience des élèves. Quelles sont alors les limites de la simulation pensée sous les registres de l'interactivité et de l'immersion ? C'est à ce type de question que les chapitres de cette section apportent des réponses. Le chapitre 6 analyse ainsi un certain nombre de jeux de « construction de mondes virtuels ». Il se focalise sur la critique des contenus stratégiques que ces jeux rendent possibles, tels que la vision impérialiste induite par la conception de certaines règles du jeu qui peuvent se révéler trop simplificatrices. Ces analyses mettent ainsi en rapport, même si ce n'est pas toujours explicite, une dimension essentielle et généralement minimisée des enjeux didactiques de l'enseignement de l'histoire (l'exploration des possibles des acteurs du passé, plutôt que le seul examen des choix qui ont effectivement été faits, pour rendre raison de ces derniers), et les difficultés que ces jeux de construction ont à la rendre effective dans l'action même, par la limitation du panel des stratégies possibles, et pour des raisons d'efficacité ludique. Dans le prolongement, le chapitre 7 documente les modalités des jeux de stratégie pour faire « explorer [par les joueurs] ce qui pourrait être » dans le passé. Dans la conception de ces productions ludiques, souligne l'auteur, le rapport du ludique au social de l'époque est ce qui pose problème : la « jouabilité » l'emporte toujours, pour ces produits commerciaux, sur les possibles/impossibles des contextes sociaux passés qu'ils disent représenter. Or cette jouabilité dépend des connaissances du joueur, qui

prend ses repères avant tout dans le présent de son expérience d'action (présent qui peut être alimenté par toute sorte de fiction, cependant), mais le jeu ne permet pas de suspendre le temps pour ouvrir un temps d'étude. Ces analyses riches et épistémologiquement fondées sont issues de l'étude critique de plusieurs études du champ des jeux vidéo historiques : cette perspective permet à l'auteur un approfondissement didactique pertinent sur le rapport passé/présent que ce type de « monde profane » pose. Le chapitre 8 se consacre quant à lui à « la perspective de l'action » et plus précisément au fait que l'action dans un jeu tel que *Assassin's Creed* fait apparaître le « jeu » avec les règles du jeu comme constitutif de l'engagement du joueur. Ce qui tend, selon l'auteur, à focaliser l'attention du joueur sur les stratégies du jeu bien davantage que sur l'époque en général.

- 7 La quatrième section (« Enseignement de l'histoire, fiction et narration : entre le récit d'histoire et l'enquête historique ») explore une des dimensions fondamentales de l'histoire des historiens (pour les mondes profanes du roman, du roman graphique et de la chanson), celle qui consiste à articuler une étude des traces à une interprétation du passé. Par le biais de ces productions littéraires, il s'agit pour les contributeurs de cette section de considérer plus particulièrement le cas de traces indirectes fictionnelles – des traces laissées dans la mémoire plus ou moins collective – sous forme de narrations. La problématique est donc celle du travail d'enquête sur des narrations fictionnelles pour produire une explication (relativement) contrôlée du passé. Elle est menée, dès l'introduction, sous les auspices de la dualité raconter/exposer (sans référence explicite à Bronckart cependant) et de l'écart entre la langue et le réel, en écho aux effets d'un *Linguistic Turn* qui a fortement marqué l'historiographie américaine (et dans une moindre mesure française) depuis quelques décennies. Il s'agit pour les contributeurs de donner à voir les potentialités didactiques du récit et du récit fictionnel pour l'apprentissage de la pensée historique, en toute conscience de marcher « au bord de la falaise » (Chartier, 1998), et en suivant les pas d'historiens qui renouvellent actuellement le questionnement des rapports entre histoire et fiction (Le Jablonka de *L'histoire est une littérature contemporaine* est cité). C'est, affirme l'auteur de l'introduction, la différence entre fiction et histoire qui rend productive leur confrontation. Le chapitre 9 s'intéresse plus précisément au personnage de fiction et à sa « force évocatrice » comme support d'activités didactiques. On y retrouve, implicitement, les enjeux d'analyse à échelle micro d'un autre défenseur acharné de la différenciation dialectique entre littérature et histoire, C. Ginzburg : la force de la fiction est de fournir à l'enseignant des situations à hauteur d'hommes et de femmes, où l'on croise à nouveau l'accès aux « stratégies », mais aussi l'accès à l'empathie historique comme le permet également l'usage du témoignage. Mais empathie ne veut pas dire sympathie comme le soulignent les auteures qui identifient aussi des obstacles à l'usage du roman. On pourrait suggérer, pour poursuivre la réflexion sur les obstacles, d'aller du côté de la didactique de la littérature lorsqu'elle s'intéresse au roman historique, parce qu'elle pointe les difficultés supplémentaires que le croisement disciplinaire peut engendrer pour les élèves (Louichon, 2014). Le chapitre 10 poursuit l'enquête du côté de la spécificité « multimodale » du roman graphique, sur le cas de la guerre d'Espagne, en appui sur les mêmes enjeux didactiques mais plus poussés du côté des propositions de l'analyse littéraire et de ses versants didactiques. Il se clôt par un encadré qui fournit des pistes qui illustrent une traduction pratique de ces analyses. C'est ensuite à une « source atypique » que s'intéresse le chapitre 11 : la chanson. Elle est en effet peu usitée, mais paradoxalement constitue une source plus classique par le fait qu'elle est une trace effective du passé (souvent

populaire), ce qui modifie les enjeux du rapport à la fiction par rapport aux deux chapitres précédents. C'est d'ailleurs ainsi que les auteurs analysent les potentialités de ce type de support didactique. Si l'on retrouve l'accès à l'empathie, notamment dans l'encadré de ce chapitre, il est plus classique puisqu'il repose sur la compréhension de l'intention de la source comme fiction produite au sein même de la période étudiée et non après.

- 8 La section 5 (« Histoire et culture publique : artéfact, lieu, musée, reconstitution ») clôt l'ouvrage par deux chapitres. L'introduction joue à nouveau le rôle d'inscription des contributions dans une ligne problématique claire, celle des conflits de mémoires dans l'espace public, dont les manifestations deviennent parfois aiguës comme en témoigne l'actualité des monuments en souvenir de la Guerre civile américaine, qui a eu des échos au Canada qui lui aussi peut être appréhendé par le biais d'un (double ?) dualisme historique (celui des « deux solitudes » entre Canada français et Canada anglais, mais aussi celui des Autochtones et des Autres). Cette section est un aboutissement dans l'organisation du livre parce qu'elle revient directement au rapport entre mémoire, c'est-à-dire histoire profane – publique – et histoire savante, dans une perspective non radicalement dichotomique (voir sur ce point, pour la France, Ledoux, 2017). Le chapitre 12 s'y attelle par le biais de l'usage des musées, sites historiques et monuments, en synthétisant un grand nombre d'études à visées didactiques. C'est le rapport à l'artéfact qui préside à ces questionnements, et les difficultés à les faire manipuler au sens propre et au sens figuré, en contexte scolaire. Ici, le lecteur appréhende l'écart entre l'enquête de l'historien et celles possibles des élèves. Le chapitre 13 ausculte le « rapport immersif », en écho là encore à la section sur les jeux vidéo, que propose les « reconstitutions historiques » telles que les spectacles vivants des parcs à thèmes ou autres manifestations commémoratives situées, mais aussi les reconstitutions « numériques ». La problématique est celle de la « brouille » : des divisions traditionnelles, autrement dit l'effacement de la distance propre à l'approche savante du passé ; des catégories spectateurs/participants par la possibilité de l'immersion d'un grand nombre de participants dans l'action reconstituée. L'auteur pointe ainsi les risques de ces dispositifs didactiques d'appropriation du passé si l'on ne prend pas garde aux modalités de gestion de la distance passé/présent. Enfin, le chapitre 14 revient à des activités scolaires plus classiques, même si elles ne sont pas forcément répandues : les sorties pour observer et analyser le patrimoine bâti et plus généralement les traces du passé dans le paysage. C'est d'éducation historique au regard dont il est alors question, avec l'idée que même le paysage peut devenir une source à condition de faire mener par les élèves un certain type d'enquête pour sortir de l'évidence quotidienne de la neutralité du « décor » qu'il constitue. La distance est ici déclinée en termes d'histoire et d'expérience locale, selon les différentes acceptions – spatiale, humaine, sociale... – de la « proximité ».
- 9 Le lecteur pourrait toujours regretter que certaines distinctions ne soient pas davantage explicitées voire thématiques au fil des analyses. Par exemple que passé et histoire soient plus précisément différenciés, et que l'idée de *méthode* historique soit discutée par rapport à celle de *processus* d'enquête (dualité qui constitue sans doute un des angles morts de l'approche par la *pensée historienne* lorsqu'elle ne s'arme pas d'une épistémologie de la pratique, chère à Noiriel [1996], et pourtant ancrée elle aussi dans une tradition nord-américaine, celle du pragmatisme). Il reste que, pour un ouvrage collectif de cette

ampleur, l'essentiel est tenu par un fil problématique pertinent et solide parce qu'ancré dans une réflexion épistémologique, norme nécessaire à l'analyse didactique.

---

## BIBLIOGRAPHIE

CHARTIER R. (1998). *Au bord de la falaise : l'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris : Albin Michel.

LEDOUX S. (2017). « La mémoire, mauvais objet de l'historien ? ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 1(133), p. 113-128.

LOUICHON B. (2014). « Lecture du roman historique. L'exemple de Deux graines de Cacao ». In J. Van Beveren (dir.), *Littérature, langue et didactique : hommages à Jean-Louis Dumortier*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 173-188.

NOIRIEL G. (1996). *Sur la crise de l'histoire*. Paris : Belin.

## AUTEURS

**SYLVAIN DOUSSOT**

Université de Nantes, CREN, ESPE