

Le  
cartable  
de

# Clio

Revue romande et tessinoise  
sur les didactiques de l'histoire

GDH

n° 3 2003

lep loisirs et pédagogie

Cette revue est publiée sous la responsabilité éditoriale et scientifique du Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin (GDH), constitué dans le cadre du Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS) de Lucerne.

Elle comprend sept rubriques :

- L'éditorial
- L'actualité de l'histoire
- Les usages publics de l'histoire
- Les didactiques de l'histoire
- La citoyenneté à l'école
- L'histoire de l'enseignement
- Les annonces, comptes rendus et notes de lecture

Comité de rédaction :

- FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE
- PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
- CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES (IFMES), GENÈVE
- PATRICK DE LEONARDIS, GYMNASSE DE LA CITÉ, LAUSANNE

Coordinateur :

- CHARLES HEIMBERG

Réseau international de correspondants :

- MARIE-CHRISTINE BAQUÈS, CLERMONT-FERRAND
- ANTONIO BRUSA, BARI
- LUIGI CAJANI, ROME
- LANA MARA DE CASTRO SIMAN, BELO HORIZONTE
- ISSA CISSÉ, OUAGADOUGOU
- COLETTE CRÉMIEUX, PARIS
- MOSTAFA HASSANI IDRIS, RABAT
- CHRISTIAN LAVILLE, QUÉBEC
- CLAUDINE LELEUX, BRUXELLES
- ROBERT MARTINEAU, MONTRÉAL
- IVO MATTOZZI, BOLOGNE
- HENRI MONIOT, PARIS
- NICOLE TUTIAUX-GUILLON, LYON
- KAAT WILS, LOUVAIN

Maquette et mise en pages : MACGRAPH, YVES GABIOUD, PUIDOUX

Couverture : FRANÇOISE BRIDEL, GENÈVE

© Loisirs et Pédagogie, Lausanne, 2003

ISBN 2-606-00965-7

LEP 920143A1

I 1003 1 SRO

## L'éditorial |

## Qu'est-ce que je n'enseigne pas? Qu'est-ce que je n'enseigne plus? |

<i>La Commune de Paris et l'exil communard en Suisse (entretien avec Marc Vuilleumier, historien, Genève).....</i>	13
<i>Jules Donet: un usage de la mémoire familiale</i>	
DANIELLE DONET-VINCENT, HISTORIENNE, PARIS ET NEW YORK .....	20
<i>Une aventure intellectuelle en milieu rural. L'Association des Amis de Benoît Malon: une démarche d'éducation populaire</i>	
CLAUDE LATTA, PROFESSEUR HONORAIRE AU LYCÉE DE MONTBRISON .....	23
<i>Un colloque sur la Commune de Paris à Précieux et Montbrison (Loire).....</i>	35
<i>La Commune de 1871, une Érinnye de l'enseignement</i>	
DIDIER NOURRISSON, IUFM DE LYON .....	38
<i>L'historiographie de la guerre d'Espagne: à la recherche de la « mémoire historique »</i>	
MERCEDES YUSTA, UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE (FRANCE).....	51
<i>Absences et oublis dans les contenus de l'histoire scolaire en Espagne (1970-2003)</i>	
JOAN PAGÈS, UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA .....	59
<i>Une table ronde sur la guerre d'Espagne et sa mémoire retrouvée.....</i>	72
<i>Regards suisses sur l'Afrique et les Africains au temps des colonies et des « zoos humains »</i>	
PATRICK MINDER, COLLÈGE SAINT-MICHEL, FRIBOURG .....	75
<i>De la réécriture de l'histoire du Rwanda</i>	
JEAN-DAMASCÈNE GASANABO, UNIVERSITÉ DE GENÈVE .....	89
<i>Penser, enseigner les Lumières</i>	
MICHEL PORRET, UNIVERSITÉ DE GENÈVE.....	103
<i>Les temps des migrations. Introduire temporalités et phénomènes migratoires dans la classe</i>	
PHILIPPE RYGIEL, UNIVERSITÉ PARIS I-PANTHÉON-SORBONNE .....	113

## Les didactiques de l'histoire |

<i>L'histoire scolaire de ces treize dernières années en Italie dans le contexte européen</i>	
IVO MATTOZZI, UNIVERSITÉ DE BOLOGNE, avec en annexe une présentation de la collection ProgettoClio .....	127
<i>Les paradoxes d'un renouvellement ralenti. Réflexions sur l'enseignement de l'histoire en Flandre et aux Pays-Bas</i>	
KAAT WILS, UNIVERSITÉ DE LOUVAIN .....	144
<i>Leçons d'histoire à l'école primaire: comparaisons</i>	
HILARY COOPER, ST MARTIN'S COLLEGE (LANCASTER) ET LAURA CAPITA, INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (BUCAREST) .....	155

<i>Représentations sociales et didactique de l'histoire</i> DIDIER CARIOU, IUFM DE CRÉTEIL.....	169
<i>L'écriture des manuels d'histoire: l'exemple de la première République</i> MARIE-CHRISTINE BAQUÈS, IUFM DE CLERMONT-FERRAND.....	179
<i>Enseignement de l'histoire et informatique (entretien avec Daniel Letouzey) .....</i>	190
<i>Les élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement</i> PHILIPPE HAEBERLI ET RAPHAËL HAMMER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE .....	202
<i>Les finalités de l'enseignement de l'histoire: du Lycée français au Gymnasium hessois</i> BORIS KLEIN, LYCÉE PAUL LANGEVIN DE MARTIGUES .....	216
<i>De la « découverte » à la « conquête » de l'Amérique</i> GUILLAUME BONDI, CYCLE D'ORIENTATION, COLLÈGE DES VOIRETS, GENÈVE .....	231

## La citoyenneté à l'école |

<i>L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives</i> ALAIN LEGARDEZ, UNIVERSITÉ DE PROVENCE, INRP, IUFM D'AIX-MARSEILLE .....	245
<i>Discuter en classe pour construire un rapport critique à la citoyenneté</i> CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES-SES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (IFMES), GENÈVE.....	254

## L'histoire de l'enseignement |

<i>Regards de l'inspection: la leçon d'histoire à l'école élémentaire dans le département de l'Ain, de l'avant-guerre à l'éveil (1936-1970)</i> ANGÉLINA OGIER-CESARI, IUFM DE LYON .....	267
<i>Il fascismo di Lidia, piccola italiana svizzera</i> MASSIMO CHIARUTTINI, DOCENTE DI STORIA, SCUOLA MEDIA DI VIGANELLO, suivi d'extraits en italien et en français de compositions rédigées dans une école fasciste .....	279
<i>Périodiser l'histoire de l'éducation pour situer sa propre pratique</i> PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG .....	303

## Les annonces, comptes rendus et notes de lecture |

<i>Identités, Mémoires, Conscience historique, textes rassemblés par NICOLE TUTIAUX-GUILLON ET DIDIER NOURRISSON .....</i>	319
<i>Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot, recueillis et édités par MARIE-CHRISTINE BAQUÈS, ANNIE BRUTER ET NICOLE TUTIAUX-GUILLON .....</i>	321
JEAN-LOUIS JADOUILLE ET MATHIEU BOUHON, <i>Développer des compétences en classe d'histoire</i> ET MATHIEU BOUHON ET CATHERINE DAMBROISE, <i>Évaluer des compétences en classe d'histoire</i> .....	323
ANTONIO BRUSA, ANNA BRUSA ET MARCO CECALUPO, <i>La terra abitata dagli uomini</i> .....	326
<i>Cinéma-École: aller-retour, textes rassemblés par DIDIER NOURRISSON ET PAUL JEUNET .....</i>	326
<i>Éducation à la santé. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle, sous la direction de DIDIER NOURRISSON .....</i>	327
<i>Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références, sous la direction de l'Association pour l'Éducation Interculturelle du Québec .....</i>	328
<i>L'histoire orale à l'école. Cours de perfectionnement organisé par le GDH (Groupes d'Étude des Didactiques de l'Histoire de Suisse romande et du Tessin).....</i>	329
<i>Archimob présente: L'Histoire c'est moi. 555 versions officielles de l'histoire suisse, 1939-1945 .....</i>	330
<i>Historia, concours suisse d'histoire.....</i>	331

# *Le cartable de Clio*

L'éditorial |



Qu'est-ce que je n'enseigne pas? Qu'est-ce que je n'enseigne plus? Cette double question sur la programmation réelle de l'histoire scolaire est loin d'être anodine. Elle reflète, en l'inversant, une autre interrogation à laquelle les enseignants d'histoire n'échappent pas, celle du choix des thèmes factuels qu'ils développent au cours de l'année. Elle est l'une des manières d'entrer dans le vif du sujet, c'est-à-dire le débat fondamental autour de la conception de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Raison pour laquelle elle constitue un dossier thématique dans cette troisième livraison du *cartable de Clio*, dossier qui prend la place de deux rubriques habituelles de notre revue, « Les faits de l'histoire » et « Les usages publics de l'histoire ».

L'histoire enseignée à l'école est une construction qui résulte de nombreux facteurs. Elle dépend des programmes ou des plans d'études, mais aussi d'options prises par les enseignants dans leur classe. Doit-elle se présenter comme un vaste récit linéaire, une vue d'ensemble ponctuée de tableaux qui se succéderaient par des relations de cause à effet dûment établies? Les élèves doivent-ils accéder à une culture générale nourrie des grands faits de l'histoire? Entrer dans les modes de pensée de l'histoire? Apprendre à mobiliser les concepts historiens pour interroger le passé à partir des questions du

présent? Se forger progressivement une conscience historique qui leur permettra d'exercer leur citoyenneté avec lucidité? Les travaux récents en matière de didactique de l'histoire, dont certains sont évoqués dans ce numéro du *cartable de Clio* et dans les précédents, tendent à montrer que la programmation de l'histoire enseignée n'est pas qu'une affaire de choix thématiques, mais qu'elle implique aussi de leur associer des concepts ou des modes de pensée particuliers.

Dans une société démocratique, l'école publique doit se préoccuper de la culture commune qu'elle entend rendre accessible et faire construire à tous les élèves, ou au moins au plus grand nombre possible d'entre eux. Pour le domaine de l'histoire, la question de la nature de cette culture commune est donc également posée: est-elle constituée de données factuelles, de récits? de concepts? de modes de pensée spécifiques à la discipline? ou de tout cela à la fois?

S'agissant des faits de l'histoire qui sont enseignés, leur présence ou leur absence dans les manuels scolaires, dans les classeurs des élèves ou au sein même des classes sont toujours significatives. Tout enseignement d'histoire est une succession de choix, mais aussi de renoncements, qui peuvent être explicites ou non, réfléchis ou non. Le plus souvent, dans les débats publics sur l'histoire

scolaire, c'est la nécessité de faire connaître tel ou tel moment de l'histoire qui est mise en avant. Mais qu'en est-il des choix effectués par les enseignants, en particulier de leurs renoncements? Ils dépendent bien sûr d'un facteur « temps » qui reste unanimement décrit comme tyrannique par tous les maîtres d'histoire. Certains héritages culturels, certaines coutumes didactiques, restent toutefois décisifs. On peut évoquer par exemple la nécessité que les faits abordés en classe soient suffisamment mis à distance, par le temps écoulé ou par leur caractère froid. L'histoire enseignée s'efforce de décrire du réel, en principe reconnu par la science historique. Peu encline au débat, elle éprouve plus de peine à transmettre les doutes et les contradictions des travaux des historiens. Il est vrai qu'une autre coutume enjoint aux enseignants de ne pas entrer dans trop de complexité, ni trop de réflexion avec de jeunes élèves qui devraient d'abord maîtriser les « bases » de la discipline.

Il faudrait donc éviter le chaud, ce qui crée la polémique, ce qui est trop compliqué... Voilà qui explique sans doute une certaine réticence à l'égard de l'enseignement de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle, et surtout des années les plus récentes, même pour des élèves de fin de scolarité obligatoire qui n'auront désormais même plus vécu la chute du Mur de Berlin.

Mais les choix thématiques de l'histoire enseignée dépendent encore d'autres facteurs. Par exemple, ils peuvent s'orienter vers une histoire des vainqueurs et des élites, ou prendre en considération d'autres points de vue. S'ils restent massivement européocentristes, ils peuvent rester plus ou moins confinés dans une approche nationale de

l'histoire. Ils peuvent s'ouvrir plus ou moins à de l'histoire locale, à une variété d'approches historiques.

Avec ce dossier spécial sur les silences et les renoncements de l'histoire scolaire, ce troisième numéro du *cartable de Clio* cherche à ouvrir le débat. Il ne s'agit bien sûr ici que de se poser des questions et d'entamer une réflexion qui se poursuivra nécessairement, le problème étant beaucoup plus vaste que ne l'illustrent les quelques cas qui sont abordés.

Trois exemples sont ainsi pris en considération, qui sont très différents :

L'histoire de la Commune de Paris et sa mémoire estompée : au fil du temps, avec la disparition des témoins et de leurs descendants directs, la mémoire biographique de ce grand événement d'histoire sociale est en train d'être remplacée par une mémoire plus restreinte, dépendante du volontarisme de quelques-uns. Le thème de la Commune intéresse bien sûr les historiens, mais il tend à s'effacer de la mémoire du mouvement social et occupe de moins en moins de place dans les manuels scolaires (qui privilégient plutôt les événements parisiens de 1848 dans leurs dernières livraisons) et les classes d'histoire.

La question de la Guerre d'Espagne dans la jeune démocratie espagnole : alors qu'un travail de mémoire s'effectue et progresse sous l'impulsion de divers témoins, anciens protagonistes et membres de la société civile, le contexte contemporain n'a été que récemment favorable au développement d'une histoire critique de cet événement traumatique qui soit équilibrée, mais non complaisante à

l'égard du passé franquiste. Il reste cependant beaucoup à faire, notamment pour que ces visions renouvelées se diffusent mieux dans l'espace public. Mais surtout, dans le cadre scolaire, c'est un silence prudent, bien que lourd de conséquences, qui l'emporte généralement pour les élèves espagnols.

L'histoire de l'Afrique et de la manière dont on a « regardé » les Africains au temps des colonies : pour n'avoir pas été un pays colonial, la Suisse peut se permettre de rester très laconique sur ce thème dans ses programmes scolaires, même si les engagements économiques de sa classe dirigeante étaient très importants. Les silences et les non-dits peuvent concerner tout autant une histoire africaine qui reste ignorée par les élèves suisses et européens, mais que les Africains doivent bien construire simultanément à un travail de mémoire, notamment après le génocide rwandais.

Sur ces trois thèmes, les articles de notre dossier fournissent des informations et proposent un tableau synthétique de l'état actuel de l'historiographie. Ils témoignent aussi, à l'image de la contribution de Claude Latta, de l'action publique et des travaux des historiens qui sont les plus engagés dans ces domaines. Rappelons toutefois qu'il s'agit bien là de thèmes qui sont peu présents dans les classes, et que les jeunes élèves ont de bonnes chances d'ignorer.

Deux autres contributions ont également été intégrées dans ce dossier. L'une porte sur la question de l'enseignement des Lumières dans les écoles secondaires, sa raison d'être, ses insuffisances, son « refroidissement » récent et le renouvellement dont elle devrait faire l'objet. L'autre évoque la question de

l'histoire des migrations et de leurs temporalités. L'une s'attache à une dimension de la culture commune qui se trouve aux fondements mêmes de la démocratie moderne tout en posant la délicate question de l'universel. Elle nous rappelle à juste titre la dimension cosmopolite du projet émancipateur des Lumières et nous interpelle sur son actualité. L'autre présente une dimension occultée de l'histoire scolaire, celles des migrations, inscrite dans une histoire critique du lien social qui reste sans doute marginale dans l'enseignement, alors qu'elle pourrait permettre à de nombreux élèves de retrouver une place dans le grand récit de l'histoire humaine et dans les contenus de leurs apprentissages.

Comme le montrent quelques-unes des contributions de ce volume, les silences, les occultations et les renoncements ne concernent pas seulement les choix thématiques de l'histoire enseignée et leurs échelles, locale, nationale, européenne ou mondiale. Ils peuvent être engendrés par les impasses d'une histoire scolaire linéaire et non problématisée. Ils s'observent également par la manière d'aborder un thème d'histoire, selon que l'on parlera par exemple de « conquête » ou de « découverte » de l'Amérique.

Parce qu'elle traite un champ beaucoup trop vaste, l'histoire enseignée doit nécessairement procéder par des choix. La réflexion didactique permet donc de lui fournir des critères pour affronter ce vaste problème et mieux savoir pourquoi elle traite tel sujet alors qu'elle reste silencieuse sur beaucoup d'autres.

*La rédaction*



# *Le cartable de Clio*

Qu'est-ce que je n'enseigne  
pas? Qu'est-ce que je  
n'enseigne plus?



ENTRETIEN AVEC MARC VUILLEUMIER, HISTORIEN, GENÈVE

*Comment peut-on caractériser aujourd'hui la Commune de Paris dans l'histoire?*

C'est un événement complexe, à la fois une réaction nationale suite à la défaite de 1870-1871 devant les armées prussiennes et allemandes coalisées et un mouvement social qui marque la première tentative de la classe ouvrière, ou de ses éléments avancés, pour prendre le pouvoir et tenter d'instaurer une société fondée sur d'autres principes que la société capitaliste. C'est de ce double aspect que tient justement la complexité de l'événement puisqu'on y trouve à la fois des éléments patriotiques, comme le colonel Rossel, et des éléments socialistes, ouvriers, comme Eugène Varlin.

*Cet événement, en quoi est-il révélateur de son époque?*

D'abord, bien entendu, parce qu'il se produit dans le contexte de la guerre franco-allemande. Mais surtout, c'est aussi la fin du Second Empire, une société qui avait connu tout son essor grâce au développement économique des années 1852 et suivantes, y compris les années 1860. C'est une période de profonde transformation sociale qui a vu s'accélérer un certain nombre d'évolutions. De ce fait, cette Commune, qui arrive à la suite du Second Empire, constitue en quelque sorte un tournant. En même temps,

bien qu'elle ait été écrasée, elle contribue à l'affirmation et à l'établissement définitif de la III<sup>e</sup> République en France.

*Justement, à propos de ce tournant, la Commune est souvent considérée comme un mélange de modernité et de réminiscences du passé. Cette formule exprime-t-elle également cette complexité de la Commune?*

Parfaitement, en ce sens que l'on y trouve à la fois des éléments qui appartiennent au monde nouveau, né de l'industrialisation, une classe ouvrière de type moderne, et également des éléments qui jouent un très grand rôle et qui se rattachent encore à l'industrie traditionnelle parisienne, fondée sur le petit atelier; ce qui a donné d'ailleurs tous ses traits à la Première Internationale telle qu'elle s'est développée dans les années 1864 à 1871, à Paris, mais aussi dans d'autres grandes villes françaises.

*De ce point de vue, la Commune de Paris joue-t-elle un rôle dans la périodisation de l'histoire du mouvement ouvrier international?*

Incontestablement, parce qu'elle a été reconnue très tôt, au moment même de son existence, par l'ensemble du mouvement ouvrier organisé. Les camarades français étaient à l'avant-garde, ils montraient la voie. Et un peu partout en Europe, les éléments déjà

organisés de la classe ouvrière se sont reconnus dans la Commune.

*La Commune a été suivie par une période de répression, par l'expérience du bagne et de l'exil, jusqu'au retour d'un certain nombre de Communards. Elle est aussi devenue un enjeu de mémoire et de commémoration, notamment lors de la journée du 18 Mars qui marquait son déclenchement. Cela a-t-il duré longtemps ?*

Je voudrais d'abord préciser qu'il faut se garder d'exagérer la coupure que représente la répression après la Commune dans l'histoire du mouvement ouvrier. En fait, on s'aperçoit que le mouvement ouvrier a continué à se développer dans les années 1872, 1873 et suivantes. À partir de 1876 sont apparus en France les premiers congrès ouvriers, dont principalement celui de Marseille en 1879, qui donnera naissance à un premier parti ouvrier. Il y avait donc une convergence entre un mouvement ouvrier qui ne se réclamait pas de la Commune, qui s'était développé après, et d'anciens Communeux, qui étaient en exil, qui se sont intéressés à la renaissance de ce mouvement ouvrier et qui s'y sont intégrés pour une part, d'autres n'ayant pas réussi. De ce fait, les historiens de ces vingt dernières années ont tendu à relativiser ce hiatus des années 1871 à 1880. Cela dit, la Commune a bien sûr représenté très tôt quelque chose d'important pour l'histoire du mouvement ouvrier, du point de vue de la mémoire. C'est manifeste dès les premiers anniversaires du 18 Mars qui se passent en exil et voient des ressortissants de différentes nations participer à des meetings commémoratifs de la Commune de Paris. Avec le retour des proscrits en France, entre 1879 et 1880, on prendra l'habitude de célébrer ouverte-

ment, chaque année, ce 18 Mars, mais parfois aussi la Semaine sanglante de la fin mai. La Commune a donc tout de suite représenté un enjeu historique et il y a eu une espèce de lutte entre les différentes fractions socialistes pour tâcher de s'emparer de cet héritage.

*Et cette commémoration, combien de temps a-t-elle duré ?*

La commémoration a duré pratiquement jusque dans l'entre-deux-guerres. Il y a même encore eu des meetings commémoratifs qui se sont tenus en France, à Paris essentiellement, jusque dans les années 1950, voire 1960, pour ne pas parler du centenaire de 1971 qui fut bien sûr une occasion un peu exceptionnelle. Cela dit, l'apogée de cette commémoration me semble devoir être placé entre le début du XX<sup>e</sup> siècle et la Première Guerre mondiale. Mais encore dans l'entre-deux-guerres, le 18 mars restait une journée généralement célébrée par le mouvement ouvrier. On y joignait d'ailleurs, depuis l'époque de la fin des années 1870, une autre commémoration, celle du 18 mars 1848, le soulèvement de la population berlinoise : apprenant le succès de la révolution à Vienne, elle renversa le pouvoir despotique du roi de Prusse, l'obligeant même à se découvrir devant le cortège des insurgés portant les cadavres de ceux qui avaient été tués sur les barricades.

*Cette période de l'apogée de la commémoration du 18 Mars est aussi celle de l'apparition d'une autre commémoration, la fête des travailleurs du 1<sup>er</sup> Mai. Comment expliquer que l'une se soit effacée alors que l'autre ait perduré ?*

Le 1<sup>er</sup> Mai, à ses débuts, c'était quelque chose de relativement restreint. On n'avait même pas prévu de renouveler la manifestation. On

avait seulement adopté le 1<sup>er</sup> mai 1890, mais personne ne se doutait à l'époque que l'on était en train d'inventer une véritable tradition. Ce qui explique peut-être cette permanence du 1<sup>er</sup> Mai, c'est qu'on peut y mettre un peu tout ce qu'on veut, à côté de la revendication de la journée de huit heures. Le 18 Mars, c'est la commémoration d'un événement, que l'on peut bien sûr mettre en relation avec des revendications actuelles. Par contre, le 1<sup>er</sup> Mai a une valeur véritablement universelle. La Commune de Paris, c'est un événement français, puis européen, même si au-delà de l'Europe, en Amérique du Nord ou ailleurs, on a pu parfois célébrer le 18 Mars.

*Aujourd'hui, on peut observer un certain décalage entre ces ouvriers d'il y a une centaine d'années qui commémoraient chaque 18 Mars et le mouvement social actuel. Le souvenir de la Commune ne s'est-il pas considérablement estompé?*

Oui, aujourd'hui le souvenir de la Commune s'est estompé, comme beaucoup d'autres d'ailleurs, aussi bien en ce qui concerne le mouvement ouvrier que l'histoire générale du pays. Il y a évidemment une espèce de déficit général de la mémoire historique, ce qui explique certainement la disparition de cette commémoration du 18 Mars.

*Il semble que dans les pratiques scolaires, dans les programmes, dans les manuels, cette Commune de Paris ait également tendance à s'effacer. Que pourrait-on donc faire valoir, aujourd'hui, pour aller dans le sens d'une meilleure prise en compte de cet événement dans la transmission de l'histoire aux nouvelles générations?*

Il est assez difficile de répondre à cette question. Il est évident que la Commune de Paris

représente un événement marquant pour qui étudie l'histoire de la France du XIX<sup>e</sup> siècle. On ne peut donc pas la passer sous silence. Mais, d'autre part, si on se place dans le cadre d'une histoire générale qui ferait peut-être une moindre place à l'histoire européenne, on peut se poser la question de savoir s'il est justifié de consacrer du temps à l'étude de la Commune de Paris. Il y a en effet beaucoup d'autres événements importants à l'échelle mondiale. Je crois par contre que ce qu'il faudrait mettre en valeur, c'est le souvenir qui a marqué de très nombreuses générations. Il faudrait peut-être trouver le moyen, par l'enseignement, de faire comprendre l'importance qu'a représenté cette mémoire de la Commune pour des générations entières du mouvement ouvrier socialiste et communiste, sans parler naturellement du courant anarchiste qui se réclame lui aussi de la Commune.

*C'est donc un événement qui est à considérer dans une périodisation beaucoup plus large que son seul déroulement pour le donner à voir avec les traces qu'il a laissées ultérieurement?*

Oui, c'est ce qui me semble. Je n'ai pas de solutions à proposer, mais c'est sans doute dans cette voie-là qu'il faudrait se diriger, dans le cadre d'une étude générale des mouvements ouvriers et socialistes, en montrant comment cet événement local, qui se limite à Paris et à quelques villes de la province, a pu avoir de l'importance, mais sans avoir par exemple la portée de la Révolution française de 1789-1794.

*Dans le même esprit, il est aussi important de souligner qu'après la Commune, des proscrits se sont réfugiés en Suisse où ils ont eu un certain nombre d'activités.*

C'est là un élément d'histoire nationale, et aussi locale puisque la plus grande partie de ceux qui se sont réfugiés en Suisse après la répression se sont essentiellement concentrés à Genève. C'est quelque chose qui était encore présent il y a une vingtaine d'années dans l'esprit des gens plus ou moins cultivés. On savait alors, d'une manière générale, que des Communards avaient vécu à Genève. Quelques publications l'avaient d'ailleurs rappelé, notamment une étude romancée du français Fernand Fournier-Marcigny parue en 1949, *Ce printemps-là...* Mais, à propos d'ouvrages romancés, le meilleur demeure celui de Lucien Descaves, *Philémon vieux de la vieille*, dont la première édition remonte à 1913. Fondé sur les nombreuses conversations que l'auteur avait eues avec les survivants de 1871 et sur les documents qu'il collectionnait, le livre se présente sous la forme d'une enquête où Descaves interroge les uns et les autres, rectifiant à l'occasion les propos de l'un par ceux d'autres témoins ou par sa propre intervention. Le récit de cette quête fait ainsi la part des déformations et de l'oubli. Ce n'est pas seulement le roman de l'exil à Genève et en Suisse, c'est aussi celui du souvenir de la Commune tel qu'il se transmettait chez ses survivants. Ainsi la mémoire des réfugiés de la Commune a-t-elle duré assez longtemps. Un autre élément qui est intéressant, c'est l'attitude des autorités à l'égard de ces réfugiés. Il y avait depuis l'époque de la Monarchie de Juillet un principe qui s'était établi d'une manière générale, celui de la non extradition pour crime politique. Le ministre des Affaires étrangères du gouvernement français, Jules Favre, a toutefois tenté de contourner ce principe en dépeignant les Communards comme des criminels, parce qu'ils s'en seraient pris non pas au régime politique, mais aux fonde-

ments mêmes de la société, essentiellement au principe de la propriété privée. Son argumentation, développée dans une célèbre circulaire à tous les gouvernements européens, consistait donc à demander que l'on ne considérât pas les Communards comme des réfugiés politiques, mais comme des criminels de droit commun. C'était là une tentative de criminaliser leur action politique. Mais, après quelques jours d'hésitation, le Conseil fédéral, comme l'Angleterre ou la Belgique, s'est finalement rallié à la conception traditionnelle, accueillant la circulaire de Jules Favre par une fin de non recevoir. Quand il acceptera d'extrader un obscur réfugié accusé d'escroquerie, ce sera à la condition expresse qu'il ne serait jugé que pour ce seul délit et non pour sa participation à l'insurrection.

*Ces Communards réfugiés en Suisse, qui étaient-ils et que faisaient-ils?*

C'était une population assez représentative. Beaucoup venaient de villes de province, de Lyon et de Saint-Étienne en particulier, mais aussi des villes du Midi comme Narbonne ou Marseille. C'était essentiellement des travailleurs, des ouvriers, il y avait aussi des gens qui avaient une formation académique. En Suisse, ils ont généralement vécu de leur métier. Certains d'entre eux qui ont laissé des souvenirs disent que les plus mal lotis étaient encore ceux qui avaient une formation intellectuelle, parce qu'ils trouvaient difficilement du travail, tandis qu'un bon ouvrier, un bon mécanicien, malgré la crise sévère qui a commencé à partir de 1873-1874, trouvait quand même du travail et parvenait à vivre. Certains d'entre eux se sont d'ailleurs très bien adaptés. Parmi les intellectuels, on peut penser à un Georges

Renard, qui commencera par enseigner dans une institution privée, passera au Collège de Vevey, puis à l'Académie et au Gymnase de Lausanne, rentrera quelque temps à Paris après l'amnistie, puis, ne trouvant pas de travail, reviendra à Lausanne où il sera nommé professeur à l'Académie jusqu'en 1900. Il a joué un rôle important dans la vie intellectuelle lausannoise et s'est très bien adapté à la vie locale. C'est un exemple d'une très bonne intégration.

*Quelles autres figures importantes peut-on citer?*

Il y a bien sûr d'anciens membres de la Commune, c'est-à-dire d'anciens élus de l'Assemblée de la Commune comme Gustave

Lefrançais, Arthur Arnould, Benoît Malon, qui ont séjourné plus ou moins longuement en Suisse. Lefrançais, par exemple, nous a laissé des mémoires inachevés sur son exil en Suisse.

*Ces Communards avaient-ils une sociabilité propre? Y avait-il des lieux particuliers où ils se réunissaient?*

Oui, ils avaient une sociabilité propre, parce qu'une partie d'entre eux, dès leur arrivée, se sont regroupés et ont pris parti dans les luttes de tendances qui déchiraient alors la Première Internationale. Ils avaient donc établi une section, la section de Longemalle – c'est un terme qui n'est pas officiel mais qu'on trouve souvent dans les souvenirs de



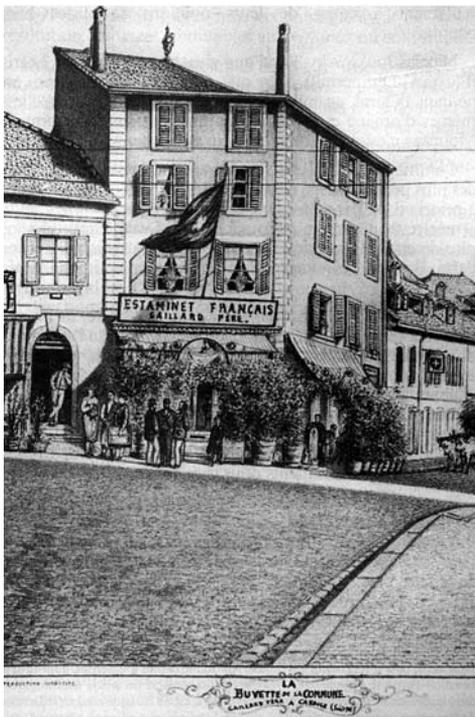
*Les communards dans la salle du café du Levant, vus par le dessinateur du Monde illustré, 27 avril 1872, N° 785 (BPU, photo F. Martin). De gauche à droite: discutant à une table, Jules Montels, Gaillard fils et Gaillard père; groupe de trois au premier plan: Jules Guesde, Louis Marchand, Gustave Lefrançais; attablé au centre, la tête tournée à gauche: Buyat. Tiré de Souvenirs de deux Communards réfugiés à Genève, 1871-1873, de Gustave Lefrançais et Arthur Arnould, présentation par Marc Vuilleumier, Editions Collège du Travail, Genève, 1987, pp. 74-75.*

l'époque parce qu'elle se réunissait dans un café de la Place du même nom. Ils avaient même organisé, pendant quelque temps, en ville de Genève, la « marmite sociale », une espèce de restaurant coopératif, à l'imitation de ce qui avait existé à Paris. L'expérience a duré pendant un peu plus d'une année, une année et demie, puis elle s'est dissoute. Il s'était formé aussi une Société des proscrits de la Commune qui a vécu, avec des hauts et des bas, jusqu'à l'amnistie de 1880. On dispose par ailleurs d'une jolie gravure, qui avait été réalisée pour le *Monde illustré* en 1872 [voir p. 17], montrant au café du Levant, à Genève, tous les proscrits de la Commune réunis ensemble. Ils ont été dessinés par l'envoyé spécial du journal, mais, bien entendu, s'ils sont représentés tous ensemble, ils n'ont sans doute jamais été tous réunis au même moment dans le même café. Il y a aussi un

autre exemple, plus restreint, c'est l'Estaminet français, à Carouge. Il avait été monté par un personnage pittoresque, le Communard Napoléon Gaillard, cordonnier de son état, qui affichait dans son café des proclamations et des peintures de la Commune. Il arborait aussi un immense drapeau rouge, celui de la Commune, qui avait fait jaser les gens et irrité, semble-t-il, les autorités communales. Aussi avait-il dû rajouter une toute petite croix blanche au centre.

*Cette mémoire de la présence des Communards en Suisse romande s'est donc elle aussi estompée depuis une vingtaine d'années. Mais finalement, quel bilan peut-on tirer de cette présence qui pourrait avoir du sens pour aujourd'hui?*

Le bilan n'est pas très abondant, il faut bien le dire. Mis à part le rôle culturel joué par un



*Réfugié à Genève, Napoléon Gaillard, dit Gaillard père, ouvrit une «Buvette de la Commune», à Carouge, à l'angle de la rue du Marché et de l'actuelle rue Vautier. Ce dessin est l'œuvre de son fils, Gustave Cortès, dit Gaillard fils, peintre sur porcelaine et graveur, auteur de poésies. Pour mettre fin aux remous hostiles suscités par le grand drapeau rouge de la Commune arboré au-dessus de l'entrée, Gaillard y avait fait coudre une toute petite croix fédérale! L'estaminet, qui exposait divers tableaux et dessins relatifs à la Commune et provoquait des articles horrifiés dans la presse française, ne fit pas de bonnes affaires et dut bientôt fermer. Napoléon Gaillard reprit son métier de cordonnier et ouvrit une échoppe à la rue du Conseil-Général. Ce dessin a appartenu à Lucien Descaves qui avait envisagé d'en illustrer son roman «Philémon vieux de la vieille», consacré aux proscrits de la Commune en Suisse. Tiré de Souvenirs de deux Communards réfugiés à Genève, 1871-1873, op. cit., pp. 66-67.*

Georges Renard à Lausanne et dans le canton de Vaud, cela demeure un peu anecdotique. Il faut souligner quand même qu'un certain nombre de ces Communistes ont pris une part active au mouvement ouvrier local. Certains se sont intégrés dans les mouvements, par exemple celui des ouvriers bijoutiers, ou celui des typographes où un certain Piéron a joué un rôle fort important, combattant même au sein de l'association des typographes pour faire reconnaître le droit égal des femmes, ce qui n'allait pas du tout de soi chez les typographes, puisqu'ils excluaient en principe les femmes de leur association, et cela pendant de nombreuses années jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. D'autres, qui se sont engagés dans les luttes de tendances au sein de la Première Interna-

tionale, ont renforcé le groupe de Bakounine et de la Fédération jurassienne. Un certain nombre d'entre eux, par exemple le Communiste Pindy, à La Chaux-de-Fonds, ont joué un grand rôle dans le développement de la Fédération jurassienne et dans l'affirmation de ses principes libertaires qui donneront plus tard naissance au courant anarchiste.

Propos recueillis par CHARLES HEIMBERG

Parmi de nombreux travaux sur les réfugiés de la Commune et l'histoire du mouvement ouvrier, Marc Vuilleumier a notamment préparé et présenté la publication des *Souvenirs de deux Communistes réfugiés à Genève. 1871-1873, op. cit.* ↻

DANIELLE DONET-VINCENT, HISTORIENNE, PARIS ET NEW YORK

Objet improbable, lieu immatériel, la mémoire, au confluent de l'affectif et de l'objectif, du champ historique et du domaine émotif, que ce dernier soit collectif ou individuel, peut-elle être objet de recherche? Pierre Nora nous a montré une voie magistrale avec sa série *Les lieux de mémoire*. Mais comment considérer, éparées, les mémoires familiales chargées de souvenirs transmis au long des générations, fil tenu que la parole, le plus souvent seule, tend jusqu'à la rupture ou la dissolution dans le temps? Ces voix qui disent, dans le privé des familles, la mémoire de faits historiques ont-elles valeur de documents authentiques? Parce que le souvenir persistait dans ma propre famille, au-delà des silences imposés, il m'a paru intéressant de considérer à la fois l'objet souvenir et son mode de transmission, et de comparer ce tout, familial et privé, à la mémoire publique, c'est-à-dire aux documents d'archives se rapportant aux faits. Le travail de mémoire, ici, est devenu aussi important que le souvenir lui-même et, au risque de bouleverser les règles et codes de l'étude historique en prenant en compte ma propre expérience, ma propre perception de la mémoire transmise, il a abouti à une communication lors d'un colloque sur la Commune de Paris<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En amont de cette communication un ouvrage a été rédigé, non encore publié.

Petite fille, j'ai découvert dans un livre d'histoire l'existence d'une révolution appelée Commune. Je ne comprenais pas ce nom. J'ai interrogé mon père. À ma grande surprise, il m'a alors dit que son grand-père, qui avait fini sa vie dans un village du Gard, avait participé à ce mouvement et que, pour cette raison, il avait été condamné à la déportation simple en Nouvelle-Calédonie, d'où il était revenu en 1879.

J'interrogeai encore, ne sachant pas ce que ces mots, si nouveaux pour moi, recouvraient. Mais ma mère intervint : il ne fallait parler de ce personnage « envoyé au bagne », ni en famille, ni avec mes petites camarades. À l'époque où je découvrais tout cela – au sortir de la Guerre – la gauche communiste était pratiquement à son apogée : il n'y avait rien de honteux à s'en réclamer, d'autant que le militantisme communiste familial paternel était de notoriété publique. De plus, rien dans l'éducation de ma mère ne pouvait justifier le silence sur ce combattant disparu. Seule la référence au bagne faisait tache. C'est cela qu'il ne fallait pas dévoiler afin de ne pas nuire à notre réputation.

Mon père a cédé. Moi de même. Jusqu'au jour où, devenue adulte, j'ai bravé l'interdit. Et mon père alors m'a rapporté les propos de son grand-père. Mais il m'a rapporté également les conditions dans lesquelles les récits

étaient faits: toujours en l'absence de sa grand-mère qui, comme ma mère, avait imposé le silence sur ce passé à ses yeux peu glorieux.

L'ancien Communeux non seulement disait aux deux aînés de ses petits-fils ce qu'il avait vu, mais encore et surtout ce qu'il avait senti et pensé; cette dernière part tenait une place aussi, voire plus importante que la narration des faits nus. Tout cela était appuyé sur une volonté affirmée de témoigner d'une vérité autre, ou complémentaire, à celle alors connue. Une passion certaine se manifestait dans les propos et l'attitude de l'ancien combattant. Mon père avait gravé dans sa mémoire non seulement les faits et pensées transmis mais encore la volonté de faire savoir. Et il se montra heureux de ce que deux de ses propres enfants, dont moi-même, montrent un intérêt pour ce passé rapporté.

Mon père nous transmettait les propos de l'ancêtre, mais, en même temps, il nous faisait part de ses doutes: le vieil homme autoritaire, retiré dans le village où sa femme avait une maison héritée de ses parents, pratiquant la pêche avec délectation, avait-il pu être le combattant enflammé et courageux qu'il décrivait? Avait-il réellement connu les combats de Neuilly, d'Issy, de Gentilly, de l'Hôtel de Ville, quitté au petit matin du 25 mai, comme il le prétendait? Mon père ne demandait rien mais je crus comprendre qu'il attendait de moi que je fasse des recherches dans les archives publiques. J'ai hésité longtemps, sans doute par crainte de voir la mémoire familiale, teintée des couleurs d'une image d'Épinal, fortement troublée par la mémoire publique officielle.

Le dossier du grand-père fut trouvé aux Archives de l'Armée de terre. L'existence de

ces papiers stupéfia littéralement mon père; leur présence dans un fonds public donnait soudain une autre dimension à la figure de l'ancien Communeux: par le poids des documents officiels, il devenait personnage historique à part entière. De plus, le contenu des pièces du procès confirmait en particulier la réalité des circonstances atténuantes accordées à l'unanimité. Mais pourquoi une telle clémence? L'ancêtre avait expliqué qu'il avait tu la plus grande part de ses actions lors des interrogatoires. Mais qui fallait-il croire: le récit maintenant si lointain, devenu plus troublant encore depuis que les archives en confirmaient l'authenticité au moins partielle, ou les documents officiels? Il fallait aller plus loin, toujours au risque de brouiller, voire de détruire l'écheveau des souvenirs transmis.

La mort de mon père a interrompu cette quête d'informations pendant plusieurs années. Puis, poussée par mon frère, je suis revenue sur le chantier ouvert. Dans les archives publiques dispersées entre Paris, Cherbourg et Aix-en-Provence, nous avons alors retrouvé notre ancêtre sur les lieux de combat qu'il avait indiqués, les compagnons venus de sa rue, le numéro de son Chassepot – dont il n'avait pas gardé la mémoire. Nous l'avons retrouvé sur son ponton, au creux de l'hiver 1871/1872, puis à la prison de Saint-Germain, puis au Fort des Saumonards, puis partant vers la Nouvelle-Calédonie.

Le récit transmis oralement apparaissait authentique. Alors, à mon tour depositaire de ce souvenir légué, mêlant mémoire familiale et mémoires publiques, j'ai entrepris de passer le relais aux générations qui me suivent, et j'ai rédigé un long récit de la vie de mon arrière-grand-père pendant la

Commune. Peut-on pour autant prétendre que le produit de ce travail est une étude historique? J'ai la faiblesse de le croire, dans la mesure où la mémoire familiale s'est avérée conforme à la réalité au sujet des faits, où les zones d'ombre persistantes ont été déclarées telles; à cela est venue se joindre la voix éteinte disant sa propre perception des événements. D'autres, après moi, historiens ou descendants de l'ancêtre, viendront peut-être apporter des rectifications et les éclaircissements qui me manquent encore sur le plan historique; ils ne pourront cependant jamais dire si le foisonnement des idées, la turbulence des sentiments exprimés par l'ancien combattant étaient ceux du temps de la Commune ou de son âge mûr.

J'en étais là lorsque, par hasard, j'ai découvert l'existence de deux témoins du vieux Communeux de jadis. Dans le village du Gard où il a fini sa vie, devant sa maison, ils m'ont dit avoir toujours su ce que l'arrière-grand-

mère voulait cacher, à savoir le passé d'ancien condamné de son mari. Personne, cependant, n'a jamais fait référence à cela devant les petits-enfants de l'engagé de 1870. Et lorsque mes questions se sont faites plus pressantes, une gêne manifeste est apparue: le village garde encore, tant d'années après, le souvenir confus et honteux de la présence d'un ancien «bagnard» dans ses murs. Et l'absence de réponse à mes questions me renvoie le reflet de cette honte manifestée autrefois par mon arrière-grand-mère, puis par ma mère, à l'évocation du déporté de la Commune.

Cependant, à l'inverse, les jeunes générations, curieuses, me posent des questions sur leur ancêtre, voyant en lui le fondateur d'une lignée de militants politiques et retrouvant dans ses façons d'être l'origine de certains comportements familiaux. Je leur laisse, mémoire patchwork, une étude aux contours historiques, étude dans laquelle le fil du souvenir familial a tissé la trame de la recherche. ↻

# UNE AVENTURE INTELLECTUELLE EN MILIEU RURAL L'ASSOCIATION DES AMIS DE BENOÎT MALON : UNE DÉMARCHE D'ÉDUCATION POPULAIRE

---

CLAUDE LATTA, PROFESSEUR HONORAIRE AU LYCÉE DE MONTBRISON

Accueillis ici par *Le cartable de Clio* – un joli nom qui est tout un programme – nous voulons retracer ce qui a été, depuis presque dix ans, une véritable aventure intellectuelle, menée avec la volonté de faire progresser la recherche historique mais aussi avec un souci pédagogique d'éducation populaire et d'enseignement. Cette aventure s'est organisée autour d'un personnage, Benoît Malon (1841-1893), figure du mouvement ouvrier français qui est né à Précieux, un petit village de la plaine du Forez<sup>1</sup>, situé à 7 km de la ville de Montbrison<sup>2</sup>. Nous avons donc voulu d'abord que les Foréziens se réapproprient la mémoire d'un personnage qui était en partie oublié, mais qui appartient pourtant à leur *patrimoine*, au sens large de ce mot. Puis notre entreprise a pris un tour universitaire, tout en gardant sa convivialité villageoise et amicale.

## I. LA CRÉATION ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ASSOCIATION DES AMIS DE BENOÎT MALON

### *La mémoire locale*

L'Association des Amis de Benoît Malon a été créée en 1994 à l'initiative de Jean Flachet

maire de Précieux, d'Alex Devaux Pelier, prêtre, professeur honoraire, petit-neveu de Benoît Malon, et de Claude Latta, professeur d'histoire au lycée de Montbrison. Cette création a suivi les cérémonies, très simples, qui avaient marqué à Précieux, en 1993, le centenaire de la mort de Benoît Malon : pose d'une plaque et d'un médaillon de bronze sur l'une des façades de la mairie, inauguration d'une salle Benoît-Malon qui abrite les locaux de la bibliothèque et sert aussi de salle de réunion. Il s'agissait de réintégrer la mémoire de Benoît Malon dans l'histoire de son village et de sa famille : de nombreux petits-neveux et arrière-petits-neveux de Benoît Malon vivent dans la région, en particulier à Saint-Romain-le-Puy (Loire), près de Montbrison. Le demi-frère de Benoît Malon, Jean, dit Benoît Bonnel, a vécu à Saint-Romain-le-Puy jusqu'à sa mort en 1934. Son frère Jean Malon, instituteur, est mort à Sail-sous-Couzan (Loire) en 1905. L'Association des Amis de Benoît Malon « *a pour but d'étudier et de faire connaître la vie, l'œuvre et le rôle historique de Benoît Malon (1841-1893), de replacer l'étude biographique de ce personnage dans l'histoire du mouvement républicain et socialiste au XIX<sup>e</sup> siècle ainsi que dans l'histoire de sa famille et de la province de Forez* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> L'ancienne province du Forez correspond aujourd'hui, à peu près au département de la Loire.

<sup>2</sup> Montbrison (14 000 h.), ancienne capitale historique de l'ancienne province du Forez, siège actuel d'une sous-préfecture, est située à 35 km au nord-est de Saint-Étienne, le chef-lieu du département.

---

<sup>3</sup> Article 2 des statuts de l'Association des Amis de Benoît Malon.

### **Benoît Malon, éléments biographiques**

Benoît Malon (1841-1893)<sup>4</sup>, fils de paysans pauvres, d'abord petit berger puis journaliste et ouvrier teinturier, a été un homme d'action, l'un des dirigeants de la 1<sup>re</sup> Internationale, député républicain de la Seine en 1871, membre de la Commune de Paris, journaliste, maire de l'arrondissement des Batignolles à Paris pendant la Commune. Il fut ensuite exilé en Suisse et en Italie après la «Semaine sanglante», fondateur et directeur de la *Revue socialiste* après son retour en France, jusqu'à sa mort en 1893.



Portrait de Benoît Malon

Ayant fréquenté l'école primaire de son village, Benoît Malon n'était pas sans instruction : il reçut, en outre, les leçons de son frère instituteur qui l'avait recueilli entre dix-huit et vingt ans après une grave maladie et avait même suivi les cours, à Lyon, d'une « école cléricale » destinée à ceux qui voulaient entrer au petit séminaire. Ces bases lui

<sup>4</sup> Benoît Malon a une notice biographique dans le *Larousse encyclopédique*, le *Robert des noms propres* et le *Dictionnaire historique* de Michel Mourre.

avaient permis plus tard d'acquérir une large culture que sa fièvre de lecture alimentait. L'influence et les encouragements de sa compagne Léodile Champseix (la romancière André Léo) contribuèrent à le pousser vers l'écriture. Il fut donc aussi un homme de réflexion, écrivain, journaliste, auteur de nombreux ouvrages qui en font l'un des théoriciens du socialisme, à l'époque où les socialistes de la III<sup>e</sup> République tentaient la synthèse entre le socialisme et la tradition démocratique de la République. *Le Socialisme intégral*, publié peu avant sa mort, fixa sa doctrine. Il fut aussi l'auteur d'un roman historique, *Spartacus*, de poèmes et d'admirables *Souvenirs d'enfance* qui évoquent, avec sensibilité, le Forez rural des années 1840 et la condition des enfants obligés de travailler comme « petits bergers ».

### **L'analyse de Marc Vuilleumier**

Il est toujours intéressant de bénéficier d'un regard extérieur. Lors du colloque sur Benoît Malon de 1999 et en conclusion de ses travaux, son président, notre ami Marc Vuilleumier, chargé de cours honoraire à l'Université de Genève, spécialiste de l'histoire du mouvement ouvrier, avait analysé avec finesse comment l'Association des Amis de Benoît Malon s'est développée, et dans quel esprit :

« [L'Association] des Amis de Benoît Malon a son originalité, parmi les nombreuses sociétés qui se sont formées sous l'égide d'un écrivain, d'un homme politique, ou d'une autre personnalité dont elles entendent entretenir la mémoire et étudier l'œuvre et l'action. Fondée à l'initiative d'un petit-neveu de Benoît Malon, M. Alexandre Devaux Pelier, notre association réunit à la fois : une grande partie des descendants de la famille Malon (on sait que Benoît

lui-même n'eut pas de descendance); des historiens et universitaires, souvent spécialistes du mouvement ouvrier et socialiste [...]; des historiens et des gens attachés au passé de la région natale de Malon, parmi lesquels des élus municipaux. Cette triple composition, que l'on retrouvait d'ailleurs chez les participants au colloque, constitue certainement ce qui fait la force et l'originalité de l'Association des Amis de Benoît Malon. Celle-ci présente donc à la fois le caractère d'une société d'histoire générale, par son objet d'étude, et celui d'une société locale, par son fort enracinement dans le Forez. C'est là un grand avantage car les sociétés locales d'histoire jouent souvent un rôle par trop méconnu, malgré l'article novateur et perspicace que leur avait consacré Paul Leuillot, il y a bien des années déjà»<sup>5</sup>.

### **Un premier bilan d'activités**

L'Association des Amis de Benoît Malon existe depuis presque dix ans. Elle a d'abord été présidée par Alex Devaux Pelier, petit-neveu de Benoît Malon, qui a su tisser des liens étroits avec tous les spécialistes de l'histoire de cette période, avec les différents instituts de recherche, mais aussi avec les acteurs locaux de la recherche historique, les communes, les membres dispersés de la famille Malon qui ont redécouvert la vie et l'œuvre de Benoît Malon. Alex Devaux Pelier est aujourd'hui le président d'honneur de l'association. Depuis 1998, celle-ci est présidée par Claude Latta, professeur d'histoire

---

<sup>5</sup> Paul Leuillot, «Défense et illustration de l'histoire locale», *Annales*, 1967, 22, n° 1, pp. 154-177; «Histoire locale et politique de l'histoire», *ibid.*, 1974, 29, n° 1, pp. 139-150. Ces articles ont paru comme préfaces à Guy Thuillier, *Aspects de l'Économie nivernaise au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris 1966; *Économie et société nivernaise au début du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris 1974. Cité par Marc Vuilleumier in *Du Forez à «La Revue socialiste»*, Saint-Étienne, 2000, pp. 19-20.

qui, dès 1984-1985, avait réveillé le souvenir local de Benoît Malon par deux conférences, l'une à l'Université populaire du Centre social de Montbrison, l'autre à la salle des fêtes de Précieux et, surtout, en rééditant les *Souvenirs d'enfance* de Benoît Malon<sup>6</sup>.

L'Association a environ 170 adhérents, dont certains en Italie, aux Pays-Bas, aux États-Unis, au Brésil. Une grande partie des archives de Benoît Malon et d'André Léo, conservée à l'Institut d'histoire sociale d'Amsterdam a été photocopiée et placée dans le *Fonds Alex Devaux Pelier* qui contient aussi la collection de la *Revue socialiste*. Ce fonds sera déposé dans les archives de la *Diana*, société archéologique et historique du Forez, dont le siège est à Montbrison.

Un bulletin a été créé: semestriel, il comporte environ 50 à 60 pages consacrées à des études d'histoire ou la publication de textes de Benoît Malon. Au total, en 18 numéros, ce sont plus de 900 pages de textes qui ont été publiées. Parmi les historiens qui nous ont donné des articles, citons Maurice Moissonnier, Michel Cordillot, Alex Devaux Pelier, Gérard Gàcon, Pierre Ponsot, mais aussi Robert Tombs (Cambridge), Marc Vuilleumier (Genève), Steven Vincent (États-Unis, auteur d'une thèse sur les idées de Benoît Malon), Eiko Fukuda (New-York), Claudio Bathala (Campinas), spécialiste de Benoît Malon... au Brésil!

Des liens solides ont été tissés avec l'Université de Saint-Étienne et ses centres de

---

<sup>6</sup> Benoît Malon, «Fragment de Mémoires», *Revue Socialiste*, t. XLV, janvier-juin 1907, pp. 1-10, 97-106, 307-321, 496-507 et t. XLVI, juillet-décembre 1907, pp. 16-25. Rééd. sous le titre: *Souvenirs d'enfance*, introduction et notes de Claude Latta, Montbrison, Village de Forez, Cahier Benoît Malon, 1985.

recherche désormais regroupés dans l'IERP (Institut d'Études Régionales et du Patrimoine). Jacqueline Bayon, ancien doyen de la Faculté des Lettres, François Tomas, ancien président de l'Université, Gérard Gâcon, directeur des Publications de l'Université de Saint-Étienne, Didier Nourrisson, professeur des Universités, directeur de l'IUFM ont apporté leur appui.

De nombreuses conférences ont été faites : Alex Devaux Pelier a parlé de Benoît Malon à Saint-Romain-le-Puy, lors de l'inauguration de la rue Benoît-Malon. Claude Latta a évoqué Benoît Malon devant les Amis du Vieux Saint-Étienne, l'Association généalogique de la Loire, les Amis du musée de Feurs, les enseignants et parents d'élèves du collège de Saint-Romain-le-Puy, les membres de l'Université pour tous (à Montbrison, Boën et Roanne). Les assemblées générales de l'Association ont été l'occasion d'études et d'excursions. Elles ont eu lieu à Précieux, commune natale de Benoît Malon (visite de Précieux et des lieux où Benoît Malon a vécu) ; Saint-Romain-le-Puy ; Boisset-Saint-Priest (visite de Lucenol, berceau de la famille Malon). En 1999, l'assemblée générale a eu lieu à Margerie-Chantagret où Benoît Malon a été élève dans la classe de son frère Jean Malon, l'instituteur. L'assemblée générale de septembre 2000 a eu lieu à Bonson où est morte Benoîte Baleyrier, la mère de Benoît Malon ; celle de 2001 à Sail-sous-Couzan où son frère a été instituteur ; celle de septembre 2002 a eu lieu à Maringes – où Benoît Malon a vécu trois ans avec son frère – et a été l'occasion de découvrir quinze lettres adressées par Benoît Malon à l'un de ses amis et découvertes, presque par hasard, par le descendant de ce dernier dans le grenier de sa maison. Signalons aussi la

publication d'articles sur Benoît Malon dans les bulletins municipaux de Précieux, de Saint-Romain-le-Puy et de Bonson ainsi que dans la revue du conseil général de la Loire.

D'autre part, Charles-Henri Girin, professeur d'Histoire et secrétaire de notre association, a sensibilisé ses collègues à notre travail, expliqué en classe des textes de Benoît Malon et, à l'invitation de l'un de ses collègues et amis de Lyon, Michel Van Proeyen, est allé dans une classe expliquer comment fonctionnait notre association, prise comme exemple d'association organisée selon la loi de 1901 dont le centenaire a été fêté en 2001.

#### **Léodile Champseix, dite André Léo**

L'association a participé en 2000 à la célébration en Poitou (Lusignan et Champagné-Saint-Hilaire) du centenaire de la mort de la romancière André Léo (pseudonyme littéraire de Léodile Champseix) qui fut la compagne de Benoît Malon. Une Association André-Léo est très active à Champagné. Les études sur Benoît Malon ont contribué, en effet, à la redécouverte de la romancière André Léo. La romancière fut remarquée par Jules Vallès qui la fit découvrir grâce à ses articles de critique<sup>7</sup>. Elle fut aussi une journaliste de talent, féministe et révolutionnaire, disciple du théoricien socialiste Pierre Leroux<sup>8</sup> dont George Sand était l'amie. Un

<sup>7</sup> André Léo, *Un mariage scandaleux*, Paris, Hachette, 1862, 2<sup>e</sup> édition. Paris, Achille Faure, 1863, 3<sup>e</sup> édition. Paris, C. Marpon et É. Flammarion, 1866, 4<sup>e</sup> édition. Réédition du Centenaire, avec une préface de Roger Picard, Chauvigny, Cahiers du pays chauvinois, 2000.

<sup>8</sup> Léodile Champseix, née Léodile Béra, était veuve de Grégoire Champseix, typographe et journaliste, qui avait été membre de la communauté de Boussac (Creuse), fondée par Pierre Leroux.



Portrait d'André Léo (Léodile Champseix) à la mairie de Lusignan, son pays natal.

article paru dans la revue *Histoire et Sociétés* et une communication au Colloque Leroux de Paris (décembre 1997) de Claude Latta l'ont évoquée. Une historienne italienne, Fernanda Gastadello, a repris un mémoire universitaire pour en faire une première approche biographique. Alain Dalotel, membre de notre association, prépare une biographie d'André Léo qui fera autorité.

### ***Le 130<sup>e</sup> anniversaire de la Commune de Paris (2001)***

En 2001, le bureau de l'association a été reçu à l'Assemblée nationale par les représentants de la présidence et par le bureau des Amis de la Commune à l'occasion de l'exposition sur la Commune (130<sup>e</sup> anniversaire) organisée par l'Assemblée nationale. Il était étonnant, intéressant et émouvant à la fois, de voir et d'entendre, dans un échange public sur la

Commune de Paris, dialoguer Alex Devaux Pelier, qui parlait de son grand-oncle Benoît Malon, Marcel Dereure, membre de notre association, qui évoquait la personnalité de son ancêtre le cordonnier Simon Dereure, membre de la Commune et maire de Montmartre et Marcel Cerf, vice-président des Amis de la Commune, descendant de Maxime Vuillaume, autre communard, et biographe de Maxime Lisbonne. Ces trois descendants de communards sont devenus historiens de leurs ancêtres.

Nous fûmes reçus au Palais-Bourbon avec beaucoup d'amitié, de gentillesse et de disponibilité par Claude Willard, l'historien des guesdistes, président des *Amis de la Commune*, par Marcel Cerf, ancien président et par Claudine Boni-Teuquam, commissaire de l'exposition.

L'exposition était organisée en deux parties : Les documents de l'exposition sur la Commune de Paris avaient été prêtés par la Bibliothèque de l'Assemblée nationale, par le musée d'art et d'histoire de Saint-Denis, le musée de l'histoire vivante de Montreuil ainsi que par des particuliers, dont Marcel Cerf. Il y avait là de nombreuses proclamations de la Commune, des affiches annonçant ses grandes décisions, les appels aux armes, les appels à l'aide dont ce fameux *Appel au peuple des campagnes* rédigé par André Léo et, peut-être en partie, par Benoît Malon. L'œuvre de la Commune était particulièrement bien montrée, dans son effort d'anticipation et dans sa dimension novatrice : l'émancipation des femmes, la séparation de l'Église et de l'État, la création d'écoles laïques, la suppression du travail de nuit. Des dessins, des lithographies d'Édouard Manet, des journaux avec quelques illustrations

célèbres (la proclamation de la Commune) et d'autres moins connues, des objets, des bustes, des éditions originales de livres sur la Commune (*L'Histoire de la Commune* de Lis-sagaray annotée par l'auteur pour une édition ultérieure) donnaient à cette exposition «son épaisseur humaine».

Claudine Boni-Teuquam avait fait appel à vingt peintres du XX<sup>e</sup> siècle pour illustrer la Commune ou plutôt pour dire ce que la Commune leur inspirait aujourd'hui, comment, à travers les peintres de notre époque, elle nous parle encore. Vingt toiles étaient exposées, dues souvent à de grands maîtres de l'art contemporain comme Ernest Pignon-Ernest, Cueco ou Shoendorff.

Nous avons complété notre séjour en allant au cimetière du Père-Lachaise où le tombeau de Benoît Malon est en face du Mur des Fédérés et au musée de Saint-Denis dont une section importante est consacrée à l'histoire de la Commune. Tout cela nous a permis de parler et de faire parler de Benoît Malon, de tisser tout un réseau de relations et d'ancrer l'association dans le terroir forézien. Nous avons aussi organisé deux colloques universitaires.

## II. DEUX COLLOQUES UNIVERSITAIRES (1999 ET 2003)

### **1. Le colloque Benoît Malon de 1999**

Un premier colloque Benoît Malon a eu lieu à Montbrison et à Précieux en avril 1999, organisé par l'Association des Amis de Benoît Malon. Ses actes en ont été édités en 2000 par les Publications de l'Université de Saint-Étienne. Ce premier colloque international Benoît Malon permit d'aborder de nombreux sujets et de recouper de nombreux thèmes.

- L'homme et le militant ouvrier: l'évocation des souvenirs d'enfance de Benoît Malon, fils d'un journalier de Précieux, permit d'abord de discerner quelles avaient été les sources d'une révolte qui se transforma plus tard en adhésion aux idées révolutionnaires. La période de son exil en Suisse, où se réfugièrent de nombreux communards, fut évoquée par Marc Vuilleumier, président du colloque. Alain Dalotel, avec érudition et une joyeuse impertinence, parla des rapports de Benoît Malon et de sa compagne Léodile Champseix qui fut aussi sa collaboratrice pendant cet exil. Brigitte Carrier-Reynaud rendit compte du congrès de Saint-Étienne en 1882, présidé par Benoît Malon: le congrès vit les guesdistes faire sécession et aller tenir à Roanne une réunion dissidente. André Combes étudia Benoît Malon au sein de la franc-maçonnerie. Didier Nourrisson évoqua la mort de Benoît Malon et la façon dont cette nouvelle fut reçue dans la Loire.

- L'œuvre de Benoît Malon: nous avons découvert un Benoît Malon aux intérêts et à l'œuvre multiples.

- L'historien: Michel Cordillot montra comment *La Troisième défaite du prolétariat français*, publiée dès 1871 et malheureusement peu diffusée, fit de Benoît Malon, dans un ouvrage pertinent et précurseur, l'un des premiers historiens de la Commune et de sa répression («*la terreur tricolore*»). Letterio Briguglio, le grand spécialiste de Benoît Malon en Italie, avait envoyé sa communication sur Benoît Malon, historien du socialisme. Enfin, avec Gérard Gàcon, nous avons découvert un Benoît Malon

auteur d'un roman historique passionnant et documenté, *Spartacus*.

- Le théoricien du socialisme: Jacques Viard nous conduisit de Pierre Leroux à Benoît Malon en passant par André Léo et le docteur Guépin, de Nantes. Bruno Antonini, avec flamme et une belle passion, à la fois philosophique et historique, expliqua comment la pensée de Malon le situe entre Lassalle et Jaurès. Jean Lorcin montra ensuite comment la commune fut considérée par des hommes comme Malon comme un lieu possible et souhaitable d'expérimentation sociale pour construire un socialisme municipal attaché à l'existence de véritables services publics. Enfin, Michel Bellet sut replacer la pensée économique de Malon dans celle du XIX<sup>e</sup> siècle et montrer comment, au-delà de ses faiblesses, elle a encore une actualité et une pertinence que ne gardent pas toujours celles des professeurs d'économie de l'époque...
- Benoît Malon et son époque, Benoît Malon et les acteurs du mouvement ouvrier, Benoît Malon et les écrivains de son temps: avec François Marotin, nous avons rencontré Jules Vallès qui préfaça le *Nouveau Parti* de Malon; avec Charles-Henri Girin, nous étions avec Benoît Malon et Alexandre Millerand, jeune député socialiste – avant de devenir un président de la République marqué, au contraire, à droite; l'œuvre d'André Léo, romancière et, nous l'avons dit, compagne de Benoît Malon, fut l'objet d'une stimulante comparaison, menée par Bernadette Segoin, avec celle de George Sand. Quant à Pierre Lévêque, il montra que l'influence

de Malon n'avait pas seulement été théorique mais que des militants se réclamaient directement de lui, tel Eugène Marpaux (1862-1934), un militant dijonnais, membre du P.O.S.R.

## 2. *Le colloque sur la Commune de 1871*

La Commune de Paris – dont Benoît Malon a été l'un des membres – a été relativement peu étudiée depuis le Centenaire de 1971. C'était donc le moment de faire le point des études réalisées, en privilégiant le problème des représentations et de la mémoire de la Commune, dans une démarche interdisciplinaire associant historiens et littéraires.

Les samedi 15 et dimanche 16 mars 2003, se sont tenues, à Précieux et à Montbrison, les séances du colloque consacré à *La Commune de 1871*. Il en est question ailleurs dans ce volume du *cartable de Cléo*.

Le public du colloque a été nombreux: 171 participants «recensés», 100 à 120 auditeurs en permanence. Sa présence montrait que l'on peut, dans un colloque universitaire, parler aux gens, qui ne sont pas forcément des spécialistes, de leur histoire en tenant les deux bouts de la chaîne: la recherche historique, avec ce qu'elle peut avoir d'un peu ardu, et la nécessité de se faire comprendre du plus grand nombre. Cela permettait aussi de montrer que l'Histoire continue à se faire à travers les recherches des historiens et les interprétations parfois divergentes d'un événement dont beaucoup d'aspects restent encore mal connus.

Lors de l'inauguration du Bâtiment Benoît-Malon, les discours d'usage évoquèrent le lycée, son développement, l'enseignement agricole et... Benoît Malon. Après, c'est

Michelle Perrot qui parla au nom des membres du colloque lui-même : avec quelle sensibilité et avec quel don de la parole ! Benoît Malon revêcut quelques instants, avec ses espoirs et ses défauts, son « *amour de la Justice* », son goût de l'écriture et de la réflexion, son sens de l'organisation et de l'action, mais aussi son « *amour des femmes* » et son ambition. Il avait accepté la prison et l'exil : il fut avant tout un « *homme de courage et de risque* ». Un portrait profondément humain.

Il revint aussi à Michelle Perrot de donner une conclusion à ce colloque, foisonnant, « *au risque de l'éclatement* », certes, mais riche de ses approches nouvelles et de ses discussions, riche de recherches et d'émotions comme l'Histoire de la Commune elle-même. L'Histoire, « *c'est l'oubli* » et aussi « *tout ce que nous sortons de l'oubli* ».

### III. PHILOSOPHIE D'UNE ACTION ET RÉFLEXIONS POUR UN BILAN

Au début d'une aventure intellectuelle telle que celle que nous vivons, nous n'en avons pas vu forcément toutes les implications et surtout nous n'avions pas établi une « philosophie » de notre projet. C'est progressivement que se sont mis en place les grandes lignes de notre action : une volonté de travailler « sur le terrain », avec l'Université proche mais aussi avec les acteurs locaux, en mettant en marche les forces vives des autres associations ; une volonté de tenir les deux bouts de la chaîne : d'un côté, la nécessaire rigueur et la complexité de la recherche, de l'autre la volonté d'éducation populaire parce que nous croyons qu'il faut respecter son public et que tous peuvent accéder à une histoire de qualité.

### *Un travail en réseau*

L'Association des Amis de Benoît Malon essaye de travailler en réseau avec d'autres associations :

- Le Centre social de Montbrison : il est géré par une association loi 1901 qui rassemble des militants qui en ont fait, dans la ville, non seulement un lieu où, par de multiples activités, se tisse le lien social mais aussi un centre culturel et un véritable centre d'éducation populaire. Notre présence avait, là aussi, valeur de symbole. Les militants du centre social sont venus nombreux au colloque. Afin de sensibiliser ses membres à l'événement du dernier colloque, le Centre social avait organisé, pendant l'année 2002-2003 une série de cours sur la France au XIX<sup>e</sup> siècle – qui fut suivie par 30 personnes – et une conférence sur la Commune fut donnée par Didier Nourisson. La revue d'histoire locale *Village de Forez*, publiée au Centre social avait largement annoncé le colloque.
- L'Association *Découverte et Patrimoine* de Précieux avait aussi apporté son concours : Benoît Malon n'est-il pas né à Précieux ?
- L'Association *1851 pour la mémoire des résistances républicaines* qui a célébré – en particulier dans le Sud-Est de la France – le 150<sup>e</sup> anniversaire des résistances au coup d'état du 2 décembre 1851, et qui travaille dans un esprit comparable au nôtre, nous a aussi apporté son concours, de même que la *Société d'Histoire de la Révolution de 1848 et des Révolutions du XIX<sup>e</sup> siècle* et *Les Amis de la Commune*.
- Enfin, nous avons bénéficié du soutien irremplaçable de l'Université de Saint-

Étienne qui publie nos travaux dans ses éditions universitaires et qui nous donne reconnaissance et visibilité.

Nous allons assister, en octobre 2003, à Auxerre, au colloque consacré à Zéphirin Camélinat (1840-1932) qui fut, lui aussi, une grande figure du mouvement ouvrier français: en 1865, Camélinat apporta à Benoît Malon, qui travaillait comme ouvrier teinturier dans un atelier de Puteaux, sa carte de l'Internationale. Plus de soixante ans plus tard, devenu l'un des derniers survivants de la Commune, il participait encore au défilé au Mur des fédérés. Nous y gagnerons sans doute une compréhension encore plus intime du mouvement ouvrier de ces années-là.

### ***Éducation populaire et recherche***

Nous avons eu, surtout, la volonté de nous engager dans une démarche d'éducation populaire. Marguerite Gonon<sup>9</sup> disait que « *la culture, c'est le partage des connaissances* ». Nous avons voulu partager les connaissances, ce qui fonctionne d'ailleurs dans les deux sens; et les questions ou les remarques des auditeurs sont aussi un enrichissement pour les communicants. Nous avons voulu aussi faire se rencontrer les historiens et leurs auditeurs, souvent passionnés et étonnés; les jeunes historiens sortant de leur thèse et les historiens plus chevronnés, les Parisiens et les provinciaux, les Foréziens et leurs invités venus d'ailleurs (Genève, Rennes et Draguignan par exemple).

---

<sup>9</sup> Marguerite Gonon (1914-1996), historienne forézienne, médiéviste, a fait partie de l'équipe des Chartes du Forez qui a publié les 26 volumes de chartes foréziennes antérieures au XIV<sup>e</sup> siècle.

### ***Bilan scientifique: la connaissance de la vie et de l'œuvre de Benoît Malon***

Notre bilan scientifique s'est, en fait, mis en place progressivement à travers le récit de notre action et le compte rendu des colloques. Rappelons quelques acquis des études faites sur Benoît Malon depuis dix ans et aussi les domaines qui restent encore à défricher:

- Les études de Letterio Briguglio<sup>10</sup>, Steven Vincent<sup>11</sup>, Michel Cordillot<sup>12</sup> ont été pionnières dans notre connaissance de Benoît Malon.
- Nous connaissons bien désormais la jeunesse de Benoît Malon: son milieu familial et son enfance<sup>13</sup> de fils de paysan pauvre et de petit berger, sa scolarité atypique et sa formation moins autodidacte qu'on ne l'avait dit et que Benoît Malon lui-même avait voulu le faire croire. Les lettres de Maringes<sup>14</sup> nous ont révélé aussi l'épisode de son amour pour Jeannette Girin, de sa scolarité dans une « école cléricale » préparatoire au petit séminaire et une rupture qui le conduit à Paris et change son destin. Nous connaissons bien aussi le rôle de

---

<sup>10</sup> Letterio Briguglio, *Benoît Malon e il socialismo in Italia*, Padoue, 1979.

<sup>11</sup> K. Steven Vincent, *Between Marxism and Anarchism: Benoît Malon and french reformist Socialism*, Berkeley, University of California Press, 1992.

<sup>12</sup> Michel Cordillot, « Benoît Malon, de la première à la deuxième Internationale », *Bull. de l'AABM*, n° 3 [Rééd. d'un article publié par l'Université de Bourgogne].

<sup>13</sup> Claude Latta, « À travers les souvenirs d'enfance de Benoît Malon, les sources de la révolte », *Du Forez à la revue socialiste, Benoît Malon (1841-1893). Réévaluations d'un itinéraire militant et d'une œuvre fondatrice*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2000 [cité désormais: *Actes colloque Benoît Malon*, 2000].

<sup>14</sup> Claude Latta, « Du nouveau sur Benoît Malon: le séjour à Maringes et les études à Lyon. Quinze lettres inédites (1862-1880) », *Bull. AABM*, n° 17.

l'instituteur Jean Malon<sup>15</sup>, son frère, qui le poussa vers le haut. Le rôle d'André Léo (Léodile Champseix) dans son évolution apparaît mieux avec les travaux de Fernanda Gastaldello<sup>16</sup>, Roger Picard<sup>17</sup>, Roger Bellet<sup>18</sup>, Claude Latta<sup>19</sup> et surtout d'Alain Dalotel<sup>20</sup> : on repère aussi, dans le domaine idéologique, un fil conducteur qui va de Pierre Leroux à Benoît Malon en passant par Grégoire Champseix et André Léo... Nous avons cependant quelques points à éclaircir : en particulier, nous ne savons presque rien sur le séjour de Benoît Malon dans l'Ain : il est alors âgé de 13 à 18 ans et travaille dans une ferme.

- L'histoire de l'action de Benoît Malon au sein de l'Internationale reste à compléter. Nous la connaissons, certes, déjà assez bien par les comptes rendus des procès parisiens de l'Internationale, par les souvenirs de James Guillaume<sup>21</sup>, par les *Lettres du*

*Creusot*<sup>22</sup>, les textes et les archives d'André Léo, la correspondance avec le militant lyonnais Albert Richard<sup>23</sup>. Mais la participation de Benoît Malon au congrès de Genève nous reste mal connue ainsi que son passage éphémère dans les rangs bakouninistes.

- Nous voyons mieux aussi comment les ambitions littéraires et poétiques du jeune Benoît Malon ont joué un rôle déterminant dans l'élaboration de son œuvre théorique. Benoît Malon voulait écrire, être poète, écrire des romans. Son action militante l'a conduit, en fait, à écrire sur le socialisme et son histoire : une œuvre immense, inégale mais souvent intéressante et qui a des intuitions capitales : les travaux de Bruno Antonini<sup>24</sup>, Michel Bellet<sup>25</sup> et Jean Lorcin<sup>26</sup> apportent des éclairages décisifs. Mais il y a aussi des souvenirs d'enfance, le roman *Spartacus*<sup>27</sup>, les

<sup>15</sup> Claude Latta, « Le frère aîné de Benoît Malon : Jean, dit Joseph Malon, instituteur public », *Bull. de l'AABM*, n° 6.

<sup>16</sup> Fernanda Gastaldello, *André Léo, quel socialisme ?*, thèse de l'Université de Padoue, 1979, inédit ; « André Léo, scrittrice d'avanguardia », *Francia*, n° 39-40 et *André Léo, femme écrivain au XIX<sup>e</sup> siècle*, Chauvigny, Cahiers du pays chauvinois n° 26, 2001.

<sup>17</sup> Roger Picard, « Léodile Béra, dite André Léo », *Les femmes célèbres du Poitou et des Charentes*, Paris, Martelle, 1997.

<sup>18</sup> Roger Bellet, « André Léo, femme écrivain-idéologue », *Romantisme*, 2<sup>e</sup> trimestre 1992, et *Dans le creuset littéraire du XIX<sup>e</sup> siècle* [recueil d'articles de Roger Bellet], Tusson, Du Lérot éditeur, 1995.

<sup>19</sup> Claude Latta, « Léodile Champseix (1824-1990) (André Léo), écrivain, journaliste féministe et révolutionnaire, compagne de Benoît Malon », *Bull. AABM*, n° 2, juin 1995 ; « Une socialiste au XIX<sup>e</sup> siècle, Léodile Champseix, dite André Léo », *Histoire et Sociétés*, n° 68, juillet-août 1997, pp. 7-40.

<sup>20</sup> Alain Dalotel, « Benoît Malon, troisième fils d'André Léo ? », [Actes colloque Benoît Malon, 2000]. Cf. surtout, à paraître, la biographie d'André Léo par Alain Dalotel.

<sup>21</sup> James Guillaume, *L'Internationale, documents et souvenirs*, 4 volumes, 1905-1910 et réédition en reprint, 2 vol., présentation et bibliographie de Marc Vuilleumier, Paris, Gérard Leibovici, 1985.

<sup>22</sup> Ces articles de Benoît Malon dans *La Marseillaise* – le journal d'Henri Rochefort – rendent compte avec beaucoup de talent des grèves du Creusot et de Fourchambault en 1870. Ces *Lettres* ont été publiées à nouveau dans le *Bulletin AABM*, n° 8, 9, 10, 11, 12 et 13.

<sup>23</sup> Benoît Malon, « Dieci Lettere di Benoît Malon ad Albert Richard » (Dix lettres de Benoît Malon à Albert Richard), lettres publiées (dans leur texte français), présentées et annotées (en italien) par Julian Archer, *Movimento Operaio e socialista*, 20 (2-3), Gênes, avril-septembre 1974, p. 173-198. Cf. aussi Maurice Moissonnier, « Benoît Malon et Lyon », *Bull. de l'AABM*, n° 6 et 7.

<sup>24</sup> Bruno Antonini, « Benoît Malon entre Lassalle et Jaurès », [Actes colloque Benoît Malon, 2000].

<sup>25</sup> Michel Bellet, « Un économiste autodidacte du mouvement ouvrier », [Actes colloque Benoît Malon, 2000].

<sup>26</sup> Jean Lorcin, « Benoît Malon : du socialisme intégral au socialisme municipal », [Actes colloque Benoît Malon, 2000].

<sup>27</sup> Gérard Gàcon, « Benoît Malon et le roman historique : *Spartacus* ou la guerre des esclaves », [Actes colloque Benoît Malon, 2000].

*Lettres du Creusot*, l'histoire de la Commune<sup>28</sup> et du socialisme<sup>29</sup>, et aussi le *Chant socialiste* qui montrent que l'on a aussi affaire à un mémorialiste, un romancier, un historien et, à ses heures, à un poète. L'étude de la ligne éditoriale de la *Revue socialiste*, de ses collaborateurs et de ses articles reste cependant en partie à faire.

- Le rôle de Benoît Malon pendant la Commune est également mieux connu<sup>30</sup>, grâce à l'analyse de ses interventions au Conseil de la Commune et grâce aux archives de l'Institut d'Histoire sociale d'Amsterdam qui sont une extraordinaire mine documentaire. Il nous reste à approfondir l'étude de son action à la mairie des Batignolles. Robert Tombs a analysé son rôle pendant la « Semaine sanglante »<sup>31</sup>.
- L'exil de Benoît Malon en Suisse et en Italie a été étudié de façon approfondie par Marc Vuilleumier<sup>32</sup>, Letterio Briguglio, Anna-Maria Longhin<sup>33</sup>, Alex Devaux Pelier<sup>34</sup>. On sait aujourd'hui quelle a été la participation de Benoît Malon à la presse

ouvrière italienne et son influence sur le socialisme italien.

- Les lettres de Benoît Malon qui sont conservées à la Bibliothèque historique de la Ville de Paris et qui viennent d'être étudiées par Alain Dalotel dans sa communication au colloque 2003 nous donnent aussi de précieux renseignements sur son action et son évolution politique après son retour d'exil<sup>35</sup>. Quant aux études de Brigitte Carrier-Reynaud<sup>36</sup> et de Marcel Dereure<sup>37</sup> sur le Congrès socialiste de Saint-Étienne (1882) – présidé par Benoît Malon – elles éclairent les causes et les circonstances de la scission qui eut lieu entre « possibilistes » et guesdistes.

Enfin, nous n'avons pas voulu nous limiter à l'étude de la vie de Benoît Malon : le colloque sur la Commune a été pour nous une étape importante et une ouverture vers une histoire globale du mouvement ouvrier. Notre fierté fut d'avoir rassemblé dans un petit village du Forez une pléiade d'historiens autour de Jacques Rougerie, Michelle Perrot, Robert Tombs, Pierre Lévêque et d'avoir eu 170 personnes pour suivre leurs exposés.

<sup>28</sup> Michel Cordillot, « Benoît Malon historien de la Commune : La troisième défaite du prolétariat français revisitée », [Actes colloque Benoît Malon, 2000].

<sup>29</sup> Letterio Briguglio, « Benoît Malon historien du socialisme », [Actes colloque Benoît Malon, 2000].

<sup>30</sup> Claude Latta, « Benoît Malon pendant la Commune », *Actes du colloque sur la Commune de 1871*, à paraître en 2004.

<sup>31</sup> Robert Tombs, « Benoît Malon pendant la Semaine sanglante », *Bull. AABM*, n° 4.

<sup>32</sup> Marc Vuilleumier, « Les exilés communards en Suisse », *Cahiers d'Histoire*, Lyon, tome XXII, 1977-2; « André Léo, Malon et le peintre genevois Auguste Baud », *Bull. AABM*, n° 4; « Benoît Malon et l'exil en Suisse », [Actes colloque Benoît Malon, 2000], « *L'exil des Communeux* », [Actes colloque Commune 1871, à paraître en 2004].

<sup>33</sup> Anna-Maria Longhin, « Benoît Malon et l'internationalisme italien », [Actes colloque Benoît Malon, 2000].

<sup>34</sup> Alex Devaux Pelier, « Un projet de Enrico Bignani ; traduire et publier en Italie les œuvres de Benoît Malon », *Bull. AABM*, n° 17, « Une intervention de Benoît Malon dans une polémique sur l'Internationale en Italie », « Une polémique de Benoît Malon avec Pietro Ellero » et « Une polémique de Benoît Malon avec Tullio Martello », *Bull. AABM*, n° 18.

<sup>35</sup> Alain Dalotel, « Benoît Malon, le retour (1880-1893) », [Actes colloque Commune 1871, à paraître en 2004].

<sup>36</sup> Brigitte Carrier-Reynaud, « Benoît Malon et le Congrès socialiste de Saint-Étienne en 1882 » [Actes colloque Benoît Malon, 2000].

<sup>37</sup> Marcel Dereure, *Benoît Malon, Simon Dereure, Jules Guesde et les autres. Les congrès socialistes de Saint-Étienne et de Roanne (1882)*, Précieux, *Bull. AABM*, 2000.

### ***Pour conclure***

Nous avons voulu dire, à travers un exemple bien particulier, comment se fait l'histoire : ici, dans une petite société d'histoire enracinée dans son terroir mais aussi ouverte à l'histoire du mouvement ouvrier. De la pose d'une plaque commémorative sur la mairie de Précieux à un colloque sur la Commune de 1871, il y avait du chemin, un chemin qui

trouve encore aujourd'hui de multiples prolongements. L'Histoire appartient à tous, les historiens doivent écrire et parler pour être compris de tous : le colloque 2003 de Précieux montre que les résultats de la recherche peuvent être, presque immédiatement, transmis à tous et que cette histoire, qui contribue à tisser le lien social, est notre bien commun. 🐞

## UN COLLOQUE SUR LA COMMUNE DE PARIS À PRÉCIEUX ET MONTBRISON (LOIRE)

---

Les 15 et 16 mars 2003 s'est déroulé à Précieux, village natal du Communard Benoît Malon, et Montbrison, ville voisine, un colloque sur *La Commune de 1871*. Présidé par Michelle Perrot et Jacques Rougerie, il avait été organisé par l'Association des Amis de Benoît Malon et l'Université de Saint-Étienne.

C'était l'occasion de faire le point sur un événement important pour l'histoire du mouvement ouvrier européen dont l'étude mériterait d'être approfondie et renouvelée alors même qu'il tend à se faire plus discret dans les mémoires et la conscience collectives. Jacques Rougerie a ainsi plaidé pour que l'on examine la pluralité des caractères et des combats de la Commune, mais aussi celle de ses modèles de contestation. Il souhaiterait également que la recherche se focalise davantage sur les humbles par une micro-histoire de toutes les solidarités de quartier à travers les sociétés ouvrières qui étaient apparues au cours des années précédentes. Ce qui impliquerait de multiplier les biographies secondaires en s'intéressant davantage aux personnages mineurs de l'expérience communarde. C'est un peu dans cet esprit qu'Odile Krakovitch a rendu compte d'un fonds de 600 lettres du peuple de Montmartre réclamant à son maire, Georges Clémenceau, une allocation complémentaire pour les familles des hommes enrôlés. Ces documents attestent

un bon niveau d'alphabétisation de cette population et montrent que les autorités communales ont soigneusement évité de verser quoi que ce soit aux concubins. Ils témoignent aussi du fait que ces gens avaient davantage froid que faim.

Certes, la dimension de l'autonomie communale était plus forte en 1871 qu'en 1848, mais ce serait une erreur de réduire la Commune à cette aspiration, la revendication d'une République démocratique et sociale subsistant. Pierre Lévêque a ainsi rappelé les affiches rouges qui ont marqué cette histoire. Le 15 septembre 1870: «*L'État n'est que la réunion des communes de France*». Mais le 28 janvier 1871: «*Le gouvernement doit se retirer*». Le ton avait changé, l'objectif s'était précisé. Il y avait bien là, aussi, un projet de république socialiste et démocratique.

La violence de la répression de la Commune, la sinistre «*Semaine sanglante*», a également été évoquée. L'historien britannique Robert Tombs s'est ainsi posé la question de la nature de cette violence en reprenant les questions posées par l'historiographie de la violence nazie: préparation culturelle (thèse de Daniel Goldhagen) ou violence de gens ordinaires (thèse de Christopher Browning)? À ses yeux, les deux dimensions étaient bien présentes dans la Commune, le contexte de la guerre franco-allemande ne devant pas être négligé

non plus. Pour lui, le patriotisme de la Commune était inévitable, il fallait préserver l'héritage de 1789 et 1848. En revanche, la « Semaine sanglante » n'aurait pas été inéluctable si elle n'avait pas été dûment préparée par quelques généraux. C'est ce même problème de la violence, y compris celle des Communards, qui rendit George Sand très négative à l'égard de l'expérience parisienne. Michelle Perrot a donc dressé le portrait de cette « républicaine contre la Commune » en mettant en évidence sa haine de la guerre, du sang, des charniers et de la dictature, son refus en somme de la violence comme facteur de transformation politique.

Marc Vuilleumier a parlé des Communards exilés. Il y en aurait eu entre 3 et 4000, dont environ 800 en Suisse. Mais tous n'ont pas fait l'objet d'une enquête. Et les causes de leur exil furent variables. Ainsi, Simon Maitron, grand-père de Jean Maitron, était-il parti pour ne pas être appelé à réprimer la Commune. D'autres Communards, tués ou arrêtés, ont eu moins de chance. Dans une intervention particulièrement appréciée, Danielle Donet-Vincent a par exemple évoqué son arrière grand-père, Jules Donet. Engagé dans un bataillon fédéré de la Commune, il fut pris les armes à la main par les Versaillais et déporté. Pour ce jeune peintre en voitures, l'horreur du bagne ne se terminerai que le 17 juin 1879. Son histoire, après un long silence, a été ramenée dans les mémoires (voir l'article de Danielle Donet-Vincent dans ce volume).

Danielle Tartakowsky est intervenue de son côté sur le thème de la mémoire de la Commune. Elle a insisté sur l'exceptionnelle longévité de la commémoration qui est restée très forte tant qu'il y avait des survivants.

Mais cela ne permettait guère de nuances : la Commune était considérée comme un bloc et ses contradictions n'étaient pas discutées. Les mythes des barricades et des martyrs persisteront donc jusqu'aux années trente. Elle a aussi rappelé qu'en mai 1968, on parlait encore de « commune étudiante ». Après le centenaire de 1971, par contre, cette mémoire allait prendre une dimension plus culturelle, tout en restant encore vive dans certains appareils politiques.

D'autres exposés portaient sur la dimension locale de 1871 et les liens difficiles de la Commune avec le monde paysan. Michel Cordillot a rappelé l'*Appel aux travailleurs des campagnes* du 18 avril 1871, rédigé par la romancière André Léo, avec la collaboration de Benoît Malon. Claude Latta a aussi évoqué le rôle de Malon dans la Commune et sa sensibilité particulière à l'égard des travailleurs des campagnes. Malon pensait en effet que les négligences communardes à leur égard avaient contribué à la défaite. Mais le Forézien était également à l'honneur lors de la pose de la première pierre d'un bâtiment qui lui sera dédié au Lycée agricole de Précieux. Jeu d'échelles révélateur : la notoriété du Communard fut certes parisienne, elle fut même internationale au temps de son exil, mais l'hommage ainsi rendu tendait un nouveau fil, plus d'un siècle après, entre la ville et la campagne, entre Paris l'insurgée et sa province. À cette occasion, Michelle Perrot a dressé en quelques mots très efficaces un portrait lumineux du héros du jour devant un public très composite où l'historien et le lycéen se mêlaient aux notables du cru.

Ce colloque sur la Commune a encore été marqué par de nombreuses contributions. Marc Vuilleumier, Claude Latta, Didier

Nourrisson et Danielle Donet-Vincent en présentent quelques éléments dans ce volume du *cartable de Clio*. L'image noire et diabolique de l'insurrection parisienne, cette flétriessure de l'Histoire de France que l'on trouvait dans les manuels scolaires, a notamment été évoquée par Didier Nourrisson. Mais aujourd'hui, c'est plutôt l'indifférence qui semble l'emporter, la Commune de Paris n'étant plus guère présente dans les manuels et les programmes.

En 1999, la figure de Benoît Malon avait déjà fait l'objet d'un colloque précédent, dont les actes ont été publiés : *Du Forez à la Revue socialiste. Benoît Malon (1841-1893). Réévaluations d'un itinéraire militant et d'une œuvre fondatrice*, sous la direction de Claude Latta, Marc Vuilleumier et Gérard Gâcon, Saint-Étienne, Publication de l'Université de Saint-Étienne, 2000.

Une autre publication a rendu compte d'une rencontre tenue à Perpignan en 1996 au cours de laquelle intervinrent quelques-uns des orateurs du colloque de 2003 : *La Commune de 1871 : utopie ou modernité?*, sous la direction de Gilbert Languier et Jérôme Quaretti, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan, 2000.

Signalons enfin la très riche bibliographie de Robert Le Quillec, *La Commune de Paris. Bibliographie critique. 1871-1997*, Paris, La Boutique de l'Histoire, 1997. ↵

Charles Heimberg, *Institut de Formation des Maîtres (IFMES)*, Genève

DIDIER NOURRISSON, IUFM DE LYON

La Commune de Paris pèse lourd dans l'histoire nationale de la France. L'événement rappelle la division, la guerre civile, les massacres. La fonction de l'enseignement de l'histoire est, paraît-il, de commémorer, afin que les souvenirs du passé étayent la société du jour. Mais quand la mémoire est furieuse, les cendres chaudes en somme, peut-on faire de l'histoire? La Commune n'a cessé, depuis 1871, d'être « transfigurée idéologiquement »<sup>1</sup>, réinterprétée par l'action militante. La question de fond didactique à propos de la Commune de Paris pourrait être ainsi rédigée: peut-on enseigner un événement quand il s'est fait mythe?

Nous avons montré ailleurs que le savoir apporté par les manuels demeure limité, confus, quand ce n'est pas franchement faux<sup>2</sup>. Trois traditions ont été ainsi dégagées: la tradition du silence, pendant lequel, au nom d'un intérêt national, les auteurs de manuel se sont interdits une quelconque référence à cet événement peu glorieux et diviseur; la tradition de la falsification, avec

laquelle le mot d'ordre semble être celui de l'union nationale, même si la vérité historique doit se teinter de l'idéologie des vainqueurs; la « nouvelle histoire » enseignée à coups de documents, écrits ou iconographiques, avec, souvent, un texte d'accompagnement des plus pauvres et des plus réducteurs.

Tel qu'il apparaît dans les manuels, l'enseignement de la Commune a donc été longtemps « contraint au silence ou à la falsification au nom de l'intérêt général et de l'unité de la République »<sup>3</sup>. Mais qu'en est-il aujourd'hui? Les progrès de la recherche sont-ils entrés dans les classes? Le manuel n'est qu'un versant/support de la didactique; il nous est apparu intéressant d'aller voir du côté de l'élève et de jauger sa connaissance de l'événement parisien. Un petit questionnaire réalisé 132 ans après, au lendemain du dernier colloque sur la Commune de 1871, nous a servi de petit test indicatif<sup>4</sup>.

## *Bref de Commune*

Le questionnaire a été réalisé le 18 mars 2003 dans deux établissements de la capitale, l'École Hust (privée confessionnelle, elle

---

<sup>1</sup> William Serman termine son gros ouvrage sur *La Commune de 1871* (Paris, Fayard, 1986) par un chapitre joliment intitulé « Les transfigurations idéologiques de la Commune de Paris ».

<sup>2</sup> Didier Nourrisson, « La Commune, une présence dans l'histoire; une oubliée dans l'enseignement », in Nicole Tutiaux, Didier Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne, PUSE, 2003, pp. 53-66.

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>4</sup> Merci aux collègues Françoise Rabier et Michel Deschamps qui ont réalisé ce questionnaire et communiqué ses résultats.

recrute des élèves de milieux plutôt modestes) et l'École Alsacienne (privée laïque, elle recrute dans des milieux plutôt aisés).

1<sup>er</sup> échantillon: 3 classes de 80 élèves (deux classes de 3<sup>e</sup>, 25 et 26 élèves; une classe de 1<sup>re</sup> ES, 29 élèves). École privée Hust.

Question: connaissez-vous?

La Commune	0/80
Adolphe Thiers	0/80
Jules Vallès	7/80
Louise Michel	3/80
Mur des Fédérés	0/80

2<sup>e</sup> échantillon: une classe de 29 élèves de 3<sup>e</sup>. École Alsacienne.

Question: avez-vous des connaissances précises sur:

La Commune	2/29
Mur des Fédérés	4/29
Adolphe Thiers	6/29
Louise Michel	0/29
Jules Vallès	2/29

3<sup>e</sup> échantillon: deux classes de 32 élèves de 1<sup>re</sup> S (16) et 1<sup>re</sup> L (16). École Alsacienne.

Même question que précédemment:

La Commune	4/32
Mur des Fédérés	3/32
Adolphe Thiers	10/32
Louise Michel	4/32
Jules Vallès	3/32

En fait, dans la classe de 1<sup>re</sup> S, un seul élève avait des connaissances approximatives sur la Commune; les autres ignoraient tout.

Quant à la classe de 1<sup>re</sup> L, les réponses ont été nombreuses; elle a dû bénéficier, un jour, d'un cours sur la Commune.

Mais la mémoire est bien infidèle. Qu'on en juge par ce bêtisier. Certaines réponses « précises » ne manquent pas d'interroger!

– La Commune (date, contexte, causes, conséquences):

*« en 1870, le roi a fui, suite au traité de Versailles passé avec les Prussiens; ils veulent mettre en place un gouvernement radical »;*

*« vers 1820, la Commune de Paris était armé [sic] et était contre le pouvoir de l'époque (Louis XVIII) ».*

– Qui sont ces personnages? (quel rôle ont-ils joué? Quelles opinions avaient-ils par rapport à la Commune?):

Louise Michel est traitée logiquement de « féministe », « femme du peuple ». On sait pourtant qu'elle est quasiment absente des manuels. Jules Vallès, plutôt plus connu, est justement traité de « communard » ou d'« écrivain ». Adolphe Thiers, qui a connu les faveurs de tous les manuels jusqu'au début des années 60, voit son rôle historique renversé et même nié. Il reçoit parfois de curieuses épithètes et on lui prête des actions contradictoires aux faits. Cet élève parle du « général Thiers »; celui-ci cite « le gouverneur de la place de Paris »; et pour celui-là, « il ordonna une descente des fédérés sur Montmartre ». Ici, Thiers est fait « maire de la commune », ou encore « membre de la commune »; et là, « il est devenu président de la République; il était pour la commune ». Encore plus curieux, le voici « chancelier

allemand», est-ce une métamorphose du «libérateur du territoire» ?

Ce petit questionnaire ne peut certes prétendre à aucune représentativité. Il indique cependant la probabilité d'une profonde ignorance des élèves de collège et de lycée de l'événement de 1871. Les causes en sont sans doute nombreuses. Les enseignants interrogés ne manqueraient pas d'incriminer la lourdeur des programmes et le manque de temps; leurs inspecteurs évoqueraient sans doute l'inégale formation des maîtres; le ministère laisserait peut-être entendre qu'il y a plus important dans l'histoire contemporaine. Pourtant la Commune de Paris n'est pas le refuge d'historiens nostalgiques du XIX<sup>e</sup> siècle, de marxistes désappointés, ou de militants lettrés. Elle constitue un socle de la République et pose les enjeux de pouvoirs, de valeurs et de mémoire tout à fait actuels<sup>5</sup>.

Nous nous proposons d'apporter ici notre contribution par quelques réflexions sur les rapports entre Commune et cinéma.

### **La Commune à l'écran**

La Commune a donné lieu à une grosse production d'écrits. William Serman, dans les années 80, en signale 549 (romans, ouvrages d'histoire, pièces de théâtre, biographies, actes de colloques, mémoires, documents, travaux universitaires)<sup>6</sup>. Robert Lequillec en

propose une étude critique une décennie plus tard<sup>7</sup>. Elle comprend plus de 2600 entrées.

En revanche, si le texte prolifère, l'image est fort peu utilisée. Dans les manuels, nous avons montré qu'il faut attendre les années 20, et surtout les années 50, pour voir apparaître les premiers portraits, caricatures, ou photographies de la Commune, avec une légende qui souvent appauvrit, voire dénature complètement la vérité historique<sup>8</sup>. Nous nous intéressons ici à l'image cinématographique.

La remémoration fournit à l'idéologie révolutionnaire des images de référence itératives. On sait l'utilisation de la Commune qu'ont fait successivement Karl Marx (*La guerre civile en France*) et Lénine (*L'État et la Révolution*): ils exaltent le moment, mais condamnent l'action, au nom du réalisme révolutionnaire. Il ne faut donc pas être surpris de voir que c'est le cinéma soviétique qui produit les premiers films «historiques»: *Héros et martyrs de la Commune*, de F. Loundine, en 1921; *La pipe du communard*, de C. Mardjanov, en 1929, et le plus célèbre, *La nouvelle Babylone*, de Grigori Kozintsev et Leonid Trauberg, la même année. Au moment de la guerre d'Espagne, l'URSS produit aussi *Les Aubes de Paris* de G. Rochal, en 1937. L'année du centenaire, le cinéma soviétique offre encore deux films: *Vive la Commune*, de V. Lopatine et *Un voile rouge pour la Commune*, de M. Khoutsiev, pour la télévision. Sur le ton de l'épopée,

---

<sup>5</sup> Cf. les communications de Danielle Tartakowsky, Jacques Rougerie, Michelle Perrot et autres, lors du dernier colloque sur la Commune de 1871 qui eu lieu à Montbrison (Loire) les 15 et 16 mars 2003, sous l'égide de l'association des Amis de Benoît Malon. Actes à paraître en 2004.

<sup>6</sup> W. Serman, *La Commune de Paris*, Paris, Fayard, 1986, pp. 581-600.

---

<sup>7</sup> R. Lequillec, *La Commune de Paris*, Paris, La Boutique de l'histoire, 1997, 426 p.

<sup>8</sup> D. Nourrisson, «La Commune, une affaire d'images», colloque sur la Commune de Paris, mars 2003, Actes à paraître aux Presses Universitaires de Saint-Étienne.

ajoutant de l'intensité émotionnelle à chaque plan, ce cinéma propose une vision très mani-chéenne de l'événement : une bourgeoisie versaillaise qui s'empiffre, et une classe ouvrière qui souffre.

La France tarde à relater la Commune. Il faut attendre l'initiative de l'association *Les Amis de la Commune* en 1951 pour voir des images sur l'écran : *la Commune de Paris* de Robert Ménégos, conseillé par l'historien marxiste Albert Soboul<sup>9</sup>. On comprend, en écoutant le commentaire des images, l'objectif idéologique du film : il manque à la Commune, trop souvent divisée, un grand parti capable d'appliquer le socialisme scientifique, la théorie révolutionnaire de Karl Marx qui remue le monde en faveur de Paris et ne ménage ni sa peine, ni ses conseils ! Les années 70 confirment cette vision/version de la division : le film de Michèle Gard, en 1972, *La Commune, Louise Michel et nous*, propose un permanent comparatif des groupes communalistes et des mouvements révolutionnaires contemporains (y compris le Mouvement de Libération des Femmes). En France, pays du « monde libre » comme on disait alors, pas plus qu'en Union Soviétique, finalement le cinéma ne semble échapper au militantisme<sup>10</sup>. Ce cinéma militant offre une vision lyrique et même eschatologique : la Commune, prophétie en marche, subit la souffrance de la passion et est promise à la résurrection glorieuse par l'opération du Saint-Esprit révolutionnaire des masses.

---

<sup>9</sup> Ce film peut être vu en boucle au Musée d'Art et d'Histoire de Saint-Denis.

<sup>10</sup> Cf. le débat organisé par *l'Histoire, l'Événement du jeudi* et la vidéothèque de Paris, sur le thème « la représentation de la Commune de Paris à l'écran : histoire ou militantisme ? », 4 mai 1991.

L'histoire perd-elle pied dès lors que l'on évoque ce moment difficile ? Le cinéma plus récent semble trouver plus de sérénité et faire preuve d'une meilleure « objectivité ». Les travaux des historiens les plus éminents sur le sujet sont alors utilisés. Par exemple, le film *La semaine sanglante* de Jean-Pierre Gallo et Henri de Turenne (1977), destiné à l'émission télévisée « Les grandes batailles du passé », donne tour à tour la parole à trois historiens qui n'appartiennent pas à la même école : le communiste Jean Bruhat, le nationaliste Raoul Girardet, et Jacques Rougerie, le grand défenseur de tous les communards. « *Le film reste très favorable aux communards, mais dépourvu des excroissances propagandistes et des simplifications abusives des œuvres habituelles* »<sup>11</sup>. L'œuvre de fiction de Jean Prat, *Le destin de Rossel*, emprunte fidèlement aux travaux menés par Roger Stéphane<sup>12</sup>, et présente une biographie nuancée du colonel délégué à la Guerre. Mais il n'en reste pas moins que ces films sont peu accessibles au grand public et qu'ils ne sauraient « corriger » l'image traditionnelle, et traditionnellement négative et moralisatrice, de la Commune.

Plus récemment encore, le 26 mai 2000, la chaîne publique Arte a diffusé l'œuvre magistrale de Peter Watkins : avec le conseil scientifique d'Alain Dalotel, membre du bureau des *Amis de la Commune*, le réalisateur a tourné une fiction comme un document contemporain couvert par une télévision en direct. L'événement est suivi minutieusement – en 5 heures 45 ! – selon le déroule-

---

<sup>11</sup> « Les Communards à la vidéothèque », *L'Histoire*, n° 144, mai 1991, p. 82.

<sup>12</sup> Rossel, *Mémoires, procès et correspondance*, présentés par Roger Stéphane, Paris, J.J. Pauvert, 1960.

ment chronologique des premières émeutes de mars à la semaine sanglante. De nombreux acteurs figurent tous les versants de l'opinion publique et une particulière attention est portée aux divers points de vue des femmes. Plus le film avance vers son épilogue, plus les relations avec notre époque sont entretenues (SDF, condition féminine, immigration, extrême-droite, mondialisation). Ainsi l'image reprend sa double vocation : « imago », de reproduction du réel (« imitari » : imiter), ici un fait historique, et « ikôn », de création (« eiko », je recule devant quelqu'un ou quelque chose). Le film donne alors à voir et à interpréter. Selon l'avis autorisé de Jacques Rougerie, le film de Peter Watkins est « l'œuvre cinématographique la plus accomplie sur la Commune dont elle restitue extraordinairement le climat, avec une fidélité historique impeccable »<sup>13</sup>.

### **La Commune en films fixes**

Nous avons découvert, pour notre part, quatre films fixes qui permettent de réfléchir à la manière dont était enseignée la Commune de Paris sur la période, sensible pour la nation, qui court de la fin de la troisième République à la IV<sup>e</sup> (1930-1960). Rappelons que ces vues montées en pellicules étaient projetées, image par image, d'où l'appellation film fixe, à destination d'un public scolaire, de niveau élémentaire ou secondaire<sup>14</sup>. Avant l'adoption de la diapositive dans les années 60, l'instituteur ou le professeur

déroulait l'une après l'autre les vues du film fixe au moyen d'un projecteur adapté<sup>15</sup> et les nourrissait de son commentaire. Ces films fixes nous parlent de pédagogie à trois périodes : la fin de la troisième République ; le régime de Vichy ; la quatrième République. Il s'agit de :

– *La troisième République de 1871 à 1875*, Office scolaire d'études par le film, coll. Nouvelle histoire de la France, coll. IREHG/IUFM de Lyon/Saint-Étienne, n° 10.070.

Ce film est composé de quatorze vues noir et blanc. Six d'entre elles concernent directement notre sujet et sont ainsi légendées :

- « Révolte des gardes nationaux pendant le siège »
- « L'Assemblée à Versailles »
- « Les canons de Montmartre »
- « Sortie des Fédérés à Neuilly »
- « Entrée des Versaillais à Paris »
- « La semaine sanglante ».

Le film, comme la plupart des films fixes, n'est pas daté. Nous n'avons pas de notice d'accompagnement. Cependant, par datation interne<sup>16</sup>, nous pouvons considérer que ce film, le plus ancien des quatre, a été réalisé à la fin des années 20.

<sup>13</sup> Propos tenus lors du colloque de mars 2003 sur la Commune de 1871.

<sup>14</sup> Didier Nourrisson, « Le 7<sup>e</sup> art... d'enseigner : le film fixe », in Didier Nourrisson et Paul Jeunet, *Cinéma – École : aller-retour*, Saint-Étienne, Presses Universitaires, 2002, pp. 151-164.

<sup>15</sup> L'Institut de Recherche sur l'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie de l'IUFM de Lyon possède près de 10 000 de ces films fixes produits entre 1930 et 1965.

<sup>16</sup> Une des vues présente un tableau des différentes lois militaires de la troisième République de 1872 à 1926, ignorant celles de 1929 et 1936.

– *L'œuvre politique de la troisième République*, Office scolaire d'études par le film, coll. IREHG/IUFM de Lyon/Saint-Etienne, n° 1276.

Ce film est composé de trente-deux vues dont sept concernent la Commune. La notice n'est pas plus datée que la pellicule. Cependant la dernière vue explique que «l'armée française s'effondrait en juin 1940 et avec elle la III<sup>e</sup> République». Et elle ajoute: «tous atteints par l'immensité du désastre, les Français se retrouvèrent unis dans l'épreuve. Dans cette union, et là seulement, la France retrouvait son âme». Ce parfum de «révolution nationale» nous permet de situer ce film dans les années de guerre.

1. «*Pendant que se poursuivaient entre Thiers et Bismarck les discussions sur le traité de paix, de graves événements troublaient Paris et y déchaînaient l'émeute. Selon les stipulations de la capitulation de Paris, les Allemands occupèrent les quartiers des Champs Élysées, le 1<sup>er</sup> mars 1871. Alors, des gardes nationaux s'emparèrent des canons laissés dans la capitale et sous le prétexte de les dérober à l'ennemi, les transportèrent à Montmartre et aux Buttes-Chaumont*».
2. «*Le gouvernement installé maintenant à Versailles, envoya le 18 mars des troupes pour reprendre les pièces d'artillerie. La Garde Nationale s'y opposa. Des soldats de l'armée régulière prirent parti pour les Gardes Nationaux. La foule s'insurgea contre les Versaillais et se saisit des généraux Lecomte et Thomas. Ils furent fusillés par les émeutiers qui restèrent maître de la capitale*».
3. «*Le 26 mars, les électeurs parisiens donnaient la direction de la capitale à une «commune» de 90 membres. Il faut souligner cependant, que, sur 481 000 électeurs, 257 000 s'étaient abstenus. Le comité directeur de la Commune trouva un appui très large parmi les ouvriers réduits à la misère par les conséquences du siège et de l'arrêt de travail. Le comité les persuada vite que le gouvernement de Versailles était responsable de leurs malheurs. Il réussit à les fédérer et à s'armer pour marcher sur Versailles. La guerre civile commençait (3 avril 1871)*».
4. «*Les premières «sorties» des fédérés furent des échecs qui eurent pour résultat de les exciter à une résistance farouche. Cependant Thiers, à Versailles, avait reconstitué une armée de 140 000 hommes qui entreprit de reprendre Paris de haute lutte. Pendant avril et mai, de nombreux engagements amenèrent les Versaillais près des fortifications. Le 21 mai, ils pénétraient dans la ville par la porte de Saint-Cloud*».
5. «*Les chefs de la Commune se sentirent perdus. Par une guerre de rues effroyable, ils tentèrent de retarder leur défaite. Du 22 au 28 mai, la bataille fit rage. Le 23, pour protéger leur retraite, les insurgés incendient les Tuileries, le Palais-Royal, l'Hôtel-de-Ville, le Palais de Justice: 234 maisons et monuments importants*».
6. «*Les jours suivants, la Commune ordonna le massacre des otages: l'archevêque de Paris, le président Bonjean, des prêtres, des gendarmes, des officiers, des banquiers. Le nombre des victimes dépasse la centaine. Il eût été plus grand*».

*si les forces versaillaises n'avaient, sur les hauteurs de Ménilmontant, capturé les derniers insurgés (28 mai 1871)».*

7. « *Le gouvernement victorieux fut impitoyable. On arrêta 45 000 personnes, 31 000 furent relâchées faute de preuves. Mais il y eut plus de 10 000 condamnés, dont 3500 furent envoyés au bagne. De plus, beaucoup d'insurgés, pris les armes à la main, furent fusillés sans jugement* ».

– *Les débuts de la troisième République*, Larousse, enseignement élémentaire 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle, 7 dessins, coll. IREHG/IUFM de Lyon/Saint-Etienne, n° 1260.

Ce film présente vingt-deux vues, dont sept concernent la Commune de Paris. Ce film date probablement des années 50 car il utilise, pour la première fois, de manière systématique, des photographies d'époque. Il s'agit sans doute de répondre aux instructions officielles de 1956 qui privilégient, pour la première fois, l'étude de documents. Nous possédons la notice d'accompagnement. Elle décrit en italiques les photographies et note en gras les formules qu'il faut retenir.

5. « *Voici, quelques jours après [le transfert de l'assemblée à Versailles], l'exécution, par les gardes nationaux et par des soldats révoltés, des deux généraux Lecomte et Clément Thomas (18 mars 1871). C'est le premier épisode d'une insurrection de la population parisienne, la Commune* ».

« La Commune eut des causes complexes. Les Parisiens, républicaines et partisans de la guerre à outrance, en voulaient au gouvernement d'avoir

signé la paix, d'être plutôt monarchiste et de s'être installé à Versailles au lieu de Paris. Des révolutionnaires attisaient ces rancunes ».

« Craignant des troubles, le gouvernement voulut faire enlever des canons stationnés à Montmartre depuis la fin du siège. La population et les gardes nationaux s'y opposèrent, des soldats se joignirent à eux. *C'est alors que furent fusillés les deux généraux que voici* ».

6. « Thiers fit évacuer Paris et en prépara le siège avec les troupes de Mac-Mahon revenues d'Allemagne ».

« De leur côté, les Parisiens élirent un **Comité central de la Commune**. *Voici comment fut accueillie sa première mesure: la proclamation de la Commune autonome de Paris*. La France devait constituer une Fédération de communes, de là le nom de « Fédérés » donné aux insurgés. Mais, sauf en quelques villes, le reste de la France reste fidèle au gouvernement de Versailles ».

7. « Pendant deux mois, il n'y eut que des escarmouches. Les fédérés, ayant été battus en tentant de marcher sur Versailles, se vengèrent par des arrestations d'otages, des destructions de monuments. Ils abattirent notamment la colonne Vendôme. *Voyez, à gauche, les débris de la colonne écroulées, tandis que les Fédérés plantent le drapeau rouge sur son socle*. Elle fut restaurée en 1876 ».

8. « L'armée de Versailles pénétra dans Paris le 21 mai. Elle mit une semaine à

le conquérir; ce fut la **Semaine sanglante** (21-26 mai). Les Fédérés défendirent avec acharnement leurs barricades. Des atrocités furent commises des deux côtés. *Voyez, par exemple, le massacre des Dominicains d'Arcueil par les Fédérés*».

9. « *Voici, d'autre part, une exécution sommaire de Communards par les Versaillais. Ceux-ci, énervés par la résistance rencontrée, ne faisaient guère de prisonniers: ils les fusillaient. De leur côté, les fédérés avaient déclaré qu'ils fusilleraient trois otages pour un des leurs qui le serait. Le dernier épisode de la résistance se passa au cimetière du Père-Lachaise, où cent cinquante Fédérés furent fusillés contre un mur qui a été appelé depuis le **Mur des fédérés***».

10. « *Voici maintenant une vue panoramique de Paris en flammes. Quand la Commune se sentit perdue, des groupes d'incendiaires mirent le feu aux principaux monuments, que des femmes arrosaient de pétrole (d'où le nom de pétroleuses). C'est ainsi que les Tuileries, la Cour des Comptes, l'Hôtel-de-Ville furent en partie détruits. Cette vue est prise de la rive gauche, en face des Tuileries qui brûlent au fond et à gauche. Les Tuileries furent irrémédiablement perdues; l'Hôtel-de-Ville, par contre, fut restauré ultérieurement*».

11. « *Vous voyez ici l'interrogatoire de Rossel, un des chefs des Fédérés. Il fut condamné à mort. D'une façon générale, la répression fut cruelle. Plus de 15000 insurgés avaient été fusillés*





LOUISE MICHEL



LA COLONNE VENDÔME RENVERSEE.



PLACE VENDÔME. PHOTO PRISE LE 16 MAI 1871.



LA PORTE MAILLOT APRES L'ENTREE DES VERSAILLAIS.

sans jugement pendant la semaine sanglante. Plusieurs milliers furent condamnés à la déportation en Nouvelle-Calédonie. L'échec de la Commune anéantit pour de longues années tout mouvement révolutionnaire ou socialiste».

- *La guerre de 1870 et la Commune*, les films Alfred Carlier, sous-série EB histoire et biographies, Savda 49 (diocèse d'Angers), n° 16177.

Sur les quarante-deux vues, la moitié (de 22 à 42) concernent spécifiquement la Commune. Chacune des photographies (ce sont, pour les deux tiers, des photos d'époque) porte une légende. Ce film peut être daté du début des années 60, au moment où sont révélées de nombreuses photographies, le plus souvent originaires du Musée d'art et d'histoire de Saint-Denis (Communards, ruines).

22. «Dortoir des députés dans la grande galerie des glaces du château de Versailles».
23. «Le parc d'artillerie de Montmartre. Photo 17 mars 71».
24. «18 mars 1871. Rue des Rosiers. Exécution des généraux Lecomte et Thomas. Reconstitution fantaisiste dans son cadre réel» ;
25. «Les hommes de la Commune»
26. «Louise Michel»
27. «La colonne Vendôme renversée».
28. «Place Vendôme. Photo prise le 16 mai 1871».
29. «La Porte Maillot après l'entrée des Versaillais».
30. «Une barricade, rue de Castiglione».
31. «Le mur des otages. Rue Haxo, 85».

32. « La rue Royale. 23 mai 1871. 5 heures du soir ».
33. « La rue de Rivoli. Le matin du 24 mai 1871. Tableau du peintre Léon Escosura, témoin oculaire ».
34. « Les exécutions sommaires ».
35. « Le mur des fédérés. Dessin fait d'après nature le 28 mai au Père-Lachaise par Denis Desroches ».
36. « Rue de Rivoli après la lutte. 30 mai ».
37. « Les Tuileries en ruines ».
38. « Les ruines des Tuileries ».
39. « Ruines de l'Hôtel-de-Ville ».
40. « Les prisonniers à Versailles. Louise Michel ».
41. « Conseil de guerre de Versailles. Photo du 2 septembre 1871 ».
42. « Une exécution à Satory; photo du 28 novembre 1871 ».

Nous disposons ainsi de quarante et un documents iconographiques en quatre films fixes, soit beaucoup plus que les dix-sept étudiés dans les cinquante-huit manuels du primaire et du secondaire de 1876 à 1997. Le premier document d'origine « sort » dans le film de 1941. Il s'agit du tableau de Leon y Escosura (1834-1901). Ce peintre, d'origine madrilène, s'est installé à Paris. Le 24 mai, il se représente lui-même sous les arcades de la rue de Rivoli en train de croquer une scène de combats : un détachement de Versaillais se faufile tandis que la rue est balayée par le canon d'une barricade communarde et que le château des Tuileries flambe. Travaillé par les photographes Alexandre Ferrier et Édouard Lecadre, le tableau a bénéficié d'une première reproduction dans *l'Illustration* du 15 juillet 1871, puis les manuels scolaires (Malet, Isaac, 1920, 1930, 1937; Troux et Girard, 1948, etc.). Dans les films fixes, le voici encore présent en 1941 et 1960, où le





LES EXECUTIONS SOMMAIRES.



LE MUR DES FEDERES. DESSIN FAIT D'APRES NATURE LE 28 MAI AU PERE-LACHAISE PAR DENIS DESRUCHES.



RUE DE RIVOLI APRES LA LUTTE. 30 MAI.



LES TUILERIES EN RUINES.

peintre, dans un souci d'authentification, est qualifié de « témoin oculaire » (1276.5; 16 177.33). Les quatorze photos du film d'Alfred Carlier témoignent d'un souci systématique d'apporter la preuve par l'image. Elles sont la plupart du temps datées (à l'heure près). Plusieurs de ces photographies sont d'un grand intérêt historique: le parc d'artillerie de Montmartre (16 177.23), la colonne Vendôme renversée (16 177.27), les monuments ruinés (16 177.38 et 39), les portraits des communards Delescluze, Varlin, Grousset, Vermorel, Dombrowski, Rigault, Millière, Jourde (16 177.25); surtout Louise Michel en robe (16 177.26), ou dans le camp de Satory (16 177.40). Quand un document est fantaisiste, il est signalé mais « dans son cadre réel ». La prise en main de la Commune par les historiens semble ainsi se confirmer à l'approche du centenaire (les premiers grands travaux de Georges Haupt et Jacques Rougerie datent du début des années 60)<sup>18</sup>. La prégnance de documents d'époque semble répondre aussi à la demande de l'inspection générale<sup>19</sup>.

Auparavant, la représentation de la Commune souffre d'un parti pris assez systématique.

Les Communards apparaissent comme un groupe turbulent de loqueteux, chevelus,

<sup>18</sup> Il est vrai que les historiens stalinien, comme le trio Bruhat, Dautry-Tersen, G. Soria, continuent à valider obstinément toutes les affirmations de Marx et consorts. « Pour étayer leur thèse, les historiens stalinien élaborent l'histoire la plus idéaliste qui soit, au nom du matérialisme le moins historique possible » (William Serman, *La Commune de Paris*, Paris, Fayard, 1986, p. 562).

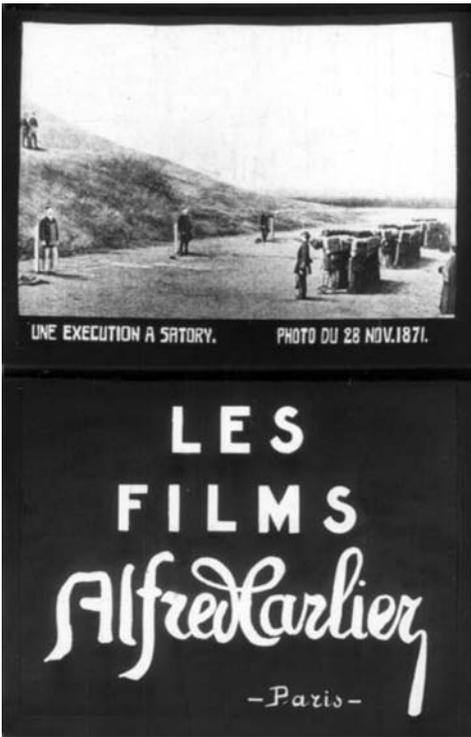
<sup>19</sup> L'arrêté ministériel du 19 juillet 1957 demande de « faire un appel aussi large que possible à la documentation (textes, gravures, cartes...), non seulement comme preuve à l'appui des notions enseignées, mais aussi et surtout – chaque fois que cela est possible – comme point de départ des exposés, ou comme moyen d'exercer l'esprit critique ».

échevelés, excités, assez proche des descriptions qu'en avaient fait à chaud les écrivains Maxime du Camp ou Paul de Saint-Victor. On voit les Gardes nationaux s'emparer de l'Hôtel-de-Ville pendant le siège (10070.1), ramener les canons de Montmartre (10070.3 et 1276.1), marcher sur Neuilly (10070.4 et 1276.3), le tout dans la confusion et la violence. Le comble du déshonneur est porté sous Vichy quand les Communistes assassinent à la baïonnette les généraux Lecomte et Thomas (1276.2), fusillent d'innocents otages (1276.6). À ces désordres répondent la tranquille assurance des troupes versaillaises quand elles dégagent les barricades lors de leur entrée dans Paris (10070.5; 1276.4); et même quand il faut réprimer « impitoyablement », elles le font suivant l'ordre réglementaire (1276.7).

Le film des années 50 manifeste davantage de retenue: l'exécution des deux généraux le 18 mars est justifiée par le « *républicanisme* » des Communistes (1260.5); les « *atrocités* » sont « *commises des deux côtés* »: les Fédérés massacrent les Dominicains d'Arcueil (1260.8), tandis que les Versaillais, « *énervés par la résistance rencontrée, ne faisaient guère de prisonniers: ils les fusillaient* » (1260.9).

La portée de l'événement n'est rappelée qu'après la Première Guerre mondiale. Tandis que la « *Semaine sanglante* » (10070.8) – symbole de division – laisse place à une patriotique « *souscription à l'emprunt* » national selon le film des années 30 et que celui de Vichy s'abandonne à la célébration de Thiers, « *libérateur du territoire* » (1276.8), le film des années 50 insiste sur la « *cruauté* » de la répression (interrogatoire de Rossel, 1260.11) et indique que « *l'échec de la Commune anéantit pour de longues années tout*





*mouvement révolutionnaire ou socialiste*» et celui de 1960 pérennise la répression (conseil de guerre de Versailles en septembre, 16 177.41; exécution à Satory en novembre 1871, 16 177.42).

La Commune, cette Érinnye qui vient poursuivre la mémoire collective des Français, fait l'objet d'un traitement différencié dans le cinéma d'enseignement. Alors que les manuels scolaires persistent (jusque dans les années 70) à montrer un visage plutôt versaillais de l'événement, que le cinéma témoigne d'un point de vue militant communiste, le film fixe, après la Seconde Guerre mondiale, commence à historiciser l'événement. En produisant des documents d'époque, mis en scène avec un commentaire respectueux de l'indication des sources comme de la nuance des appréciations, il permet, avant le centenaire, d'offrir la perspective d'une histoire dépassionnée et d'un enseignement plus scientifique. Reste, comme toujours, le problème de la «réception» de l'image. ↻

## L'HISTORIOGRAPHIE DE LA GUERRE D'ESPAGNE : À LA RECHERCHE DE LA « MÉMOIRE HISTORIQUE »

---

MERCEDES YUSTA, UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE (FRANCE)

Depuis peu, l'Espagne semble avoir redécouvert ce qu'il est convenu d'appeler, dans les médias et le discours des politiciens et des associations, « la mémoire historique ». Ces mots, dans le contexte actuel, renvoient à un événement concret et à un souvenir très précis dudit événement : la guerre d'Espagne et la dictature de Franco réinterprétées à la lumière de la mémoire qu'en ont gardé les vaincus de cet affrontement et leurs descendants. Une mémoire longtemps déniée, ensevelie, qui commence aujourd'hui à émerger de la main des anciens combattants qui survivent encore et des jeunes associations qui ont pris le relais, parmi lesquelles l'« Asociación para la recuperación de la Memoria Histórica »<sup>1</sup> est en ce moment la plus visible et médiatique.

« Mémoire historique », en Espagne et à l'heure actuelle, cela signifie donc mémoire des vaincus de la guerre civile. Ainsi la « récupération de la mémoire historique » consiste-t-elle principalement à dénoncer l'oubli de cette mémoire, et notamment de la répression subie par ces vaincus, ainsi que leur absence des débats politiques qui ont eu lieu pendant la transition démocratique, et même après. De façon très concrète, cette récupération se matérialise dans la décou-

verte et l'ouverture des fosses communes où gisaient les victimes de la répression franquiste depuis plus de soixante ans.

Néanmoins, cela fait longtemps que les historiens travaillent à la reconstruction de cette mémoire des vaincus et à la réécriture de l'histoire de la guerre civile. Les travaux universitaires se sont multipliés depuis 1975 et à la fin des années 90, on comptait plus de 3500 références d'ouvrages et articles consacrés à la guerre civile et à la dictature, dont un grand nombre qui s'occupaient des aspects concernant la répression franquiste ou la mémoire de la guerre.

Cela dit, en lisant les journaux espagnols, on a l'impression que cette « récupération de la mémoire » est toute récente. Il n'y a pas si longtemps, en 1995, à l'occasion du vingtième anniversaire de la mort du dictateur, des jeunes étudiants de la Complutense, la plus importante université madrilène, avouaient devant les caméras de télévision leur ignorance par rapport à cette période historique et déclaraient que, pour eux, Franco était un personnage aussi lointain que Ponce Pilate. Manifestement, il y a un divorce entre les acquis de l'historiographie et ce qui parvient au public, d'où cette sensation de nouveauté qui entoure la toute récente découverte de la « mémoire historique », qui a par ailleurs

---

<sup>1</sup> Association pour la Récupération de la Mémoire Historique.

constitué un phénomène médiatique de taille<sup>2</sup>.

Cela s'explique en partie par l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires, où les programmes s'arrêtent souvent juste après la guerre civile, qui n'est parfois même pas abordée, « faute de temps ». Mais il y a d'autres éléments d'explication bien plus inquiétants. En Espagne, on peut encore entendre des personnalités issues du franquisme continuer de soutenir toujours les mêmes vieilles légendes concoctées par le régime franquiste en vue de sa légitimation et qui faisaient de la guerre une croisade antimarxiste en défense de la foi et de l'ordre moral. On peut citer l'exemple de Ricardo de la Cierva, apologiste du franquisme et ancien ministre de l'UCD<sup>3</sup>, qui a

publié récemment son énième ouvrage, intitulé *Le 18 juillet ne fut pas un putsch militaire fasciste: il n'existait pas de légalité républicaine: déformation et violation de la mémoire historique des Espagnols: toutes les preuves*. Il en a vendu quelques milliers d'exemplaires<sup>4</sup>. L'intitulé de l'ouvrage parle de lui-même, et les thèses qu'il défend vont à l'encontre des faits établis par les historiens depuis très longtemps. Par ailleurs, on vérifie à quel point cette expression de « mémoire historique » peut être ambiguë et servir des intérêts contradictoires<sup>5</sup>.

R. de la Cierva n'est pas un cas isolé, même si lui et ses confrères ne trouvent aucun écho dans les vrais débats scientifiques sur la guerre et le franquisme. Pourtant, on aurait tort de minimiser l'importance de ce secteur révisionniste, surtout si l'on considère que la Fondation Nationale Francisco Franco, qui veille sur les papiers du général en ne permettant leur accès qu'aux historiens respectueux de la mémoire de Franco, est financée par l'État espagnol. Cela signifie que l'Espagne est confrontée à des survivances du passé qui seraient presque impensables dans d'autres démocraties, ce qui donne raison aux porte-parole de la « récupération de la mémoire », et cela malgré le travail accompli par les historiens depuis plusieurs décennies.

---

<sup>2</sup> L'attention des médias s'est surtout concentrée sur l'ouverture des fosses et l'identification des victimes, activité monopolisée en ce moment par l'« Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica ». Néanmoins, les premières ouvertures publiques de fosses ont été réalisées bien avant la création de cette association, à l'initiative des familles des personnes qui y gisaient. La première exhumation eut lieu en février 1998, dans la zone du Bierzo, au León, dans la commune de Canedo où des guérilleros antifranquistes avaient été exécutés et enterrés hors du cimetière, dans un endroit menacé par le tracé d'une autoroute. Les ossements des victimes furent ensuite enterrés dans le cimetière local. En ce moment, la couverture médiatique de ces ouvertures de fosses est très ample ; à titre d'exemple, voir l'article d'Ildefonso Olmedo, « Removiendo en las fosas del franquismo », *Crónica – El Mundo*, 17 mars 2002 ; ou le livre récemment publié par les deux responsables de l'« Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica », *Las fosas de Franco. Los republicanos que el dictador dejó en las cunetas*, Temas de Hoy, Madrid, 2003. Pour l'exhumation de Canedo, voir Odette Martínez-Maler, « Mémoire d'une guérilla, guérilla pour la mémoire », in Francisco Martínez-Lopez, *Guerrillero contre Franco. La guérilla antifranquiste du León (1936-1951)*, Paris, Syllepse, 2000, pp. 141-164.

<sup>3</sup> Unión de Centro Democrático, parti centriste qui gagna les premières élections démocratiques en Espagne en 1977.

---

<sup>4</sup> *El 18 de julio no fue un golpe militar fascista: no existía la legalidad republicana: deformación y violación sistemática de la memoria histórica de los españoles: todas las pruebas*, Toledo, Fénix, 2000.

<sup>5</sup> Et il n'y a pas que de vieux combattants issus des rangs de la dictature. À leurs côtés se trouvent aussi de « jeunes loups », aux trajectoires politiques parfois atypiques qui ont démarré dans la gauche ou l'extrême-gauche, comme c'est le cas pour Pío Moa, qui soutient que la guerre civile aurait commencé en réalité avec la révolution des Asturies en 1934, ou José Jiménez Losantos, qui a qualifié la récente historiographie sur la guerre civile de « néototalitaire ».

Les raisons de cette situation sont trop complexes pour être considérées ici dans leur totalité; nous allons retenir surtout les difficultés de la construction d'un récit historique démocratique sur la guerre et la dictature, processus que nous allons parcourir en amont pour évoquer finalement la situation actuelle du débat historiographique en Espagne.

En effet, en comparaison avec l'écriture de l'histoire d'autres événements majeurs du XX<sup>e</sup> siècle, tels que la Deuxième Guerre mondiale, l'historiographie de la guerre civile est encore jeune, et elle a en plus dû se construire en opposition à l'historiographie officielle du régime qui, pour sa part, a eu quarante ans pour se développer en toute tranquillité, sans concurrents, ni contradicteurs. Cette historiographie démocratique a dû aussi se construire sur un vide, celui laissé par la rupture en Espagne de la tradition de l'historiographie libérale et la disparition, par la mort, l'exil ou l'ostracisme professionnel, de ses représentants. Ce n'est qu'au début des années 60 que l'on a vu apparaître les premiers ouvrages historiques sur la guerre qui contredisaient les mythes du franquisme la présentant comme une inévitable lutte contre la révolution communiste et, surtout, comme une croisade contre l'athéisme marxiste. Ces pionniers étaient principalement des historiens anglo-saxons, tels que Hugh Thomas, Gabriel Jackson ou Herbert Southworth, et des français comme Pierre Broué et Émile Témime. Il faut néanmoins citer l'œuvre d'un précurseur, Gérald Brenan, qui, en 1943 déjà (à peine quatre ans après la fin du conflit), publia un livre, *Spanish Labyrinth*, qui expliquait la guerre civile espagnole comme un conflit de classe où les intérêts des grands propriétaires fonciers

avaient eu une importance majeure. Les éditions Ruedo Ibérico de Paris, fondées par un exilé espagnol anarchiste, jouèrent un rôle fondamental dans ces débuts en publiant en espagnol ces ouvrages porteurs d'une vision renouvelée de la guerre civile. Même si leur diffusion à l'intérieur de l'Espagne resta totalement clandestine jusqu'à la mort de Franco, beaucoup d'Espagnols apprirent dans ces livres, vite devenus mythiques, une histoire alternative qui contredisait le discours officiel<sup>6</sup>. En même temps, les « séminaires de Pau », animés par un autre exilé, le professeur Manuel Tuñón de Lara, constituaient un lieu de rencontre entre intellectuels de l'intérieur et de l'exil, tout en ouvrant des espaces de liberté pour les jeunes historiens espagnols.

Face à toute cette agitation, le régime se vit dans l'obligation de contre-attaquer et de renouveler sa propre version de l'histoire, sérieusement remise en question. Cette tâche incombait au Ministre de l'information et du tourisme, le jeune Manuel Fraga Iribarne<sup>7</sup>, qui créa en 1965 une « Section spéciale » du Ministère consacrée à l'étude de la guerre civile et engagea pour la diriger le journaliste Ricardo de la Cierva (le même que cité plus haut, qui s'acharne encore aujourd'hui à

---

<sup>6</sup> Hugh Tomas, *La guerra civil española*. Paris, Ruedo Ibérico, 1961; Gerald Brenan, *El laberinto español: Antecedentes políticos y sociales de la guerra civil*, Paris, Ruedo Ibérico, 1962; Gabriel Jackson, *Breve historia de la guerra civil de España*, Ruedo Ibérico, Paris, 1974; Herbert R. Southworth, *El mito de la cruzada de Franco*, Paris, Ruedo Ibérico, 1963; Pierre Broué, Émile Témime, *La révolution et la guerre d'Espagne*, Paris, 1961 (trad.: *La revolución y la guerra de España*, Mexico, FCE, 1962).

<sup>7</sup> Encore actif en 2003 dans la vie politique comme président de la Communauté autonome de Galice. Il a récemment acquis une certaine notoriété internationale par son attitude passive lors de la crise de la marée noire du *Prestige*.

justifier le coup d'état de 1936). Mais cette couche de peinture sur l'histoire officielle devait vite montrer ses limites, parce que les Universités espagnoles étaient en pleine révolte et que l'on suivait déjà, dans les départements d'histoire, les traces des anglo-saxons et de Tuñón de Lara. On peut néanmoins considérer que cette situation contribua à un certain renouvellement de l'historiographie franquiste, qui fit un effort de modernisation de son discours, certes très limité, mais qui menait quand même à conclure au partage des responsabilités de la guerre civile sur le modèle de la « guerre fratricide », une guerre dans laquelle les deux parties auraient donc été coupables dans la même mesure, ce qui était une nouveauté radicale<sup>8</sup>.

La transition politique à la démocratie fut ainsi précédée, en quelque sorte, par une véritable « transition historiographique ». À la mort de Franco, il existait nombre de jeunes historiens prêts à prendre le relais des historiens officiels et à porter un autre regard sur l'histoire de la guerre civile. D'autre part, à la première génération d'historiens anglo-saxons en avait succédé une autre, celle de Paul Preston, Edward Malefakis, Frances Lannon ou Ronald Fraser. Ce dernier publia en 1979 un ouvrage qui faisait date. Il s'agit de *Blood of Spain. An Oral History of The Spanish Civil War*, ouvrage paru la même année en Espagne avec un titre tiré d'un poème de Luis Cernuda, *Recuérdalo tú y*

*recuérdalo a otros*<sup>9</sup>. Pour l'écrire, Fraser sillonna l'Espagne en recueillant des témoignages oraux auprès de dizaines de personnes qui avaient participé au conflit dans chaque camp. Il écrivit donc une « histoire orale de la guerre civile ». Ce livre est important, mis à part son énorme succès, parce qu'il introduisait dans le débat un thème encore inexploré jusque-là, celui de la mémoire et du souvenir de la guerre. Et il est aussi significatif, parce qu'il n'établissait pas de jugements mettant sur le même plan les témoignages des deux parties. C'est là l'une des lignes majeures de cette historiographie anglo-saxonne, le partage de responsabilités, un axe qui recoupe en quelque sorte le renouvellement de l'historiographie franquiste, tout en utilisant des méthodes et en partant de présupposés idéologiques radicalement différents. Sans acquitter les militaires, en particulier Franco, de leurs responsabilités, puisqu'ils ont conspiré contre la république et provoqué le déclenchement du conflit, le bilan des atrocités commises par les deux factions se révèle équivalent dans ces travaux, ce qui revient à établir une espèce d'amnistie générale sur le plan historiographique.

Cet argument devait être repris avec succès par les hommes politiques pilotant la transition à la démocratie. Tout comme la relation, établie dans quelques-uns de ces ouvrages, entre l'échec de la république et son inévitable issue en guerre civile. Les débats politiques de la « Transition » vont alors se servir de ces deux idées provenant du débat historique pour prôner d'une part la réconciliation nationale et d'autre part la peur d'une transition centrée sur la rupture, qui risquerait de reproduire les conditions de 1936. La question de la nature de l'État ne devait donc

<sup>8</sup> Sur ce renouveau de l'historiographie franquiste, voir Paloma Aguilar, *Memoria y olvido de la guerra civil española*, Madrid, Alianza Editorial, 1996, pp. 108-112.

<sup>9</sup> Ronald Fraser, *Blood of Spain. An Oral History of The Spanish Civil War*, Londres, 1979; *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Barcelone, Crítica, 1979.

pas se poser dans ce contexte : la monarchie héritée du franquisme restait intouchable, pour se convertir même en axe majeur de la transformation démocratique des institutions. Une certaine mémoire de la guerre civile était évoquée pour présenter la réforme des institutions existantes comme l'unique solution viable. En conclusion, il fallait oublier pour reconstruire. Ainsi fut donc établi le « pacte d'oubli » évoqué comme le pacte fondateur de la démocratie par des historiens tels que Santos Juliá<sup>10</sup>.

Ce discours politique allait de pair avec quelques tendances historiographiques, qui tentaient d'adoucir le régime de Franco en le caractérisant de régime « autoritaire » (et non plus fasciste, ni totalitaire), une voie d'interprétation ouverte par Juan José Linz dans les années soixante. La publication de son travail, en Espagne, en 1978, déclencha l'un des débats les plus riches autour du franquisme, celui de la nature du régime, un débat qui est loin d'être clos aujourd'hui<sup>11</sup>. Ces considérations théoriques donnaient un nouvel élan aux débats des historiens, leur niveau scientifique s'éleva considérablement et l'on ne conçut plus la guerre comme un événement conjoncturel, dû à la spécificité du caractère espagnol, passionnel et violent,

mais comme le fruit d'un certain déséquilibre structurel entre développement et retard, comme une guerre de classes ou comme une crise de domination des élites. Cela dit, la « Transition » permit surtout l'ouverture de nouvelles archives et l'accès à de nouvelles sources, ce qui ouvrait de nouvelles perspectives : celle, notamment, du recensement des victimes de la guerre et de la répression. Le premier travail sur les victimes de la guerre partit du côté franquiste. Il s'agit de *Pérdidas de la guerra*, de Ramón Salas Larrazábal, un ancien franquiste qui travaillait dans la « section d'études sur la guerre d'Espagne » dirigée par Ricardo de la Cierva<sup>12</sup>. Ce travail, paru en 1977, souscrivait aux théories de la « responsabilité partagée », mais en même temps, les chiffres qu'il avançait présentaient un nombre de morts franquistes bien supérieur à celui des républicains, ce qui permettait de justifier la répression franquiste comme une riposte à celle des républicains. Les critiques à la méthodologie de Salas Larrazábal, surtout celles de Alberto Reig Tapia, permirent cependant de prouver que plusieurs victimes de la répression franquiste, pendant la guerre et l'après-guerre, étaient restées anonymes<sup>13</sup>. À ce moment-là, plusieurs jeunes historiens se donnèrent pour tâche de recenser ces victimes anonymes.

---

<sup>10</sup> Voir Santos Juliá, « Postfranquisme ou société démocratique », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°74, avril-juin 2002, pp. 5-12.

<sup>11</sup> Juan José Linz, « Una teoría de régimen autoritario. El caso de España », in Stanley G. Payne, *Política y sociedad en la España del siglo XX*, Madrid, Akal, 1978, pp. 205-263. Paru d'abord in E. Allardt et Y. Littunen (eds.), *Cleavages, ideologies and Party Systems. Contribution to Comparative Political Sociology*, Helsinki, 1964. Voir aussi un bilan récent (et critique) in Ismael Sanz, « Paradojas de la historia, paradojas de la historiografía. Las peripecias del fascismo español », *Hispania*, LXI/1, n°207, 2001, pp. 143-176.

---

<sup>12</sup> Ramón Salas Larrazábal, *Pérdidas de la guerra*. Barcelona, Planeta, 1977. Voir ce débat in Angela Cenarro, « Muerte y subordinación en la España franquista: El imperio de la violencia como base del "Nuevo Estado" », *Historia Social*, n° 30, 1998, pp. 5-22.

<sup>13</sup> Alberto Reig Tapia, « Consideraciones metodológicas para el estudio de la represión franquista en la guerra civil », *Sistema*, n° 33, novembre 1979. Il a repris ses arguments dans quelques ouvrages postérieurs, comme *Ideología e historia. (Sobre la represión franquista y la guerra civil)*, Akal, Madrid, 1984, ou *Violencia y terror. Estudios sobre la guerra civil española*, Akal, Madrid, 1990.

Cela marqua un important renouveau méthodologique, avec des études de portée locale, un grand investissement dans le travail sur le terrain et la participation active d'une nouvelle génération d'historiens, ceux qui sont à l'origine de l'explosion historiographique qui caractérisera le début des années 80.

À partir de là, les moments forts de la production historique allaient coïncider avec des commémorations diverses. En 1981, c'était le cinquantenaire de la proclamation de la Seconde République, en 1986 celui du déclenchement de la guerre civile, et les rendez-vous se répétèrent au cours de la décennie suivante. Durant cette période, il n'y eut guère de grandes œuvres de synthèse, à part les ouvrages collectifs dirigés par Manuel Tuñón de Lara (*La guerra civil 50 años después*, 1985) et Julio Aróstegui (*Historia y memoria de la guerra civil española*, 1988)<sup>14</sup>. La production historique se caractérisa plutôt par un empirisme de plus en plus marqué et par le choix d'un cadre géographique réduit. D'autre part, pendant les années 80, on assista à l'émergence de nouveaux sujets du récit historique, tels que les paysans ou les femmes. La résistance au franquisme (pendant ou après la guerre civile) devint aussi un objet d'étude privilégié et l'on vit apparaître les premières recherches sur le phénomène méconnu de la guérilla. Ces travaux incluaient des groupes sociaux traditionnellement considérés comme minoritaires, incorporent les sources orales et se nourrissent des analyses proposées par les courants historiographiques les plus novateurs.

---

<sup>14</sup> Julio Aróstegui, Ángel Viñas, Gabriel Cardona et Josep M. Bricall, *La guerra civil española 50 años después*, Barcelone, Labor, 1985; Julio Aróstegui (coord.), *Historia y memoria de la guerra civil. Encuentro en Castilla y León*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 1988.

À ce moment-là surgit aussi la préoccupation des institutions locales pour l'écriture de l'histoire de la communauté et pour la gestion de la mémoire collective, gestion qui leur était désormais possible avec la mise en place de l'État autonomies régionales. Parfois, cette revendication d'une mémoire collective au niveau local entra en conflit avec le pouvoir central: on l'a vu de façon très forte en 1998 et 1999, lors du débat sur l'enseignement des sciences humaines, débat qui déboucha sur une remise en question de la façon dont l'histoire était enseignée dans certaines régions et qui se solda par le renforcement de la mainmise de l'État dans l'élaboration des programmes scolaires. Ce conflit entre le centre et la périphérie autour de l'écriture de l'histoire relevait d'un véritable conflit identitaire, il mettait en évidence les difficultés de l'écriture d'une histoire consensuelle de l'Espagne, et peut-être même de la construction d'une identité nationale espagnole, dont les symboles se seraient trop longtemps identifiés à ceux de la dictature. Ainsi peut-on observer comment l'écriture et la réécriture de la guerre civile se situent au centre des enjeux et occupent progressivement une place centrale dans ces nouvelles politiques de la mémoire. Dans les communautés historiques culturellement réprimées sous le franquisme, comme la Catalogne ou le Pays Basque, la gestion de la mémoire collective adopta la rhétorique d'une « histoire des vaincus ».

D'autre part, à partir de la seconde moitié des années 90, moment qui coïncidait avec l'arrivée au pouvoir du Parti Populaire<sup>15</sup>, le rapport entre politique, histoire et mémoire

---

<sup>15</sup> Le parti de droite issu de la rénovation de « Alianza Popular », parti créé par Manuel Fraga Iribarne.

est devenu un objet privilégié de la recherche historique sur la guerre civile. Sont alors apparus quelques ouvrages entièrement consacrés à l'interprétation de ces rapports et de leur influence sur les choix politiques du présent, comme le livre de Paloma Aguilar sur l'influence de la mémoire de la guerre pendant la transition à la démocratie<sup>16</sup>. En même temps, face à la menace que représentait la construction d'une histoire alternative et décentralisée, les vieux mythes se réactivaient. Ainsi, selon l'historien Julio Aróstegui, on assiste aujourd'hui à la réapparition « *des arguments que l'on pensait définitivement oubliés, y compris à propos de la justification de la guerre, ainsi que d'une littérature défendant la thèse des deux Espagnes en lutte et dans laquelle la légitimité se situait dans le camp des insurgés* »<sup>17</sup>.

Ce conflit entre les différentes mémoires explique aussi les difficultés d'adapter au contexte espagnol le concept de « lieu de mémoire », théorisé par Pierre Nora il y a quelques années et qui a connu tellement de succès en France et au-delà. Il y a en effet des lieux de mémoire franquistes et des lieux de mémoire républicains, mais ce sont surtout les premiers que l'on retrouve partout en Espagne. Au lieu de donner à voir une histoire nationale consensuelle, comme c'était le cas dans le projet de Nora, ces lieux de mémoire évoquent les traces d'une profonde rupture. À ce propos, il serait intéressant d'analyser d'un point de vue historique les efforts actuels des héritiers des vaincus de la

guerre d'Espagne pour inscrire des lieux de « leur » mémoire à eux dans le paysage, à travers notamment des plaques commémoratives signalant les lieux des enterrements et des fosses jusque-là anonymes. Toute une histoire de la douleur pourrait ainsi être écrite en suivant ces traces-là, ce qui fait aussi partie de l'histoire de la guerre civile.

On voit donc que, peu à peu, les vaincus ont fini par trouver leur place dans le récit historique de la guerre. Les œuvres historiographiques portant sur la répression, les victimes, les petites résistances au quotidien ou les maquis connaissent en effet un développement sans précédent, en privilégiant toujours le cadre local. D'autre part, certains chercheurs ressentent la nécessité d'une rénovation épistémologique qui irait au-delà des recensements des victimes et des explications purement idéologiques, et ils regardent du côté de l'anthropologie ou de l'histoire culturelle<sup>18</sup>. En même temps, la réflexion sur la violence politique, aussi bien du côté franquiste que du côté républicain, se place au cœur du débat<sup>19</sup>. Ajoutons que les ouvrages et les chercheurs servent, consciemment ou non, de

---

<sup>18</sup> Voir à titre d'exemple deux œuvres très intéressantes et paradigmatiques de ce renouveau : il s'agit de Javier Ugarte, *La nueva Covadonga insurgente. Orígenes sociales y culturales de la sublevación de 1936 en Navarra y el País Vasco*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1998 ; et Michael Richards, *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco*, Barcelona, Crítica, 1999.

<sup>19</sup> Le travail de conceptualisation de cette violence politique avance moins vite que sa quantification et l'élaboration de « listes de morts », comme le signalent entre autres Julio Aróstegui ou François Godicheau. Une proposition de théorisation de cette violence et du concept d'« ordre public » du côté républicain est développée dans la thèse de doctorat de ce dernier, *Répression et mise en ordre politique : Les anarchistes et la construction de l'ordre public dans la Catalogne en Guerre civile (1937-1938)*, qui sera publiée prochainement chez Odile Jacob.

---

<sup>16</sup> Paloma Aguilar, *Memoria y olvido de la guerra civil española*, Madrid, Alianza Editorial, 1996, pp. 108-112.

<sup>17</sup> Julio Aróstegui, « La mémoire de la guerre civile et du franquisme dans l'Espagne démocratique », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°74, avril-juin 2002, pp. 31-42, p. 41 pour la citation.

porte-parole aux revendications des collectifs qui avaient été « oubliés » pendant la transition, qui se font soudainement présents et qui sont porteurs de demandes très concrètes sur les indemnisations, la reconnaissance politique et sociale, l'ouverture des fosses ou le rétablissement de la « vérité historique ».

On assiste donc aujourd'hui à une mise en avant de l'histoire dans le débat politique, ce qu'Habermas qualifiait d'« usage public de l'histoire ». De la même façon, les historiens expriment de plus en plus des positions politiques par rapport aux problématiques du passé, surtout en ce qui concerne la guerre civile, le franquisme et leur héritage dans l'Espagne d'aujourd'hui. En octobre 2002, un groupe d'historiens du franquisme et de la guerre civile, réunis à Barcelone, signaient une déclaration où ils dénonçaient la persistance des symboles du régime franquiste dans certains bâtiments, rues et monuments, un peu partout en Espagne. En même temps, ils dénonçaient l'appui institutionnel reçu par la Fondation Francisco Franco. Un mois après, à l'occasion de l'anniversaire de la mort de Franco, le Congrès des Députés approuvait une résolution qui exprimait la reconnaissance morale envers les victimes de la guerre civile et la répression franquiste et qui allouait des aides économiques pour les exilés et les « niños de la guerra ». Les deux événements ne sont certainement pas sans rapport entre eux, ils témoignent en tout cas tous les deux d'une prise de conscience collective par rapport aux héritages de la période franquiste et à la nécessité de prendre des décisions importantes sur la gestion du passé commun.

Ces acquis sont considérables, mais en ce qui concerne aussi bien l'historiographie que

l'enseignement de l'histoire de la guerre d'Espagne, il y a encore beaucoup de travail à faire. D'une part, certaines archives ne sont toujours pas accessibles aux chercheurs et le monopole de la Fondation Nationale Francisco Franco n'a pas été ébranlé. D'autre part, les problématiques autour de cette mémoire dite « historique » continuent d'interroger nos pratiques d'historiens. Et finalement, comme le signalait récemment l'historien Julio Aróstegui, certains secteurs de l'opinion publique ressentent une certaine lassitude et voudraient qu'on arrête une bonne fois pour toutes de parler de la guerre civile. Comme si tout était dit, ce qui n'est certainement pas le cas. Pour ces personnes-là, l'histoire de la guerre civile en est toujours à son stade émotionnel, vindicatif, non problématisé, une histoire-plaie. À nous donc d'en faire une histoire-problème pour qu'elle puisse être un véritable terrain de discussion, processus qui, par ailleurs, est déjà bien amorcé. ↻

## ABSENCES ET OUBLIS DANS LES CONTENUS DE L'HISTOIRE SCOLAIRE EN ESPAGNE (1970-2003)<sup>1</sup>

---

JOAN PAGÈS, UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA

Pourquoi « Absences et oublis dans l'enseignement de l'histoire en Espagne » ? Un tel titre cadre bien avec les réalités successives qu'a connues l'enseignement de l'histoire en Espagne, depuis les dernières années de la dictature franquiste jusqu'à l'actuel gouvernement conservateur, en passant par la transition démocratique et par les presque quatorze années de gouvernement socialiste.

« Absences et oublis » parce que les programmes successifs d'histoire sous le franquisme avaient déjà laissé de côté les perdants de la Guerre civile et tout ce qu'ils représentaient idéologiquement (le libéralisme, le progressisme, le socialisme utopique, l'anarchisme, le républicanisme, le marxisme, etc.). L'histoire de l'Espagne qui s'enseignait dans les établissements scolaires était basée sur les principes d'« Une, Grande et Libre » qui se traduisaient par la prédominance des faits tels que, par exemple, la « Reconquête » – les 800 années de lutte contre les musulmans avec les actions chrétiennes de toute nature – conquête et colonisation de l'Amérique par la mère patrie, l'Espagne ; imposition du dogme, à l'aide de l'Inquisition, contre les humanistes, luthériens, calvinistes ou tenants de n'importe quelle autre hétérodoxie ; etc.

Le curriculum d'histoire de l'école franquiste a éliminé de l'enseignement tout ce qui était contraire à son idéologie. Face aux oublis, absences ou interprétations biaisées de l'histoire scolaire franquiste, nous devons lutter pour rendre possible l'enseignement d'autres interprétations de l'histoire (matérialisme historique, histoire totale, etc.). À cette tâche se sont consacrés les mouvements de rénovation pédagogique. Ces mouvements, parmi lesquels je privilégie le mouvement catalan « Rosa Sensat », ont agi depuis le milieu des années 60 de manière semi-clandestine. Leurs interprétations de l'histoire scolaire comportaient, sans aucun doute, des dimensions politiques. Dans les années 70 et au début des années 80, nous étions nombreux parmi les enseignants d'histoire à faire de notre enseignement un engagement dans la lutte politique et éthique en faisant appel aux émotions pour enseigner certains faits : « [ceux qui] font place et droit aux témoignages ou aux lieux de mémoire vive jouent plus fortement de l'empathie que de la distance. Emmener les élèves à Auschwitz, leur faire rencontrer un rescapé des camps, c'est solliciter, parfois fortement, l'émotion. Convoquer dans la classe les mémoires familiales de l'immigration ou des guerres récentes, c'est assumer que les sentiments qui habitent ces récits sont dans la classe une légitime façon de dire son rapport au monde. » (Tutiaux-Guillon, 2002, 93). Avec la transition démocratique et l'arrivée des

---

<sup>1</sup> Traduction de François Audigier, revue par l'auteur.

socialistes au gouvernement de l'Espagne, quelques-uns de ces aspects acquièrent une reconnaissance officielle. Mais, avec l'arrivée de la droite au pouvoir en 1996 reviennent de vieilles formes de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire.

Mon projet dans cet article est d'analyser quelques-uns des contenus d'histoire des trois propositions de curriculum officiel qui ont existé depuis 1970 jusqu'à aujourd'hui: celui de la Loi Générale de l'Éducation (LGE) de 1970, dernière loi de l'éducation de la dictature franquiste, celui de la Loi Organique de l'Ordonnance Générale du Système Éducatif (LOGSE), la première Loi sur l'éducation de la démocratie (1990) et les modifications introduites dans les contenus d'enseignement par l'actuel gouvernement conservateur en 2000 (Décret royal qui modifie le Décret royal de 1991, par lequel étaient établis les enseignements minimaux correspondant à l'éducation secondaire obligatoire). L'analyse porte principalement sur les contenus et les approches développés depuis le mouvement de rénovation pédagogique catalan « Rosa Sensat ». Les contenus, objets de l'étude, se réfèrent à :

- a) la classe ouvrière et le mouvement ouvrier,
- b) la Seconde République et la Guerre civile,
- c) la dictature franquiste et le rôle de l'opposition au franquisme.

Je centre mes analyses des contenus de l'histoire scolaire sur le dernier cycle de la scolarité obligatoire<sup>2</sup> qui, en 1970, réunissait les élèves de 11 à 14 ans (3 années scolaires) et,

---

<sup>2</sup> Le terme espagnol d'« etapa » est traduit par celui de cycle pour désigner un ensemble de plusieurs années scolaires organisées de façon globale. L'article concerne le cycle secondaire obligatoire qui succède à un cycle primaire. (NDT).

à partir de 1990, ceux de 12 à 16 ans (quatre années scolaires). J'utilise les programmes officiels, les programmes alternatifs du mouvement de rénovation pédagogique « Rosa Sensat » de Barcelone et les matériels curriculaires publiés par le « Groupe de sciences sociales » de ce mouvement.

### ***Le passé récent : l'héritage franquiste de l'enseignement de l'histoire (les contenus des programmes de 1970)***

Pour la première fois, la LGE incluait les contenus de l'histoire scolaire du dernier cycle de l'enseignement obligatoire (2<sup>e</sup> cycle de l'Éducation Générale de Base, EGB) dans un ensemble social et culturel avec la géographie et l'éducation civique. Les contenus – leur sélection et leur progression – furent réglementés dans les « orientations pédagogiques ». Dans la première proposition de 1970, les contenus historiques se présentaient de manière cyclique, c'est-à-dire qu'étaient sélectionnés des thèmes historiques depuis la préhistoire à nos jours, thèmes qui allaient se répétant tout au long des trois années que durait ce dernier cycle. À aucun moment de ces trois années n'apparaissaient, de manière explicite, des contenus concernant la Seconde République espagnole et la Guerre civile. Il y avait des contenus sur l'Espagne franquiste et, dans les deux dernières années, sur les révolutions bourgeoises et le mouvement ouvrier du XIX<sup>e</sup> siècle.

Ces propositions n'ont pas duré un an. En 1971, une nouvelle orientation pédagogique fut introduite pour le second cycle de l'EGB (Ministerio de Educación y Ciencia – MEC, 1980); elle organisait les contenus par bloc disciplinaire. Les contenus de l'histoire furent alors divisés chronologiquement tout

au long des trois années : pour la classe de 6<sup>e</sup> (première année de ce cycle), 6 thèmes portaient sur l'Histoire antique et le Moyen Âge (la préhistoire disparut sans aucune explication) ; pour la 7<sup>e</sup> (deuxième année de ce cycle), 6 thèmes portaient sur les XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles alors que la 8<sup>e</sup> comportait douze thèmes qui allaient de la Révolution industrielle à l'Espagne actuelle. Le mouvement ouvrier était inclus dans deux thèmes, l'un était « De la société d'ordre à la société de classe », l'autre, logiquement, « La bourgeoisie ». Un autre thème était consacré à la Seconde République et au « Soulèvement national », nom par lequel les franquistes désignent le coup d'état militaire qui a détruit la république. Quatre thèmes étaient plus particulièrement consacrés au régime franquiste : « Nouvelles formes de la vie espagnole » qui commence avec la « Guerre de Libération », (c'est ainsi qu'est nommée la Guerre civile) ; « La société espagnole » (avec un contenu comme « L'inspiration catholique de notre vie communautaire ») ; « Art et culture de notre temps » et « L'Espagne et le monde ». Les raisons de ces changements entre les deux propositions n'étaient pas données dans les documents officiels.

La conception de ces contenus était en accord avec l'idéologie franquiste dans sa phase terminale, phase durant laquelle les idées modernes commençaient à s'enraciner aussi bien dans l'éducation (pédagogie par les objectifs) que dans les autres domaines de la vie économique, culturelle, sociale, espagnole. Le programme d'histoire considérait le mouvement ouvrier comme « un problème social » qui était seulement traité avec les origines de la Révolution industrielle. La Seconde République était présentée du point de vue des vainqueurs et, en

conséquence, les partis politiques, spécialement les républicains et ceux de la gauche, étaient considérés avec les nationalistes catalans et basques comme les principaux responsables du chaos et de l'anarchie que connaissait l'Espagne de 1931 à 1936, justifiant ainsi le « Soulèvement national ». La vision de l'Espagne franquiste était une exaltation de l'œuvre de Franco. Aucune référence à la répression, au manque de liberté, à l'opposition politique et sociale à la dictature, à la négation du pluralisme culturel et linguistique, parce que rien de tout cela n'existait officiellement.

Ce programme est resté en vigueur près de 20 ans, jusqu'en 1990 lorsqu'il fut remplacé par le curriculum de la LOGSE. Les uniques changements légaux furent l'introduction de nouveaux contenus d'éducation civique ayant pour objectif de « préparer à l'exercice et au respect des droits et devoirs de la citoyenneté, les libertés démocratiques et les droits démocratiques fondamentaux » (MEC, 1980).

Avec l'avènement de la démocratie commencèrent les changements dans le système éducatif. Le plus important fut, sans doute, la décentralisation et l'augmentation des compétences éducatives des gouvernements des Communautés autonomes, en particulier de celles qui ont une langue particulière comme la Catalogne, la Galice et le Pays basque<sup>3</sup>. Aussi, de nouveaux contenus furent introduits qui, de manière prescriptive ou

---

<sup>3</sup> Aujourd'hui, il existe en Espagne dix-sept communautés autonomes auprès desquelles ont été transférées des compétences éducatives. Cependant, l'élaboration des lois éducatives qui régissent l'ensemble de l'Espagne et le cadre des programmes est de la responsabilité du gouvernement central.

incitative, nuancèrent les visions des contenus « plus franquistes » ou incorporèrent des connaissances en lien avec la réalité géographique et historique des autres communautés dont on avait jusqu'alors nié l'existence, par exemple la Catalogne (Casulleras, Cunillera, Pagès: 1988).

### ***Une alternative à l'enseignement de l'histoire officielle: la rénovation pédagogique catalane (1970-1985)***

En 1965 un petit groupe d'enseignantes et d'enseignants catalans aux idées progressistes posait les bases de ce qui sera, avec le temps, le plus important mouvement de rénovation pédagogique d'Espagne: « l'École des maîtres Rosa Sensat ». Ce fut un mouvement de caractère professionnel mais aussi politique et social d'opposition au franquisme qui à travers des cours, des séminaires et les écoles d'été forgea une pédagogie alternative basée sur l'échange d'expériences et l'autoformation, et qui était apparenté à cette école et à cette pédagogie catalane supprimée par Franco à la fin de la Guerre civile. Parmi les groupes de travail, le groupe des sciences sociales réalise un important travail dans la rénovation de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique, important autant par l'élaboration de propositions alternatives aux programmes officiels que par le travail accompli durant les cours, les séminaires d'hiver et les écoles d'été, spécialement importantes et nombreuses entre les années 1973 et 1983.

Ce groupe a publié ses premières propositions sur le second cycle de l'EGB (11-14 ans) à l'école d'été de 1975 (Franco n'était pas encore mort) (Grup de cències socials de Rosa Sensat, 1975). Les contenus d'histoire

suivaient la même succession chronologique que la programmation officielle. Pour la 6<sup>e</sup>, ils incluaient la préhistoire et les contenus de l'histoire antique (« Les sociétés esclavagistes ») et du Moyen Âge (« La société féodale ») et « L'expansion urbaine du Bas Moyen Âge ») contenus inspirés par le matérialisme historique. De même, les contenus de la 7<sup>e</sup>, consacrés à l'État moderne, étaient inspirés par cette école historique. Le programme de 8<sup>e</sup> était consacré à l'histoire contemporaine et comporte dix thèmes: « L'esprit des Lumières et la crise de la monarchie absolue », « La révolution bourgeoise en France », « La révolution industrielle en Angleterre », « La révolution bourgeoise en Espagne », « L'industrialisation en Espagne », « L'impérialisme », « La révolution socialiste, le fascisme et la Seconde Guerre mondiale », « La Seconde République et la Guerre civile espagnole », « L'Espagne franquiste » et « Les problèmes du monde actuel ».

Les raisons de ces propositions étaient exposées dans l'introduction où était affirmé: « la géographie et l'histoire comme matières fondamentales d'un enseignement rénové, doivent être reliées à la vie et dépasser l'assimilation et la mémorisation de connaissances, pour participer à la mise en place de tout un processus et à la construction d'outils de formation critique et d'action pour les jeunes »<sup>4</sup> (p. 2). Aussi, le numéro 5 de la revue du mouvement « *Perspectiva Escolar* » (1976), première monographie consacrée à l'enseignement des sciences sociales, présentait des arguments en faveur d'un nouvel enseigne-

---

<sup>4</sup> Ce texte et tous les textes du mouvement de rénovation pédagogique « Rosa Sensat » sont traduits du catalan. (C'est une traduction de la traduction de l'article original en espagnol qui est proposée ici, NDT).

ment des sciences sociales et de l'histoire dans une Catalogne et une Espagne qui étaient en train d'initier un changement politique. Ainsi, par exemple, Janer (1976, 15), un des membres du groupe écrivait : « *en situant l'enseignement de l'histoire dans la triple fonction des sciences sociales – transmission de connaissances, acquisition de techniques et de méthodes de travail, formation du jugement et d'habilités sociales – nous voyons qu'un objectif important à atteindre est l'apprentissage de contenus de base qui forment une partie de ce que l'on appelle la culture commune de l'homme contemporain [...] ce que nous considérons une culture « opératoire » ou transformatrice, résultat collectif ou individuel, produit social de différents stades historiques, et qui se réfère à différents aspects du progrès social, technique et scientifique et du développement intégral de l'homme* ». Janer (1975, 20) conclut : « *L'intervention sur la réalité, dans un cadre scolaire, n'est ni plus ni moins qu'appliquer à notre milieu la conscience de son processus historique concret, découvrir collectivement les éléments qui informent notre réalité conflictuelle avec la méthode de l'analyse historique, et valoriser les solutions alternatives possibles. Il est très important de savoir critiquer et découvrir les déformations qui se donnent dans l'interprétation historique comme de savoir repérer les manipulations et les effacements qui empêchent une vision scientifique de notre réalité. Souvent l'un est la conséquence de l'autre* ».

Les contenus en relation avec le mouvement ouvrier, avec la Seconde République et avec le franquisme lui-même étaient inspirés par les hypothèses théoriques de l'école marxiste catalane, spécialement par Pierre Vilar<sup>5</sup>. La conception éducative était inspirée, pour une part, par les hypothèses de l'école nou-

velle avec les méthodes actives de découverte. L'importance éducative – et politique – attribuée à ces contenus a poussé le groupe à éditer des matériels complémentaires pour les approfondir, par exemple *Espagne 1931-1945 (dossier photographique)* (Grup de C.S. de Rosa Sensat, 1976) et *L'étude de la société. La Catalogne et le reste de l'Espagne aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles* (Janer, Pagès, 1980).

Dans le premier travail était instaurée une vision radicalement différente de la II<sup>e</sup> République et de la Guerre civile; cette vision offrait également une conception critique de la dictature. Parmi les contenus, figuraient des informations sur, par exemple, « Le *Pro-nunciamento* militaire du 18 juillet », « La réaction populaire du 19 juillet et la révolution sociale », « Les Milices Ouvrières Antifascistes », « La composition de l'armée populaire : la participation féminine », « Un moyen de l'armée populaire : la guerre de guérilla », « Les avancées sociales dans l'arrière-garde : la collectivisation », ou « La défaite populaire et la victoire franquiste, la destruction des libertés, la démocratie et le passé, l'évacuation, la répression et l'exil », et « La construction du nouvel État "national-sindicaliste" : l'école totalitaire ».

Le second travail, plus exhaustif, proposait des contenus organisés en ensembles suivant différents aspects (Janer, Pagès, 1980, 260-261).

---

<sup>5</sup> Les œuvres qui ont eu le plus d'influence dans le groupe de sciences sociales de Rosa Sensat et, probablement, dans des secteurs plus vastes des professeurs catalans et espagnols d'histoire en ces années furent : a) *La Catalogne dans l'Espagne moderne*, publié en catalan à partir de 1964, b) *Histoire de l'Espagne*, qui, édité en français aux PUF en 1965, a circulé rapidement de manière clandestine dans l'Université et dans de nombreux centres d'enseignement, et c) *Iniciación al vocabulario des análisis histórico* (Barcelone, 1980).

1. Cadre politique général: gouvernement, forces politiques, régime politique, situation légale des citoyens.
2. Structure sociale: la population et son organisation sociale à la campagne et en ville.
3. Les conditions et le niveau de vie: prix des produits de base, loyers et conditions de vie.
4. Conditions de travail: salaire et journée de travail, conditions matérielles et humaines de travail, législation et réglementations légales, contrats et situation du travail à la campagne.
5. Attitudes de l'État et des groupes de pression (Église, patronat) devant la situation sociale.
6. Mouvement ouvrier et syndical. Instruments de lutte ouvrière.
7. Vie associative et culturelle.

Dans ces deux travaux, on cherchait à établir des relations entre les contenus et la mémoire populaire. Dans le premier, il est dit: «[...] chercher à être un outil de travail scolaire de sciences sociales en vue de faire vivre aux enfants notre réalité historique plus immédiate – Seconde République, Guerre civile et révolution sociale et introduction du fascisme en Espagne, avec l'implantation du régime «franquiste». Il est important que les expériences individuelles qui peuvent être introduites en classe, quelle que soit l'opinion qu'elles expriment, donnent le cadre de référence général, que nous voudrions donner avec ce dossier et d'autres outils» (Grup de C.S. de Rosa Sensat, 1976, 2).

Dans les orientations didactiques du second, il était recommandé de travailler à partir de l'histoire de la famille car on considérait que *«l'identification de l'élève avec son passé familial (et sa relation avec le passé historique collectif) est la première étape pour pouvoir assumer des marques de l'identité, pour que l'intégration à la réalité s'enrichisse positivement et ne soit pas une simple assimilation. Ceci est également valable tant pour la récupération du passé culturel et historique des Catalans d'origine, que pour les cultures et marques historiques des différentes communautés [...] qui coexistent dans la société catalane par l'immigration»*. (Janer, Pagès, 1980, 261).

Ces idées et ces contenus ont été conservés dans le programme élaboré par le groupe, comme une alternative à ceux de 1975. Ce programme pour le second cycle de l'EGB a été présenté pour la première fois à l'École d'été de 1980 (Groupe de sciences sociales de «Rosa Sensat» 1981). À la différence de la situation antérieure, il proposait une approche diachronique et thématique des contenus historiques dans les deux dernières années de la scolarité obligatoire. Ce changement de perspective chronologique se justifiait par des raisons de type didactique qui pesaient moins lourd dans le programme antérieur: la nécessité d'accommoder et d'adapter les contenus et les activités aux possibilités intellectuelles des enfants à qui on s'adresse, la nécessité de partir du milieu et de la réalité plus proche, l'essai de relier de manière plus étroite géographie et histoire, l'acquisition d'une méthodologie de travail et d'outils qui permettent aux élèves de continuer à étudier et à travailler de manière autonome.

La dernière année, la 8<sup>e</sup>, était consacrée à l'étude des changements produits dans le

monde contemporain en analysant les différents aspects qui les caractérisent : les changements démographiques, les changements urbains, les principaux acteurs de l'industrialisation, les changements sociaux et politiques (les bases politiques de la démocratie et les bases de l'organisation autonome catalane). Dans pratiquement tous ces thèmes, la mémoire historique était présentée comme contenu et comme ressource éducative. Le traitement apporté à la classe ouvrière et au mouvement ouvrier, à la Seconde République, à la Guerre civile et au franquisme obéissent toujours à la même logique bien que leur poids ait diminué dans l'ensemble du programme.

### ***L'institutionnalisation de la rénovation de l'enseignement de l'histoire (1982-1994)***

La révision de la LGE de 1970 commença durant le gouvernement de l'Union du Centre Démocratique. Le processus débute avec la révision du curriculum du primaire et l'expérimentation d'un curriculum alternatif. Mais rien ne fut fait jusqu'au gouvernement socialiste de Felipe Gonzalez (1982-1996) durant lequel furent réalisées les principales transformations du système éducatif espagnol. La loi héritée du franquisme – la Loi Générale de l'Éducation de 1970 – fut enterrée et la première loi démocratique que l'Espagne ait connue depuis longtemps fut élaborée. Cette loi – la LOGSE, approuvée en octobre 1990 – ratifiait la décentralisation éducative du pays, concédait de nombreuses compétences aux écoles, collèges et lycées et au corps professoral, et misait sur un curriculum ouvert, professionnel, plus proche des modèles anglo-saxons que du modèle bonapartiste qui avait existé jusqu'à ce moment.

À partir des premières années du gouvernement socialiste, a commencé un processus de révision et de réforme curriculaire accompagné d'une expérimentation des nouveaux programmes. Ce processus permettait un ajustement un peu problématique entre les propositions des communautés, celles du gouvernement central et celles des mouvements de rénovation existant en Espagne<sup>6</sup>. En tout cas, pour éviter de possibles « oublis », le gouvernement central établit une liste de « contenus minimums » communs à toutes les communautés. Mais il attendit, au moins en théorie, que ce soit les centres locaux et le corps professoral qui élaborent leur propre projet curriculaire et le concrétisent dans chacune des disciplines scolaires.

À son début, la réforme se centra sur le second cycle de l'EGB (12-14) et sur le premier cycle de l'enseignement secondaire (14-16) mais, au final, elle s'acheva par une réorganisation du système éducatif avec l'extension de l'enseignement obligatoire jusqu'à 16 ans et l'apparition d'un nouveau cycle éducatif : l'enseignement secondaire obligatoire, le ESO (12-16 ans). Ce processus de réforme et d'expérimentation se développa simultanément d'une part avec le gouvernement central, d'autre part avec les communautés autonomes auxquelles avaient été transférées les compétences. Dans le cas catalan, beaucoup des idées qui présidèrent à la rénovation de l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales dans les années 70 et au début des années 80 trouvèrent un écho dans

---

<sup>6</sup> Ont participé à l'expérimentation pour l'enseignement secondaire (en premier lieu 14-16 ans, puis 12-16 ans) des groupes de rénovation du secondaire comme *Cronos*, *Germania*, 13-16, et quelques-uns formés à cette époque, dont le mouvement *Fedecaria*, de rénovation de l'enseignement des sciences sociales.

les propositions d'expérimentation à travers l'intervention de personnes du collectif « Rosa Sensat » (par exemple, Batllori et Pagès, 1984, 1985).

Ce processus, développé plus ou moins entre 1983 et l'approbation de la loi de la LOGSE de 1990, peut être considéré, depuis la perspective du curriculum d'histoire et de sciences sociales, comme une certaine institutionnalisation de la rénovation de l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales. En Catalogne, par exemple, la base du curriculum de l'histoire et des sciences sociales du gouvernement de la Généralité durant l'expérimentation du second cycle de la EGB fut le programme de « Rosa Sensat ». Avec la démocratie, prirent place, dans l'enseignement de l'histoire, des faits et des acteurs que la dictature avait niés ou utilisés de manière détournée.

### ***Le curriculum d'histoire de la LOGSE: tout tenir... si possible***

Le gouvernement socialiste choisit de maintenir l'organisation du curriculum de l'enseignement obligatoire (6 à 16 ans) en groupes de disciplines<sup>7</sup>. Ainsi apparaissait le groupe des sciences sociales, géographie et histoire. Cette situation ne supposait pas la disparition des disciplines scolaires, elle n'optait pas pour une proposition interdisciplinaire ou intégrée des connaissances. La relation entre les contenus des différentes

disciplines était une décision qui n'était pas prescrite dans le curriculum et qui était laissée aux mains des établissements scolaires, des écoles, des collèges, des lycées. Cependant, la disparition des disciplines comme principe d'organisation du curriculum fut très critiquée tant par les milieux académiques et universitaires que par des secteurs du corps professoral. Les uns parce que concevant, et continuant à concevoir, les collèges et les lycées comme de « petites universités » articulées autour des savoirs scientifiques de caractère disciplinaire, d'autres parce que considérant que les réformes proposées par le gouvernement socialiste étaient trop « social-démocrates » et insuffisamment en rupture avec le passé.

Quels contenus figuraient dans le curriculum de la LOGSE? Comment étaient traités le mouvement ouvrier, la II<sup>e</sup> République et la Guerre civile et le franquisme? Le Décret royal par lequel étaient établis les enseignements minimums de l'Éducation secondaire obligatoire (MEC, 1991) conservait encore une conception ouverte du curriculum mais plus nuancée que celle défendue durant le processus d'expérimentation. Les contenus du curriculum de sciences sociales, géographie et histoire étaient organisés autour de quatre ensembles: « Société et territoire » (avec six thèmes de nature géographique), « Sociétés historiques et changements dans le temps » (avec sept thèmes d'histoire, cinq organisés chronologiquement, depuis la pré-histoire à aujourd'hui, un consacré à « Une introduction aux méthodes historiques » et un dernier portant sur « Diversités sociales et culturelles »), « le monde actuel » (avec quatre thèmes sur l'art et les autres sciences sociales) et « La vie morale et la réflexion éthique » (avec sept thèmes d'éducation

---

<sup>7</sup> L'organisation du curriculum en groupes de disciplines est apparu avec la loi générale de l'Éducation de 1970 pour l'éducation obligatoire: la EGB (Éducation générale de base). L'histoire constituait une partie jointe à la géographie et à l'éducation civique dans l'ensemble des sciences sociales. Dans le BUP (Baccalauréat unifié polyvalent) (14 à 17 ans) le curriculum est organisé en disciplines.

éthique). Dans chaque bloc figuraient des connaissances procédurales et des attitudes. Le thème conceptuel n° 6 du bloc de contenus historiques incluait les thèmes dont traite cette analyse. Son énoncé était le suivant : « Changement et révolution dans l'État contemporain. Révolution industrielle et révolution bourgeoise libérale. Grands changements et conflits du XX<sup>e</sup> siècle. Transformations de l'Espagne contemporaine ». Le Décret royal ne précisait ni n'imposait l'année au cours de laquelle devaient être enseignés ces thèmes, ni non plus dans quel ordre ou selon quelle succession ils devaient l'être. Laissant ces décisions aux mains du corps professoral. Cependant, dans les critères d'évaluation qui, joints aux objectifs généraux, accompagnaient les contenus, s'exprimait quelque chose de plus que les contenus. Par exemple : *« Critère d'évaluation 16. Décrire les principales transformations (démographiques, économiques, sociales, politiques et idéologiques) qu'a connues la société espagnole depuis la Seconde République jusqu'à nos jours, en montrant quelques-unes de leurs influences mutuelles.*

*Traiter de l'évaluation de la compréhension du changement global produit dans la société espagnole durant les cinquante dernières années à travers l'étude de l'évolution politique des quatre grandes périodes : la Seconde République, la Guerre civile, le franquisme et l'actuelle étape démocratique. Ce critère permet d'évaluer l'initiation à l'analyse du changement social et politique à travers l'étude d'un moment spécialement significatif comme la transition espagnole à la démocratie ».* (MEC, 1991).

À mon avis, cette approche garantissait toute l'histoire qu'il est possible d'enseigner et toutes les approches possibles. Elle attribuait

au corps enseignant et aux écoles, collèges et lycées les compétences pour élaborer leur projet curriculaire et choisir les contenus précis et leur organisation qui répondaient le mieux à leur contexte et à leurs élèves. La conception des contenus consacrés au mouvement ouvrier, à la Seconde République et au franquisme était, à ce moment, la plus proche de celle qui avait été envisagée par le mouvement « Rosa Sensat ». À mon avis, il n'y avait pas plus d'absences ou d'oublis que ceux librement décidés par les enseignants. Les intentions éducatives de la connaissance historique et sociale étaient très claires. Ainsi, par exemple, le second objectif général affirmait contribuer au développement chez l'élève de la capacité à *« identifier les processus et les mécanismes de base qui régissent le fonctionnement des faits sociaux, utiliser cette connaissance pour comprendre les sociétés contemporaines, analyser les problèmes les plus contemporains et former le jugement critique et raisonné ».* De son côté, l'introduction affirmait que ces contenus contribuaient à *« consolider et développer les attitudes et habitudes caractéristiques de l'humanisme et de la démocratie, acquérir l'indépendance du jugement et l'esprit critique pour évaluer avec rigueur et mesure les faits, les actions et les opinions, développant ainsi des attitudes de tolérance et d'estime à l'égard des autres cultures ainsi que la solidarité avec les personnes et les groupes défavorisés, marginaux et opprimés, et assumant une position critique à l'égard des valeurs et attitudes phalocratiques de notre culture ».* (MEC, 1991).

Le large processus d'expérimentation, lui-même accompagné de quelques incertitudes, d'une certaine complexité conceptuelle du langage curriculaire qui allait avec ce processus, du faible soutien du corps professoral, et

de la crainte des changements pour lesquels une importante partie du corps professoral n'était pas préparée, firent échouer la rénovation de l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales et les possibilités que ces intentions portaient. Cela préparait le terrain du gouvernement conservateur du Parti populaire pour « rétablir » les choses selon ses intérêts idéologiques particuliers.

### ***Oublis et interprétations dans la conception de l'enseignement de l'histoire du Parti populaire (1996-2003)***

Les contenus du curriculum de la LOGSE furent en vigueur durant dix ans. Cependant, ils furent l'objet d'attaques et de l'opposition des politiques du Parti populaire au lendemain de leur victoire électorale. La première ministre de l'Éducation du gouvernement conservateur espagnol, M<sup>me</sup> Esperanza Aguirre, profita de l'inauguration du cours de l'Académie royale d'histoire espagnole (23 octobre 1996) pour mener une charge contre les programmes d'histoire approuvés durant le gouvernement socialiste : *« Mais le plus grave – sans qualifier le délirant lexique pédagogique en usage de chose de peu d'importance – est l'indigence des contenus historiques de l'enseignement que reçoivent nos élèves. Un élève peut parcourir complètement les dix années de scolarité obligatoire sans écouter ni voir une seule leçon sur Jules César ou Philippe II »*.

Commença alors un vaste débat médiatique sur la nature de l'histoire scolaire, débat inédit jusqu'à ce moment en Espagne. Ce débat n'eut pas d'effets dans les programmes parce que le Parti populaire ne disposait pas d'une majorité parlementaire et devait faire appel aux votes des minorités catalanes et

basques qui, elles, s'opposaient au retour d'une conception centralisée de l'Histoire de l'Espagne et restaient plus proches de la Loi générale de l'éducation que des nouvelles conceptions didactiques dominantes dans tout le monde occidental<sup>8</sup>.

Par la suite, M<sup>me</sup> Pilar del Castillo, ex-communiste, successeuse à la tête du ministère du gouvernement du Parti populaire, revint à la charge durant la législature qui commença en 2000. Le gouvernement disposant alors d'une majorité absolue, changea les programmes et, en relation avec les contenus historiques scolaires chéris par la droite, remit les « oubliés » que le gouvernement socialiste avait choisis. La LOGSE a également été remplacée par une nouvelle loi, la Loi organique de la qualité de l'éducation (2002). Auparavant, le Décret royal de 1991 a été modifié avec la définition de contenus minimum d'enseignement (Ministerio de educación, cultura y deportes – ECD, 2000). Aujourd'hui, nos garçons et nos filles, élèves de l'enseignement secondaire obligatoire – dans l'attente du curriculum lié à la Loi de qualité – ont tout le temps pour étudier Jules César et probablement aussi Philippe II. La ministre ferme le curriculum, précise et met en ordre les contenus, impose une conception centralisée de l'histoire et reprend, sans entendre les voix contraires sur ses idées éducatives obsolètes, voire réactionnaires, le rôle principal que, d'après elle, doit avoir le Ministère de l'éducation dans le contrôle et la direction de l'enseignement de l'histoire.

---

<sup>8</sup> Les conceptions politiques qui sont derrière les intentions du gouvernement conservateur espagnol avaient et ont beaucoup en commun avec les propositions initiées par l'administration Reagan et, en Grande Bretagne, par l'administration Thatcher.

Quelles sont les caractéristiques des contenus d'histoire de ces orientations? Comment les contenus relatifs à la classe ouvrière et au mouvement ouvrier, à la Seconde République et à la Guerre civile sont-ils envisagés? Le Ministère choisit de modifier les propositions de contenus minimums de 1991 et impose, à leur place, des programmes maximums qui détaillent les contenus géographiques, historiques et éthiques, année par année. En relation avec les contenus d'histoire, dans la première année du secondaire sont étudiées la préhistoire et l'histoire ancienne (cinq thèmes), dans la seconde, le Moyen Âge (cinq thèmes) et dans la quatrième, la dernière année de l'enseignement obligatoire, le reste (quinze thèmes depuis «la naissance de l'État moderne» à «l'Espagne démocratique»). Il est décidé que tout est réellement important pour que l'ensemble des élèves puisse se situer dans le monde.

Le mouvement ouvrier revient dans un espace partagé avec la bourgeoisie, comme dans le curriculum des années 70, dans le thème 6 consacré à «la révolution industrielle». La Seconde République et la Guerre civile composent, avec le règne d'Alphonse XIII, le thème 10: «l'Espagne dans le premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle». Le thème 14 est consacré à «l'Espagne durant le franquisme», avec les contenus suivants: le régime politique et les relations internationales, l'évolution économique et sociale et l'opposition politique et syndicale. Apparemment, il n'y a pas d'oubliés. Il y a des changements dans l'approche et dans la conception. On est retourné à un programme factuel, de facture traditionnelle, classique. Les arguments avec lesquels ces propositions sont justifiées, sont les suivants: «*La connaissance de la société, qu'on la réfère au passé*

*historique ou qu'elle concerne le territoire sur lequel on vit a toujours constitué, dans la tradition occidentale, une part fondamentale de l'éducation de la jeunesse», «l'histoire doit apporter aux élèves des connaissances et des méthodes pour comprendre l'évolution des sociétés à travers le temps», «en histoire, les contenus s'organisent selon un principe chronologique avec la division classique en périodes», etc. Bien que la nécessité que les élèves «acquièrent le concept d'évolution et de mémoire historique, les notions de changement et de permanence», etc., soit aussi citée, on ne peut pas dire que le choix d'un programme basé sur la quantité, particulièrement dans la dernière année, la quatrième, facilite ces acquisitions.*

Les contenus de nos thèmes – mouvement ouvrier, Seconde République, Guerre civile et franquisme – ne sont pas conçus comme des objectifs privilégiés de l'enseignement. Dans les principes d'évaluation prescrits pour les quatre années – les savoirs que les élèves doivent avoir acquis à la fin du cours – ne figure aucun contenu les concernant. Il y a trois objectifs à l'intérieur desquels on peut inclure ces thèmes:

«6. *Comprendre les transformations socio-économiques qui accompagnent la Révolution industrielle [...]*

7. *Montrer les liens entre les conflits de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle se rattachant à l'histoire de notre pays.*

8. *Caractériser les changements profonds et les événements les plus significatifs postérieurs à la Seconde Guerre mondiale, et qui ont affecté l'Espagne de manière spécifique». (MECD, 2000).*

Dans d'autres textes (par exemple, Pagès 2002) sont exposées mes critiques à la conception de l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales du gouvernement du Parti populaire et à cette réforme du curriculum d'histoire et de géographie. Je considère que: a) cela n'apporte rien de neuf à l'enseignement, b) rien n'est précisé sur les problèmes de la pratique de l'enseignement ni sur les problèmes de l'apprentissage, et c) on nous ramène à une époque que nous étions nombreux à croire définitivement close. Il semble que la droite veuille institutionnaliser les « absences et oublis » retenus et imposer ses interprétations à l'histoire scolaire, celles qui sont favorables à son idéologie, et qui sont peu démocratiques.

### ***Recommencer ou poursuivre? Repenser les idées et les concepts de l'enseignement de l'histoire***

Parce que nous continuons à croire dans la nécessité d'un enseignement de l'histoire qui soit au service de la citoyenneté, nous devons continuer à défendre nos idées au plus près de la salle de classe. Nous devons actualiser nos idées et nos conceptions didactiques et les mettre à jour, au service de l'approfondissement de la démocratie et de la possibilité de faire un monde différent, plus juste et solidaire.

Probablement, devons-nous entamer un travail destiné à convaincre les enseignants de la nécessité de conférer plus de place dans l'enseignement de l'histoire aux acteurs suivants:

a) Le XX<sup>e</sup> siècle et, au moins pour une moitié, le XIX<sup>e</sup> siècle font que le présent est plus le résultat de ce qui est arrivé dans le

siècle passé que de ce qui s'est succédé durant le Moyen Âge ou la Renaissance. Cela nécessite une approche européenne et mondiale des grands problèmes et des grands conflits à l'intérieur desquels on étudie, avec la plus grande rigueur possible, le mouvement ouvrier, la Seconde République, la Guerre civile et le franquisme.

b) Les hommes et les femmes concrets, de chair et d'os, spécialement ceux et celles qui, liés à certaines minorités sociales et culturelles, continuent à être les grands oubliés de l'enseignement de l'histoire. De même, les immigrants doivent être des acteurs présents dans l'enseignement de l'histoire comme ont à l'être les esclaves – l'Europe, et en son sein la Catalogne et l'Espagne, furent esclavagistes jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle –, les gitans et les autres groupes minoritaires.

c) L'histoire des peuples et des cultures cachés, sont oubliés par les histoires officielles. Sans qu'il soit nécessaire de substituer l'approche nationaliste étatique par une autre venant de nations sans État, il y a à considérer, à travers une perspective comparative, la richesse et la variété des histoires, le pluralisme culturel que représente l'existence de peuples avec des langues et des cultures propres à l'intérieur de l'Europe.

En définitive, et pour conclure, il y a lieu de repenser l'enseignement de l'histoire et ses contenus en prenant en compte des idées comme celles qui sont exprimées dans ces deux textes: « *Il est un outil indispensable de participation sociale éclairée en démocratie. En rendant compte de la dimension temporelle*

de la réalité humaine, l'histoire permet d'abord de replacer la démocratie dans la durée afin de montrer qu'elle n'est pas un mythe mais bien un produit de l'évolution inscrit dans des événements, des institutions et des pratiques sociopolitiques. L'histoire permet aussi de retrouver les multiples filons de l'identité du citoyen d'une société de plus en plus composite». (Martineau, 1999, 140).

«Si l'histoire enseignée entend vraiment participer à la formation et à la préparation de futurs citoyens lucides et critiques, elle doit donc les aider à se situer face à ces enjeux de mémoire et de compréhension du passé, elle ne peut pas se réfugier dans le récit d'une histoire lisse qui évite soigneusement les controverses et les contradictions». (Heimberg, 2002, 25).

De manière synthétique, nous œuvrons pour un enseignement de l'histoire qui dote les élèves actuels de connaissances et de valeurs leur permettant d'exercer leur citoyenneté; qui veille aussi à éviter certains «oublis et absences» dans l'histoire scolaire et lutte contre l'imposition d'idéologies éducatives qui ne respectent pas la démocratie et le pluralisme. ↻

#### BIBLIOGRAPHIE

- Batllori, R. et Pagès, J. (1984), «La programació de Ciències Socials al cycle superior d'EGB», *Butlletí dels Mestres*, 189, pp. 17-20 et 28-38.
- Batllori, R., Pagès, J. et al. (1985), *Programes experimentals de cycle superior. Llenguatge i Ciències Socials, 6è EGB*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Casulleras, A., Cunillera, J. et Pagès, J. (1988), «Orientacions per a l'aplicació a l'EGB dels objectius i continguts de geografia, història i trets socio-culturals de Catalunya. Criteris per a la reelaboració de les programacions», *Butlletí dels Mestres* 222, pp. 11-24.

- Grup de ciències socials de Rosa Sensat (1976), *Espanya 1931-1945 (dossier gràfic)*, Barcelona, Rosa Sensat.
- Grup de ciències socials de Rosa Sensat (1980), *Ciències Socials. 2ª etapa. Proposta de programació*, Barcelona, Escola d'Estiu.
- Grup de treball de ciències socials de Rosa Sensat (1975), *Les Ciències Socials a la segona etapa d'EGB*, Barcelona, Escola d'Estiu.
- Grup de ciències socials de Rosa Sensat (1981), *Les Ciències Socials a la segona etapa d'E.G.B.*, Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62.
- Heimberg, Ch. (2002), *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Janer, O. (1976), «La història i el medi propi», *Perspectiva Escolar*, Publicació de Rosa Sensat, nº 5, gener, pp. 15-20.
- Janer, O. et Pagès, J. (1980), *L'estudi de la societat catalunya i la resta d'Espanya als seges XIX i XX*, Barcelona, Dossiers de Rosa Sensat.
- Martineau, R. (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris, L'Harmattan.
- Ministerio de Educación y ciencia (1970). *Ley General de Educación*, Madrid, Editorial Magisterio Español.
- Ministerio de Educación y ciencia (198010ª), *Nuevas orientaciones pedagógicas. Educación preescolar, Educación General Básica (1ª y 2ª etapa), Educación Permanente de adultos*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- Ministerio de Educación y ciencia (1991), *Real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, BOE 152/1991, 26-06-1991.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000), *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el real decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, BOE, 16-01-2001.
- Pagès, J. (2002), «El currículum de ciencias sociales, geografía e historia en el Real Decreto de Enseñanza Mínimas de diciembre de 2000, ¿un ejemplo de calidad educativa?», *Íber. didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33, pp. 69-77.
- Perspectiva Escolar (1976), «Les Ciències Socials a l'Escola», Publicació de Rosa Sensat, nº 5, gener.
- Tutiaux-Guillon, N. (2002), «Histoire et Mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire», *Le carrefour de Clio*, nº 2, pp. 89-96.

## UNE TABLE RONDE SUR LA GUERRE D'ESPAGNE ET SA MÉMOIRE RETROUVÉE

---

À l'occasion de l'ouverture de *No Pasaran!*, une exposition de photographies sur les Brigades internationales, la Bibliothèque de Documentation internationale contemporaine (BDIC) organisait le 31 mars dernier à Paris une table ronde sur les *Mythes, enjeux et transmission de la guerre d'Espagne*.

Cette période de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle, a souligné Émile Témime, n'a pas seulement été cruciale sur les plans politique et idéologique, mais elle a aussi été marquée par l'émergence de l'image et du discours radio-phonique. La guerre civile a été un terreau fertile pour la propagande, dans les deux camps, et dans le monde entier. Par exemple, le coup d'État nationaliste et le régime franquiste ont d'emblée été inscrits dans un mythe, celui du siège de l'Alcazar, Franco ayant préféré mettre en scène la « libération » de Tolède que se diriger tout de suite vers Madrid. Andrée Bachoud a toutefois souligné que l'esthétique franquiste était restée très pauvre et que le régime avait échoué dans sa politique de communication.

La date du 20 novembre 2002 marquera l'histoire de la mémoire du conflit espagnol. Ce jour-là, le parlement espagnol, majoritairement à droite, a en effet condamné unanimement le coup d'État de juillet 1936. Ainsi tombèrent tous les mythes propagés pendant la dictature par la presse et l'école fran-

quistes : non, la république n'avait pas été criminelle. Non, le franquisme n'avait pas été un facteur de paix. La démocratie espagnole pouvait aussi dépasser ce pacte d'oubli par lequel elle avait pu émerger, non sans douleur. Les crimes franquistes avaient été amnistiés, très peu de symboles du régime avaient disparu. Danielle Rozenberg a d'ailleurs souligné que cet oubli transitoire, cautionné par les dirigeants de la gauche espagnole, avait mené à une énorme injustice pour les vaincus, dont beaucoup ont malheureusement disparu avant ce retour de mémoire et cette réhabilitation collective. Mercedes Yusta fait le point dans ce volume du *cartable de Clio* sur l'état des recherches et du débat historiographique autour de la guerre d'Espagne. Elle a dûment insisté à Paris sur la nécessité de poursuivre les recherches et d'ouvrir toutes les archives aux chercheurs. Mais son inquiétude porte d'abord sur le constat d'un hiatus entre les progrès de l'historiographie et la rigidité des représentations dans la population espagnole. Sans parler des jeunes générations qui se sentent très éloignées de ces événements et de leurs enjeux.

Pendant, en Espagne, depuis peu, les oubliés de l'histoire retrouvent de la voix et de la mémoire. Par exemple, des « Caravanes de la mémoire », avec des protagonistes de la résistance antifranquiste, sillonnent les

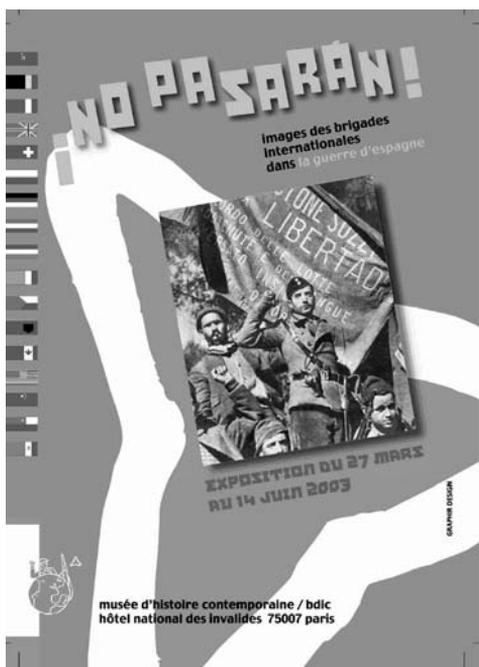
provinces espagnoles. « *Ses passages font à rebours le chemin de l'exil et le trajet de la mémoire* », nous dit Odette Martinez-Maler. Leurs membres arrivent de partout. Ils ont été militants, miliciens, brigadistes, guérilleros de l'après-guerre. Beaucoup ont connu l'impasse du stalinisme. Et « *tous se considéraient comme des vaincus de la Transition, étape qui aurait dû leur rendre la place qui leur revenait dans le combat pour la démocratie, mais qui – disent-ils – a maintenu leur mémoire en lisière* ». Ici encore, les générations se croisent, et les plus jeunes ne sont pas les derniers à protester contre cette confiscation de mémoire. Les combats sont multiples : obtenir la réhabilitation de tous les antifascistes ; témoigner du combat pour la démocratie ; dénoncer les traces patrimoniales du franquisme, quitte à rebaptiser des rues ; soutenir les mouvements d'exhumation de fosses communes qui pourraient permettre, enfin, un vrai deuil, tout en témoignant de la violence de la répression franquiste. Une pluralité des réveils de mémoire se dessine et seul l'avenir dira si une réappropriation du passé par les vaincus, après de longues années de silence, permettra à la démocratie espagnole de se renforcer. En attendant, les derniers témoins continuent leur travail de transmission et de mémoire. Et les historiens leurs enquêtes et leurs mises en perspective.

Spécialiste de l'histoire des Brigades internationales, Rémi Skoutelsky a évoqué les mémoires particulières, et plurielles, des brigadistes. En France, cette mémoire, bien que très solide parmi les communistes, a été écrasée par celle de la Résistance. Se souvient-on, par exemple, que Henri Rol Tanguy et le colonel Fabien étaient des anciens d'Espagne ? Il a aussi existé une mémoire

américaine des Brigades, très bien organisée. Mais l'historien est surtout sensible aux liens entre l'histoire et la mémoire, aux effets de cette mémoire brûlante empêchant une construction sereine de l'histoire. « *Si mémoire et histoire appartiennent à des registres différents, il ne convient pas de les opposer. Il ne s'agit pas de prôner, pour les historiens, un quelconque « devoir de mémoire », mais d'accepter la demande de mémoire de la société, ou de groupes sociaux. Ainsi, le meilleur service qu'ils peuvent rendre aux associations qui veulent perpétuer la mémoire des Brigades internationales n'est pas de les ignorer, ou à l'inverse de repeindre en rose la « geste » des volontaires. Mais tout simplement de faire de l'histoire* ».



La table ronde s'est terminée par la visite de l'exposition *No Pasaran! Images des Brigades internationales dans la guerre d'Espagne*. Jusque-là, la guerre d'Espagne et les brigadistes en images, c'était d'abord quelques célèbres clichés de Robert Capa, de Gerda Taro ou d'Agustí Centelles. Ces dernières années, des expositions avaient donné lieu, en Italie et en France, à la diffusion de nombreux documents photographiques, mais les Brigades internationales en étaient généralement absentes. Michel Lefebvre et Rémi Skoutelsky ont donc fouillé de nombreuses



Un fort beau livre a été publié dans le cadre de cette exposition : Michel Lefebvre et Rémi Skoutelsky, *Les Brigades internationales. Images retrouvées*, Paris, Seuil, 2003. Dans un autre ouvrage très intéressant, François Fontaine montre lui aussi le rôle de l'image, en particulier pour la presse illustrée, dans cette guerre d'Espagne : *La guerre d'Espagne, un déluge de feu et d'images*, Paris, BDIC/Berg International, 2003.

Enfin, les chercheurs qui ont participé à la table ronde du 31 mars 2003 ont contribué, avec d'autres, à un numéro spécial de la revue de la BDIC, *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, N° 70, avril-juin 2003, « Espagne : la mémoire retrouvée (1975-2002) ». Les citations d'Odette Martinez-Maler et Rémi Skoutelsky en sont tirées. ↻

Propos recueillis par CHARLES HEIMBERG

archives aux quatre coins de l'Europe ; ils ont sollicité des brigadistes, dont le Suisse Marcel Borloz ; ils ont retrouvé et rassemblé des images et des documents auxquels, autant que possible ; ils ont attribué des auteurs. Beaucoup de matériel avait été dispersé par la débâcle de l'après-guerre ; tout n'a bien sûr pas pu être retrouvé. Il ne reste rien ou presque du travail de certains photographes qui tiraient le portrait des volontaires. Mais la reconstruction des réseaux et de la circulation des clichés, tel original que l'on retrouve dans tel magazine, donne à voir l'importance de la propagande par l'image pendant la guerre civile. Toutes ces photographies, finalement, dans la mesure où elles ajoutent une touche d'humanité à nos représentations de ces événements tragiques, servent à la fois l'histoire et la mémoire. Entendre les témoins, recueillir les images, autant de moyens, en effet, pour empêcher l'oubli et l'occultation.

# REGARDS SUISSES SUR L'AFRIQUE ET LES AFRICAINS AU TEMPS DES COLONIES ET DES « ZOOS HUMAINS »

---

PATRICK MINDER, COLLÈGE SAINT-MICHEL, FRIBOURG

Phénomène de mode ou recherche de réponse aux interrogations propres à une société doutant de ses valeurs, la question du rapport à l'Autre fait une apparition remarquable en histoire comme dans d'autres domaines de la recherche scientifique. Mon propos sera donc d'illustrer les points les plus importants et de faire ressortir les aspects essentiels de la nature des relations entretenues par la Suisse et les Suisses avec l'Afrique et les Africains. Par leur originalité et leur pertinence, une affiche analysée et le village noir de l'Exposition nationale de Genève en 1896 revisité à l'aune de nouvelles sources serviront à la démonstration.

Afin de ne pas alourdir inutilement cette présentation, il est important de signaler que les idées et opinions présentées reflètent un état de la question et livrent la « photographie » d'une recherche en cours. Il s'agit donc de considérer les affirmations ou les hypothèses émises ici avec un minimum de circonspection car elles peuvent, à l'avenir, être sujettes à de nombreux aménagements, modifications ou nuances.

## 1. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES, CADRE GÉNÉRAL THÉMATIQUE ET CHRONOLOGIQUE DU PROPOS

La connaissance de nos relations avec l'Afrique est encore très lacunaire. Quelques

pionniers ont tenté de saisir avec le plus d'exactitude possible quelle pouvait être la qualité de nos liens avec le continent noir et quelles en seraient les influences respectives sur les milieux analysés. Trois domaines émergent nettement dans l'historiographie : l'un consacré au monde missionnaire, avec une prépondérance pour les missions protestantes<sup>1</sup>, un autre autour du pôle économique et quantitatif, bien défriché grâce à l'excellent travail d'une poignée de chercheurs<sup>2</sup>, un dernier enfin, et dans une moindre importance pour notre problématique, autour de la question de l'émigration suisse. Ces domaines ont toujours été abordés selon le même principe qui est celui de considérer uniquement l'impact des Européens en Afrique. En effet, rares sont les personnes qui se sont intéressées à la question de la mesure des influences de l'Afrique noire et de ses habitants en Suisse durant la période qui précède la Seconde Guerre

---

<sup>1</sup> Voir les Archives des Basler Missionen à Bâle et l'adresse URL <http://www.bmpix.org> (16.04.03). Pour les missions protestantes francophones, la Mission de Suisse romande possède également des fonds photographiques ainsi que des sources imprimées. Les missions catholiques possèdent aussi leurs propres archives. Les journaux missionnaires constituent un intéressant et important corpus de sources secondaires.

<sup>2</sup> Voir Bouda Etemad et Thomas David, notamment « Un impérialisme suisse? », *Traverse*, vol. 46, n° 2, « Suisse – Tiers Monde. Des réseaux d'expansion aux formes de domination » et « Introduction », *Les Annuelles*, n° 5, Lausanne 1994, pp. 7-17.

mondiale<sup>3</sup>. Pourtant, l'apport d'autres sciences humaines complémentaires à l'histoire comme l'ethnologie, la sociologie et l'anthropologie, ainsi que la prise en considération de nouvelles sources, circonscrivent, avec plus de réussite et de cohérence qu'auparavant, la question des relations Suisse-Afrique et ce, sans remettre en question tout le travail des chercheurs fourni jusqu'à présent.

Afin de clarifier le propos et de délimiter de manière adéquate le sujet aux impératifs liés à la présente rédaction, il est important de préciser les points suivants. Premièrement, la période étudiée s'échelonne de 1880 à 1939, c'est-à-dire qu'elle se limite aux moments de la création des colonies dites modernes jusqu'à leur apogée. Si des relations entre l'Europe et l'Afrique, en conséquence entre la Suisse et l'Afrique, se sont tissées avec un maximum d'intensité, c'est assurément durant cette période. Deuxièmement, la délimitation du sujet circonscrit l'Afrique noire et les Noirs de cette Afrique-là, excluant volontairement les cas maghrébin, éthiopien et sud-africain qui nécessiteraient, à eux seuls et à chacun, les mêmes études pour des raisons historiques et historiographiques particulières.

Autres éléments essentiels, les sources documentaires extraites d'archives suisses, dont les supports principaux sont les images et les écrits, ont été largement consultées. Si la notion d'image est à la fois vaste et complexe<sup>4</sup>, celle de support aide à comprendre ce que

l'historien prend en considération. Films, affiches publicitaires et de cinéma, photographies, dessins, bandes dessinées pour les enfants, photographies et dessins de presse, clichés et croquis de revues scientifiques constituent un matériau aussi abondant que passionnant. L'utilisation de l'image en histoire à des fins autres que la simple illustration du discours historique est assez nouvelle:

*«Les images sont un matériau essentiel pour les historiens. Elles commencent à accéder, notamment grâce aux plus jeunes d'entre eux, au statut de source historique à part entière, même si les générations les plus anciennes [...] n'ont que peu l'habitude de travailler l'image. Souvent, pour les historiens, l'image vient simplement en renfort de la source traditionnelle qu'est l'écrit. Autre chose est d'examiner les images en tant que telles, de les prendre comme objet d'étude, de faire qu'elles précèdent les textes et ne viennent pas uniquement comme illustrations»<sup>5</sup>.*

Si l'on traite de l'histoire des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, on échappe difficilement à la production iconographique issue de deux grandes inventions révolutionnaires: la photographie et le cinéma popularisés très rapidement et partout dans le monde industrialisé.

Il faut encore définir les lieux et les espaces de rencontre avec les Africains. Deux possibilités se présentent. L'une d'elles est fournie par les voyageurs de tout type – que j'appelle *témoins* – qui rapportent de leurs pérégrinations leurs souvenirs, le plus souvent écrits

---

<sup>3</sup> L'ouvrage de Hans Werner Debrunner fait figure de pionnier: *Presence and prestige: Africans in Europe. A history of Africans in Europe before 1918*, Basel, Basler Afrika-Bibliographien, 1979, 433 p.

<sup>4</sup> Voir l'annexe à ce sujet.

---

<sup>5</sup> Conclusion de l'ouvrage de Pascal Blanchard et Armelle Châtelier, *Images et Colonies*, Paris, éd. Syros et ACHAC, 1993, p. 146.

(manuscrits et journaux de bord appartenant principalement à des fonds privés). Cette recherche implique de retrouver leurs descendants, ce qui est, somme toute, assez fastidieux et très décevant. L'autre possibilité est de saisir les traces des rares moments où les Africains viennent en Suisse. Les supports utilisés sont les sources imprimées directes ou indirectes (presse et illustrés essentiellement, mais aussi récits de contacts ou de visites, correspondance épistolaire, articles scientifiques ou pseudo-scientifiques, chansons, et même histoires drôles).

Il est nécessaire de préciser d'emblée que le mot *relations* se résume ici à sa plus simple expression. Il s'agit le plus souvent du regard porté par les Suisses sur les Africains. Le contexte et les codes sociaux de l'époque expliquent cette situation. Pour décrire la qualité des rapports entre les divers protagonistes, il est nécessaire de mesurer quelles sont les représentations laissées par les Africains en Suisse. En variant au mieux les sources et ce, sur toute la durée de la période analysée, on pose une question fondamentale. La Suisse est-elle vraiment une exception européenne puisqu'elle n'a jamais eu de colonies ou est-elle, au contraire, une nation très semblable à ses puissantes voisines qui s'exprime – du fait de ses particularismes qui l'ont menée sur d'autres voies que celle de l'impérialisme – par des modalités spécifiques excluant la possession de territoires ? C'est en effet la connaissance de notre propre existence et de nos schémas de pensée, et non celle des colonisés, qu'il s'agit de mieux appréhender. Seul un regard croisé, tissé d'une masse de documents de tout type, permet de répondre de manière satisfaisante, bien que non définitive, à cette interrogation.

Je me propose donc d'analyser en détail une affiche et d'utiliser plus brièvement le cas de Genève et de son « Village nègre » présenté lors de l'Exposition nationale de 1896 pour illustrer le concept de nébuleuse coloniale propre à la Suisse.

## 2. UNE ANALYSE D'UNE AFFICHE SUISSE DE LA SCHWEIZERISCHER KATHOLISCHER VEREIN FÜR MISSIONSÄRZTLICHE FÜRSORGE



L'affiche publicitaire est un support intéressant parce qu'elle n'a pas d'autre but que de faire consommer et possède deux avantages : elle ne vend pas de Noirs (encore moins de concept colonial) et elle séduit le plus grand nombre<sup>6</sup>. J'ai choisi en l'occurrence une image datant de 1932, utilisée durant plusieurs années à des fins précises de récoltes de fonds au profit des missions catholiques suisses.

<sup>6</sup> Selon Jean-Barthélemy Debost, « La pub lave plus blanc », in *Images et Colonies*, op. cit., p. 97.

La première étape obligatoire et la première précision au sujet de la pertinence d'une analyse de type sémiologique en histoire est de rappeler le contexte dans lequel la production du support imagé s'inscrit, sans perdre de vue le but de la recherche, c'est-à-dire de déterminer quelles sont les représentations attribuées aux Africains en Suisse. Cette affiche est réalisée par un Père catholique du nom de Bernhard Flüeler. De grand format (74 × 104 cm en noir-blanc), elle a été éditée par la Graphische Kunstanstalt Schwitter à Bâle et fut reproduite en format carte postale et en noir-blanc pour être vendue au prix de 20 centimes suisses la pièce. Le succès de cette campagne a permis de l'utiliser en tout cas jusqu'en 1935 au profit des missions suisses<sup>7</sup>.

Pour obtenir le maximum d'informations de cette affiche, il convient de décrire ce que l'on voit, de manière très concrète et très pragmatique. L'ensemble est composé de deux images encadrées par du texte. Au sommet figure le nom de l'association commanditaire de l'affiche. En bas, un texte en deux langues avec une différence notable au niveau de la traduction. L'allemand explique clairement en faveur de qui est destinée l'action symbolisée par l'affiche; le français, en revanche, mentionne uniquement le nom de la *Société suisse de secours médicaux*. Il y a cohérence entre le texte du bas et les sujets représentés au centre de l'affiche alors que le texte du haut n'a qu'en partie un lien direct avec l'image (la religion apparaît, mais pas la confession catholique en tant que telle). Un dernier mot sur le texte. Le fait de le placer

en dehors de l'image est une pratique courante: il a l'avantage de pouvoir modifier le message écrit sans toucher au graphisme.

Le tout est très dépouillé: on fait appel à très peu d'éléments graphiques. Deux images donc dans cette affiche, dont la verticalité revêt un sens très symbolique: le berger portant l'agneau est en arrière-plan en haut de l'affiche, c'est-à-dire symboliquement au lieu de résidence du divin ou au ciel. En lien direct avec lui et au premier plan, le missionnaire penché sur le corps de l'Africain allongé reprend la symbolique *berger – missionnaire / agneau – Africain*. Comme l'indigène est étendu (il couvre presque l'entière largeur de l'affiche), on aboutit à la construction entre, d'une part, la verticalité donnant l'accès à la culture occidentale avec, au-dessus, l'accès à la divinité et, d'autre part, l'horizontalité opposée à l'axe vertical, où le corps noir est livré aux vicissitudes de la temporalité. En revanche, la position diagonale de l'Africain évoque soit sa future disparition en raison du marasme dans lequel il vit (le marigot du paganisme et de la sauvagerie), soit son lent et difficile parcours vers la civilisation par le passage obligé, aussi évident et logique que vertical, de la conversion.

Déposé sur un rocher, dans un paysage incertain qui rappelle la brousse (les herbage) mais aussi le marécage (le roseau à droite, les taches oblongues blanches ressemblant à des bancs de brume entre le berger et le Blanc), l'indigène est dévêtu livrant aux regards sa musculature (torse, ventre, jambe et pied tendus) et les parements de son état sauvage (bracelets de cheville, de biceps et de poignet). La représentation du corps de l'Africain est en opposition parfaite avec celle du personnage central que l'on désigne-

<sup>7</sup> Voir « Activités médicales charitables dans les missions », in *Annuaire de la Société suisse de secours médicaux aux missions catholiques*, 1935, p. 15.

rait volontiers comme missionnaire (le texte du bas le suggère), mais qu'aucun signe visible ne permet de préciser. Au contraire, il s'agirait plutôt d'un colonial (casque blanc et bandes molletières), vêtu d'un veston à l'européenne dont le col et la poche illustrent parfaitement l'origine. Au premier coup d'œil, personne ne songe d'ailleurs à expliquer l'incongruité d'une telle tenue pour une telle scène. Cela suffit simplement pour souligner avec une redoutable efficacité toute l'étendue du degré de civilisation atteint par l'homme blanc. À l'arrière-plan aussi, les oppositions jouent pleinement : au berger, portant chapeau et vêtu d'un grand drapé, répond le Blanc casqué dans son uniforme. L'agneau par sa nature et son animalité donne la réplique à l'indigène avec sa nudité et sa sauvagerie (jupe d'herbages).

Un arrêt encore sur le visage et les mains. Le Blanc est anonyme : ses traits sont indistincts. Sa tâche et sa mission lui imposent d'ailleurs une grande humilité. Son regard, on le devine parce que l'inclinaison de la tête le suggère, se focalise sur le torse nu et noir. Le visage de l'indigène se détourne du regard de l'Occidental. Paradoxe avec le personnage de l'arrière-plan : le regard de l'agneau rencontre celui de son protecteur, il est donc sauvé. L'Africain, lui, détourne ses yeux du Blanc alors que ce dernier le soigne et le soulage (main droite du blanc derrière la tête). Vague copie de *pietà* que cette image, où l'état physique de l'indigène, proche de la mort, ne trouve le salut que dans les mains du missionnaire. Celles-là, d'ailleurs, sont nerveuses et expérimentées, alors que celles de l'indigène sont lisses, sans nervosité ni dynamisme, reflet de la paresse atavique de ses origines. Le propos de Frédéric Blanchod, médecin vaudois, illustre parfaitement cette idée :

« Quand j'examine une main de nègre, comme font les chiromanciennes, je suis frappé par la simplicité de ses lignes ; toute la paume est unie et montre l'existence de son propriétaire. Elle n'a rien des caractères divers et accidentés de ma propre main, qui dit bien la vie nerveuse et intensifiée de l'homme blanc »<sup>8</sup>.

Enfin, s'il est difficile de reconnaître les traits du Blanc, ceux de l'indigène en revanche, par le dessin de la bouche ouverte, montrant l'épaisseur des lèvres et la blancheur des dents, illustrent avec finesse les stéréotypes classiques rappelant l'anthropophagie célèbre et héréditaire de la race africaine.

Dans cette affiche, ni les mains ni les regards des protagonistes ne se croisent : c'est à la fois la représentation de l'ampleur de la tâche missionnaire et, pour nous, observateurs du XXI<sup>e</sup> siècle, l'échec prévisible de toute relation humaine de type colonialiste. Cette affiche n'est donc ni raciste (en prenant le point de vue contemporain), ni neutre (au sens où elle dépasse l'idée d'une simple information à transmettre). Elle montre au contraire quels sont les véritables enjeux pour les missions de l'époque. Le Blanc semble assumer sa vocation de manière désintéressée – en tout cas sans attendre de reconnaissance, vu le détournement du regard de l'indigène – vocation qui cherche à civiliser un être plongé dans une bestialité naturelle. Le *berger / bon pasteur* et l'*agneau / brebis égarée* ne sont là que pour rappeler les symboles bibliques de tout le programme de propagation missionnaire coloniale. Pour corroborer la justesse de cette étude, voici le texte qui commente le lancement de cette affiche :

---

<sup>8</sup> *Au paradis des grands fauves. Voyage dans l'est africain*, Paris, Payot, 1937, pp. 148-149.

«*Das Bild erklärt sich selbst. Möge der gute Hirte schützend und segnend sich der Millionen armer kranker Schäflein auf dem weiten Erdenrunden annehmen!*»<sup>9</sup>

On pourrait rétorquer que cette analyse ne reflète guère ou pas du tout l'intention de l'auteur. L'état actuel des connaissances en sémiologie donne une réponse claire à cette critique: autant arrêter d'analyser une image que de vouloir chercher vainement une intention dont l'auteur ne maîtrise d'ailleurs jamais la réception:

«*Mais si l'on persiste à s'interdire d'interpréter une œuvre sous prétexte qu'on n'est pas sûr que ce que l'on comprend correspond aux intentions de l'auteur, autant arrêter de lire ou de regarder toute image immédiatement. [...] Ce que nous voulons dire par là, c'est que, pour analyser un message, il faut commencer par se placer délibérément du côté où nous sommes, à savoir celui de la réception*»<sup>10</sup>.

Autre remarque souvent émise, c'est qu'il s'agit d'une analyse qui frôle la caricature. Il faudrait comparer cette image avec d'autres. J'ai donc appliqué systématiquement ce principe sur les documents récoltés. Force est de constater qu'il existe des dominantes dans la représentation des Africains auxquelles il est très difficile d'émettre des réserves quant à leur nature. Ce n'est cependant pas le lieu de poursuivre plus loin dans cette direction qui mérite à elle seule une

recherche de longue haleine. Les exemples qui suivent suffiront à donner un bref aperçu de quelques stéréotypes habituellement reproduits. Le Noir est inférieur au Blanc (fig. 1 *Mohren-Seife*), il est bestial, brutal et sauvage (fig. 2 *Menelik Kaffee*), il rit aux éclats de la blancheur de ses dents (fig. 3 *Sérodent*) et il est un être naturel au milieu de la Nature, c'est-à-dire, un être quasi-animal vivant hors de la culture (fig. 4 *Maestranì – Chocoboy*).

### 3. LE VILLAGE NOIR DE L'EXPOSITION NATIONALE DE GENÈVE EN 1896 REVISITÉ

Le corpus le plus «rentable» cependant, c'est-à-dire celui qui fournit le maximum d'informations avec le minimum de matériel, mis à part les films, les spectacles ethnologiques et les attractions de foires, c'est le «Village nègre», plus communément appelé «zoo humain» par la communauté des spécialistes<sup>11</sup>. Ce dernier est particulièrement intéressant parce qu'il est à la fois à la croisée des théories anthropologiques et ethnologiques et des regards des masses populaires de l'époque, qui se déplacent par esprit de curiosité et profitent du prétexte d'une exposition pour compléter leur culture ou satisfaire leurs fantasmes. Le «zoo humain» est un excellent biais pour mesurer la teneur et la typologie des relations construites à partir de ces exhibitions. Je tâcherai donc de me confiner à l'espace genevois dans le contexte suisse de l'Exposition nationale de Genève qui s'est déroulée de mai à octobre 1896.

<sup>9</sup> «*L'affiche parle d'elle-même. Puisse le bon pasteur prendre sous sa protection et sa bénédiction les millions de pauvres agneaux malades dans le vaste monde!*» (traduction de l'auteur), in *Activités médicales charitables dans les Missions...*, op. cit., p. 15.

<sup>10</sup> Voir Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan Université, coll. Image 128, 2001, pp. 35-36.

<sup>11</sup> Pour un essai de définition du terme, voir Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Gilles Boëtsch, Eric Deroo et Sandrine Lemaire (dir.), *Zoos humains. De la vénus hottentote aux reality shows*, Paris, La Découverte, 2002, pp. 417-419.



Figure 1

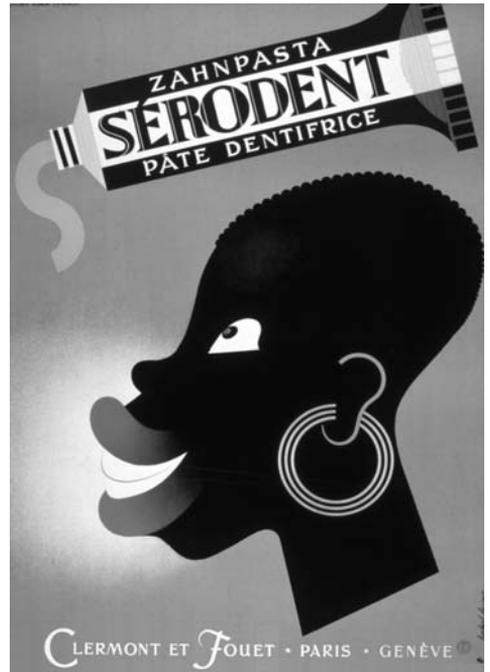


Figure 3



Figure 2



Figure 4

On a beaucoup écrit sur cet événement sans oser reprendre toutefois la problématique dans son ensemble et sans retourner systématiquement aux sources. Depuis les travaux de Bernard Crettaz et d'autres<sup>12</sup>, la reprise de la théorie dite « identitaire » a été monnaie courante. Sans remettre en cause l'hypothèse, on a opposé le Village suisse au Village africain, ce dernier considéré comme une sorte de miroir du premier. Par contraste ou par opposition, l'avancée industrielle du peuple suisse et son intégration, complète et méritée dans le concert des nations dites civilisées, aurait été ainsi illustrée grâce au complet décalage avec l'arriération socio-culturelle et technologique des habitants du continent noir. Un ou deux journaux suisses sur l'ensemble du corpus d'une petite centaine de coupures consacrées au village noir font une allusion à cette hypothèse<sup>13</sup>.

Cette lecture est certes une proposition intéressante et féconde si l'on se situe exclusivement au niveau de l'interprétation du phénomène. Il semble pourtant que les documents ou les témoignages directs et indirects aient été quelque peu délaissés. Cette approche sociologique s'est faite au détriment de l'analyse du contexte, des volontés réelles des acteurs principaux et organisateurs de l'Exposition nationale et des divers sentiments exprimés par les visiteurs. Je reproche donc la part trop prépondérante consacrée à l'interprétation de ce phénomène, interprétation négligeant abondamment l'interrogation et la relecture des sources. L'analyse qui en découle est forcée-

ment faussée et, pire, dénuée de tout contexte. Tout cela nécessite une reprise quasi complète de la thèse communément admise. Je me propose d'amorcer cette problématique sans autre prétention que celle de rappeler certains faits ou évidences.

Le contexte tout d'abord. Le village nègre est certes intégré à l'Exposition nationale, mais dans un lieu qui n'appartient aucunement à l'Exposition proprement dite, lieu appelé « Parc de Plaisance »<sup>14</sup>. Si l'on retient le succès populaire de cet endroit, il ne faudrait en aucun cas oublier qu'il n'atteint pas les espérances voulues par les organisateurs. À l'heure de l'ouverture, la moitié des places n'est pas louée et l'exploitation de la plupart des attractions est globalement déficitaire. La majorité des conventions sont annulées ou renégociées suite aux plaintes des locataires, regroupés pour l'occasion en comité de défense de leurs intérêts. Il est vrai cependant que, tout en restant dans les chiffres rouges, le Village nègre est celui qui s'en sort le mieux, malgré la fuite de son propriétaire entraînant la saisie judiciaire de son bien et de son capital<sup>15</sup>. La concurrence faite par le Village suisse, dont le succès et la renommée sont aussi impressionnants qu'imprévus, transforment donc en profondeur et à la baisse les projections des organisateurs du Parc.

---

<sup>14</sup> Jusqu'en décembre 1895, ce lieu était d'ailleurs nommé par les organisateurs de l'Exposition « Kermesse » pour se transformer en « Parc de Plaisance », suivant ainsi la proposition d'un des membres du comité.

<sup>15</sup> Voir aux Archives de l'État de Genève, dans le fonds *Exposition Nationale*, caisse 54, dossier 976, rapport final, chapitre VIII, « Le Parc de Plaisance ». Rapport du 10 juin 1897 signé par A.-M. Cherbuliez, administrateur du Parc de Plaisance.

---

<sup>12</sup> Voir à ce sujet la bibliographie en annexe.

<sup>13</sup> La *Feuille d'Avis des Montagnes* par exemple, La Chaux-de-Fonds, n° 108, 8 mai 1896.

Il ne faudrait pas oublier de surcroît que plusieurs Africains n'appartenant pas au Village noir s'exhibent à cette occasion et que des attractions diverses sur l'Afrique et sur d'autres pays colonisés sont présentées, même si leur impact est de moindre importance que celui de la troupe sénégalaise. À l'intérieur du site de l'Exposition, les vitrines proposées par l'explorateur genevois Alfred Bertrand sur son voyage en Afrique du Sud et installées dans l'une des chambres des casernes suscitent la curiosité du public et rencontrent un grand succès<sup>16</sup>. Au « Parc de Plaisance », deux Noirs figurent à l'entrée du « Continent mystérieux ». Une troupe de danse javanaise se produit, non sans scandale, parce que certains de leurs membres ont une tenue qualifiée d'indécente à l'époque. Enfin, les lutteurs noirs issus de la troupe du village affrontent trois champions turcs en juillet 1896 et les bars égyptiens ou orientaux de toutes sortes proposent parfois une exhibition spéciale avec un service assuré par un personnel de couleur. Notons encore que la présence du Village nègre ne rassemble d'emblée pas l'unanimité<sup>17</sup>.

L'opportunité de la présence du Village nègre est en revanche directement comprise et exploitée par les milieux scientifiques. Traducteur de Darwin, Carl Vogt et ses disciples sont les dignes émules des Gobineau et autres Broca et reprennent à leur compte les principales thèses de la phrénologie ou de la crâniologie. Aucune distance critique ne semble refréner Émile Yung, professeur d'anthropologie à Genève, lorsqu'il utilise les

habitants du village pour illustrer la hiérarchie raciale, thèse qu'il présente lors d'une conférence organisée pour la circonstance. Intitulée *Caractéristiques anthropologiques de la race nigritique étudiées sur quelques-uns de ses représentants du Soudan occidental – Parenté de cette race avec les autres nègres africains, sa distribution géographique*, cette conférence, coûtant 2 francs par personne et annoncée dans plusieurs journaux, est donnée le 11 juillet 1896 à 17 heures au Pavillon Raoul Pictet. Devant une salle comble, 15 à 16 individus sont exhibés au nom de leur authenticité pour illustrer à la fois les caractéristiques corporelles (indice facial par exemple) et la façon de marcher soi-disant propres à leur appartenance raciale. Ce que Yung – et, avec lui, d'autres scientifiques – ne disent évidemment pas au public, c'est qu'ils sont incapables de déterminer une origine précise pour un seul des individus peuplant le Village nègre...

Les réactions populaires face au Village africain sont sensiblement du même type: elles oscillent entre la moquerie et la curiosité. À la lecture des différentes sources que j'ai pu consulter, je n'ai guère trouvé d'opposition volontairement souhaitée par les organisateurs entre le Village suisse et le Village nègre. Par analogie, et pour prendre des exemples d'États ou de nations, coloniales ou non, qui utilisent similairement les phénomènes des villages reconstitués dans un but didactique, fédérateur ou intégrateur d'une minorité, aucun cas ne supporte la comparaison. En revanche, – et c'est ce qui est intéressant – la Suisse est la seule nation qui ait organisé un village artificiel, peuplé par des représentants de sa propre population, en costume folklorique, lors d'une Exposition nationale. J'insiste sur le mot

<sup>16</sup> Archives de l'État de Genève, Exposition nationale, caisse 54, dossier 976 et caisse 46, dossier 46 / 475 « Alfred Bertrand, explorateur ».

<sup>17</sup> Voir notamment le n° 100 du *Courrier de Genève* du mercredi 29 avril 1896, p. 3.

national. On présente un village allemand en 1893, mais c'est à Chicago; on reconstruit le Village suisse en 1900, mais c'est à Paris lors de l'Exposition universelle. Contrairement à certains États européens qui bâtissent des villages irlandais ou auvergnats, la Suisse n'a jamais l'idée de construire un village valaisan, genevois ou fribourgeois, et encore moins un village montheysan, carougeois ou gruérien. Pourtant, ce pays est traditionnellement et historiquement sans colonies et n'a donc pas grand-chose d'autre à présenter que ses propres « indigènes ».

Aujourd'hui, de ce Village africain et de ses occupants, plus de traces observables autres que dans celles des archives. À Genève, pas de nom de rue (ce qui n'est pas le cas du Village suisse et de l'explorateur Bertrand dont un parc porte le nom), peu ou pas de traces d'objets, pas de structures visibles sur le site, peu de traces de contacts entre Africains et Suisses. Seuls subsistent des extraits de films – ou des petits films<sup>18</sup> – et quelques rares photographies<sup>19</sup>. Pans d'une histoire oubliée, refoulée ou méprisée, les uniques occasions de relations directes entre les habitants des deux continents n'ont jamais frappé durablement les esprits. L'origine et les causes de cette occultation restent encore à écrire.

---

<sup>18</sup> Un cortège sur lequel on reconnaît François Lavanchy, neveu de François-Henri Lavanchy-Clarke et concessionnaire Lumière en Suisse, est filmé par l'opérateur Alexandre Promio. Intitulé « Ces quatre dernières vues » et daté du 7 mai 1896 [12 juin 1896], ce film, de très courte durée, montre le « Cortège arabe » [n° 310] et une « Danse égyptienne » [n° 311]. Le film est conservé aux Archives du film CNC, au Bois d'Arcy, à Paris.

<sup>19</sup> On en compte treize en tout, provenant essentiellement du Centre d'iconographie genevoise sous la cote 47 P Expo 1896, 44, n° 1-13.

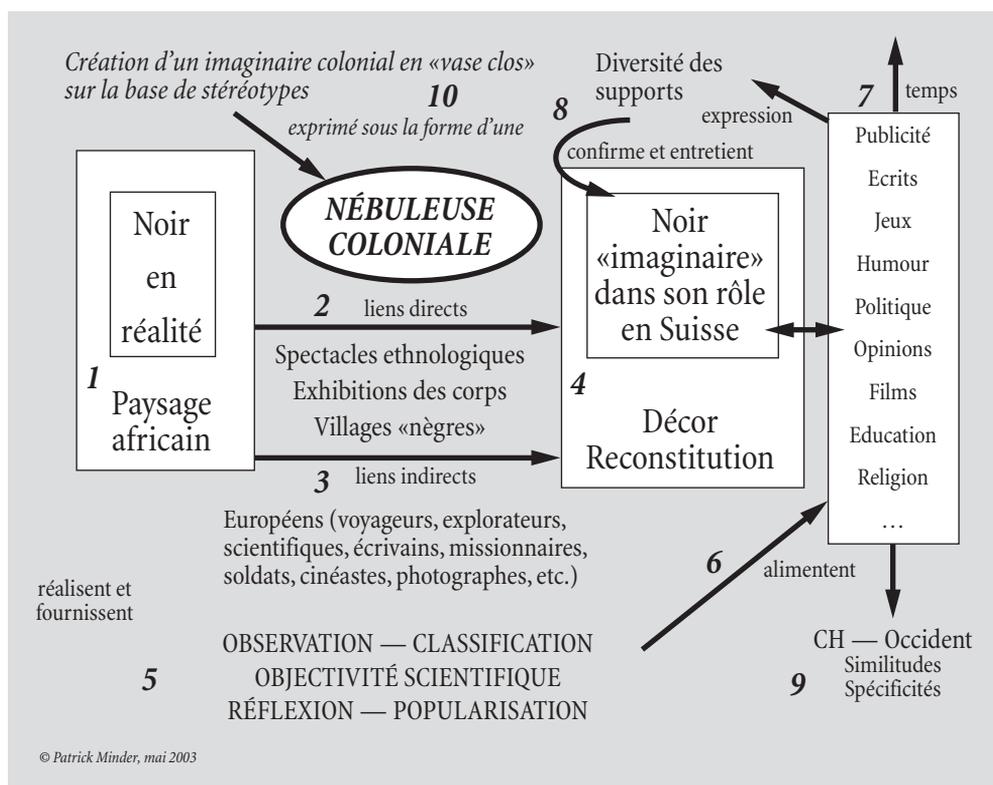
#### 4. LE CONCEPT DE NÉBULEUSE COLONIALE

Si l'on cherche à qualifier l'attitude de la Suisse et des Suisses envers les colonies et, plus précisément, envers les Africains, on se heurte d'emblée à une question de terminologie. Beaucoup de chercheurs préfèrent employer la notion définie par le mot *impérialisme* parce qu'elle correspond à la mainmise d'un État sur un ou d'autres États par l'expression de sa puissance politique, économique ou militaire. En ces termes, il est difficile de considérer la Suisse comme étant effectivement une puissance impériale, bien que le domaine économique, justement, fasse encore problème, engendrant les riches et précieuses études mentionnées plus haut. Le terme *impérialisme* comporte pourtant un autre sens – en omettant volontairement ici la conception marxiste-léniniste – qui est celui d'une forme de domination morale, psychique ou intellectuelle. Selon cette acception, la situation et le rôle de la Suisse sont alors sans équivoque: elle possède toutes les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour embrasser sans difficulté majeure l'idée et les principes coloniaux.

On comprend mieux les mécanismes qui expliquent en quoi la Suisse a été coloniale, même à un stade ou à un degré, somme toute, peu affirmé par l'État fédéral, en schématisant la problématique. Comme premier constat, il faut relever la faible implication du gouvernement. Sans que l'on puisse exclure des volontés d'expansion commerciale, voire territoriale, ce dernier n'affirme jamais clairement sa position, alors qu'il est parfois invité à statuer sur des projets de colonisation. Bref, il n'y a pas de réelle propagande étatique en Suisse contrairement à la situation des puissances coloniales voisines.

Cela n'empêche pourtant pas la naissance et l'émergence d'une *mentalité* coloniale, non d'une *idéologie* coloniale, ce terme définissant un stade différent, plus radical et organisé, de la pensée impérialiste. Autrement dit, il n'y a pas besoin d'avoir des colonies pour nourrir un esprit colonial. Comment alors le colonialisme est-il possible en Suisse, État neutre par son histoire, ses traditions et qui n'exprime aucune velléité étatique d'expansion? Le mécanisme est à la fois simple par son fonctionnement et complexe par sa structure. Chaque acteur ou élément du schéma ci-dessous joue un rôle essentiel dans la dynamique générale et est constitutif ce que j'appelle l'*imaginaire colonial*, ensemble de manifestations tangibles issues de l'esprit colonial helvétique.

Je propose de considérer en premier lieu le rôle des témoins (point 3). Ces derniers, regroupant les missionnaires, les explorateurs, les aventuriers, les employés au service des États coloniaux ainsi que les voyageurs de toutes espèces, connaissent l'Africain *in situ*, c'est-à-dire dans son environnement naturel et au rythme de sa vie quotidienne (point 1). L'observation qu'ils portent sur lui est en revanche foncièrement, et par nature, celle d'un Européen (point 5). Le regard est uniforme, normé selon les règles et les valeurs occidentales, contaminé même, par le poids de vérité accordé aux théories scientifiques et aux récits de leurs prédécesseurs, tous avérés authentiques (point 6). Ces témoins livrent donc en Suisse leurs impressions et leurs souvenirs. Pour leurs concitoyens profanes, la



relation de leurs expériences prend une couleur de réelle authenticité et d'exotisme digne de la plus haute confiance. Bref, tout ce qui peut décrire l'Afrique et l'Africain en Suisse est fondamentalement tordu, falsifié, invérifiable et inexact, mais tenu pour rigoureusement réaliste, sincère, scientifiquement valable et exact.

Suivent ensuite, comme éléments essentiels à la compréhension du concept, les exhibitions et autres spectacles (point 2), seules manifestations permettant l'expérience de la confrontation directe entre le citoyen suisse et le Noir africain. Ce dernier n'est d'ailleurs déjà plus un Africain, mais un indigène. On le présente dans un environnement qui n'est rien d'autre qu'une reproduction exotique à la sauce occidentale d'une réalité africaine (un village et ses habitants toujours, avec des plantes et des animaux parfois). Le paysage devient décor et l'habitant acteur, sans que l'on brise l'illusion de l'authenticité (point 4). Même si, parmi les spectateurs, il y a des sceptiques, les derniers pans de rationalité tombent dès l'instant où la caution scientifique s'empare de ce qui n'est, à l'origine, qu'un phénomène de foire. Par le jeu peu critique des spécialistes du savoir, le village reconstitué et sa tribu sont la vérité, la reproduction parfaitement fidèle du lieu et des faits et gestes de la vie quotidienne de tous les Africains :

*«Ce village n'est pas une mystification; c'est bien la reproduction intelligente d'une communauté noire; il y manque la volaille, les animaux domestiques et autres, la végétation, car les pauvres palmiers étiolés qui gémissent dans leur pot, ne donnent pas l'illusion des pays chauds»<sup>20</sup>.*

<sup>20</sup> In *La Revue* du 9 juin 1896.

Il est important de remarquer que la distance critique concerne uniquement le décor et non les habitants. Ainsi, mettre sur un pied d'égalité la perception que l'on pouvait avoir du Village suisse en regard avec celle du Village africain est, selon moi, une lourde erreur. C'est confondre en effet deux objets de formes semblables, mais de fonctions éminemment différentes. Car, si personne n'est dupe en visitant le Village suisse, tout le monde le devient en traversant le Village nègre. L'ailleurs et l'Autre faussent le regard que l'ici et le Semblable corrige par l'illusion. En outre, même les rarissimes récalcitrants et les quelques opposants au système colonial ou à l'exhibition des Africains parcourent le village pour affûter leurs arguments et construire une partie de leur réflexion<sup>21</sup>.

L'étape suivante décrit la création et l'installation d'un système dont le fonctionnement est en vase clos (point 10). Il traverse le temps (point 7) et alimente les différentes parties constitutives de l'opinion publique. Ainsi, tout retour personnel ou intellectuel aux sources africaines, tout nouveau témoin direct, toute voix discordante ne peut mettre en doute l'infériorité désormais établie du Noir. Il y a certes des nuances à apporter à ce tableau, aussi bien sur les variations des impacts de cet imaginaire colonial dans la durée que sur l'élaboration des représentations des Africains<sup>22</sup>. La diversité des supports (point 8) montre cependant à quel point une pensée de type impérialiste est nourrie à l'intérieur comme à l'extérieur du

<sup>21</sup> C'est le cas par exemple de Louis Avennier dans ses articles du *Signal de Genève* des 1<sup>er</sup> et 9 mai 1896.

<sup>22</sup> Au sujet du domaine humanitaire par exemple. Voir Françoise Vergès, *Abolir l'esclavage: une utopie coloniale. Les ambiguïtés d'une politique humanitaire*, Paris, Bibliothèque Albin Michel Idées, 2001, 232 p.

pays, grâce aux apports notamment, mais absolument pas exclusivement, de la propagande des puissances coloniales (point 9).

## 5. EN GUISE DE CONCLUSION ET D'OUVERTURE

L'absence de volonté étatique d'expansion et le très faible intérêt de la Confédération pour la chose coloniale, mesurable par le manque de propagande nationale, contribuent à l'éclatement des supports et des acteurs porteurs de la *pensée coloniale*. Avec force, en permanence et sans contrôle gouvernemental, ces derniers se chargent de transmettre aux Suisses leurs catégories mentales, leurs valeurs et leurs représentations de l'Afrique et de ses habitants. Il en résulte l'émergence d'une pléiade de récits et d'images présentant l'Africain selon les normes occidentales en vigueur, c'est-à-dire sous l'angle de son indiscutable infériorité construite à partir de stéréotypes. Ainsi, l'exemple d'affiche traité plus haut illustre parfaitement cet « air du temps » ou cette « atmosphère » de l'époque. Il convient donc de parler de *nébuleuse coloniale*, agglomérat de messages diffractés issus de l'éclatement et de la diversité des modes de diffusion. À mon avis, c'est en ce sens que l'on localise avec le plus de justesse et de précision l'*esprit colonial* suisse. À défaut d'avoir pu matérialiser ses ambitions territoriales, politiques, économiques et militaires par la constitution de colonies, la Suisse – et non le gouvernement fédéral – a été coloniale par l'expression des fantasmes et des rêves nourris chez une majorité de ses habitants. À des moments différents au cours des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, moments qu'il faudrait nuancer et analyser certes plus en détail, les mentalités suisses sont préparées à accueillir l'idée coloniale. C'est pourquoi l'existence d'un

Village noir lors de l'Exposition nationale de 1896 ne suscite guère d'incompréhension. Une croyance traverse ensuite toute l'historiographie: c'est la conviction en une posture spécifique et unique de la Suisse face à l'Europe coloniale. L'émergence du mythe et sa surprenante permanence dans l'histoire helvétique entretiennent ainsi l'image d'un pays qui aurait acquis une mentalité exempte de toute influence coloniale européenne, notamment grâce à sa petitesse et à sa neutralité<sup>23</sup>. Les analyses présentées ici ont toujours été absentes des versions historiques officielles. Conditionnant largement la recherche scientifique de ces vingt dernières années – avec moins de poids, je l'ai dit, dans certains domaines – cette conception est donc aujourd'hui fortement remise en question et ouvre, de fait, de nouveaux champs de recherche. C'est le programme le plus prometteur que l'on puisse souhaiter à ce terrain historique étonnant, inexploité depuis trop longtemps. ❧

---

<sup>23</sup> Ce sont les arguments les plus souvent utilisés à travers toute l'historiographie dont les auteurs sont cités pour la plupart dans Bouda Etamad et Thomas David, « Un impérialisme suisse? », *op. cit.*, p. 7.

Le corpus d'affiches repose sur la lecture exhaustive du fichier électronique de la Cinémathèque suisse, sur le fichier complet de la *Plakatsammlung* de la *Schule für Gestaltung* de Zurich, sur le fichier du fonds de diapositives de la Bibliothèque nationale suisse à Berne et sur la majorité du fonds de la *Plakatsammlung* de la *Schule für Gestaltung* de Bâle, soit un total d'environ 100 000 affiches dont une petite centaine contiennent des représentations d'Africains ou de personnages noirs. La collection du Centre d'iconographie genevoise, celle du Musée de l'alimentation à Vevey et celle du fonds Suchard aux Archives de la Ville de Neuchâtel complètent cet ensemble. Pour les encarts publicitaires insérés dans les journaux, les hebdomadaires, les illustrés et les revues, la lecture systématique d'une dizaine d'entre eux parus en Suisse depuis leur fondation en 1939 (corpus de plus de 350 000 pages) ainsi que des sondages pour l'année 1896 dans une cinquantaine de titres ne rendent compte que d'une partie de la réalité. Il appert cependant que l'Afrique et ses habitants ne constituent qu'une faible et très secondaire préoccupation des Suisses de l'époque. Mais les représentations sur les Africains reposent toujours sur un ensemble de stéréotypes tels que ceux présentés dans les exemples choisis ici, quels que soient les périodes et les supports choisis.

Sur la lecture des images et des propositions de méthodologies, voir par exemple Laurent Gervereau (dir.), *Peut-on apprendre à voir?*, Paris, l'image et l'École nationale des Beaux-Arts, 1999, 380 p., *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte, coll. Guides – Repères, 1997, 192 p. et *Les images qui mentent. Histoire du visuel au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 2000, 458 p.; Joly Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan Université, coll. Image 128, 2001, 128 p.

Sur le Village noir de l'Exposition nationale de Genève de 1896, voir Gérald Arlettaz, Étienne Barillier, Bernard Crettaz, Georg Kreis, René Lévy, Pierre Pauchard, Olivier Pavillon, André Reszler, Silvano Toppi, Werner Zimmermann, *Les Suisses dans le miroir. Les expositions nationales suisses. De Zurich 1883 à l'ex-future expo tessinoise de 1998, en passant par Genève 1896, Berne 1914, Zurich 1939, Lausanne 1964 et l'échec de CH-91*, Lausanne, Payot, 1991, 163 p.; Bernard Crettaz et Juliette Michaëlis-Germanier, *Une Suisse miniature ou les grandeurs de la petitesse*, Genève, Bulletin du Musée d'ethnographie de la ville de Genève, n° 25-26, 1982-1983 (tiré à part 1984), 185 p.; Bernard Crettaz, *Ah Dieu! Que la Suisse est jolie!*, Conférences «Jardins 97», Lausanne, EPFL, 1997, 46 p.; Bernard Crettaz, «Un si joli village. Essai sur un mythe helvétique» in Bernard Crettaz et al. (éds), *Peuples inanimés, avez-vous donc une âme?*, Lausanne, Université de Lausanne, 1987, pp. 5-18; Bernard Crettaz et Christine Détraz (éds), *Suisse, mon beau village. Regards sur l'exposition nationale de 1896*, Genève, 1983, n° 240, pp. 14-19; Leïla El-Wakil et Pierre Vaisse (dir.), *Genève 1896. Regards sur une exposition nationale*, Genève, Georg, 2000, 189 p.; Bruno Dupasquier, *À la recherche de l'identité perdue – La Suisse et son image à L'Exposition Nationale (Genève-1896)*, mémoire de licence, 1988, 60 p.; Yves Froidevaux, «Nature et artifice: Village suisse et Village nègre à l'Exposition nationale de Genève, 1896», *Revue historique neuchâtoise*, n° 1-2, janvier-juin 2002, pp. 17-33; Alain Chardonens, *Expo.02 racontée à mon fils*, Fribourg, éd. Faim de siècle, 2002, 199 p. Tous ces auteurs reprennent le thème de l'opposition entre Village noir et Village suisse.

# DE LA RÉÉCRITURE DE L'HISTOIRE DU RWANDA. LES NON-DITS QUI ONT FAÇONNÉ LES MÉMOIRES COLLECTIVES À TRAVERS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU RWANDA DE 1962 À 1994.

---

JEAN-DAMASCÈNE GASANABO, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Les manuels scolaires d'histoire<sup>1</sup> du Rwanda utilisés entre l'indépendance (1962) et le génocide (1994) évoquent les périodes précoloniale, coloniale et postcoloniale. Pour la période précoloniale, les manuels s'intéressent d'abord à l'arrivée successive des trois ethnies en mettant l'accent sur la différence de leur provenance. Ensuite ils consacrent plusieurs lignes sur les Bami<sup>2</sup> qui ont mené des guerres de conquêtes<sup>3</sup> ou sur ceux qui ont protégé les territoires conquis<sup>4</sup>. Pour la période coloniale, les manuels scolaires mettent en exergue l'œuvre sociale des missionnaires (éducation, santé), l'action politique et économique de l'administration coloniale belge ainsi que la « Révolution » de 1959. Pour la période postcoloniale, les manuels attachent de l'importance à la guerre menée depuis les pays limitrophes par les réfugiés tutsi rwandais chassés du pays en 1959 et

désignés sous le nom des « *Inyenzi* »<sup>5</sup>. Ils justifient également le Coup d'État du Président Habyarimana en 1973.

Ces quelques exemples illustrent l'accent principal mis dans les manuels d'histoire sur les luttes pour le pouvoir. Les aspects sociaux et culturels qui définissent les liens entre les communautés sont relégués au second plan. L'orientation dominante est celle d'une légitimation des pouvoirs en place. Ce rôle de l'enseignement de l'histoire n'est pas particulier au Rwanda.

Comme les programmes qui sont sensés les inspirer, les manuels d'histoire traduisent des choix. Les concepteurs des manuels sélectionnent un certain nombre de faits qu'ils souhaitent porter à la connaissance et à la critique des apprenants. Mais comme l'a écrit Laville (1984, p. 78), c'est toujours « la version de l'équipe gagnante » qui est proposée aux apprenants. Or, choisir, c'est aussi laisser de côté, c'est oublier, c'est omettre... Dans les lignes qui suivent, nous examinons quelques « non-dits » des manuels scolaires d'histoire<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Le « livre de l'élève » n'existait pas ; il s'agissait à chaque fois du « livre du maître ».

<sup>2</sup> *Bami* (singulier *Mwami*) signifie « Roi ». Nous utilisons le terme en langue du Rwanda car il fut gardé pendant la colonisation. On parla du *Mwami* du Rwanda pour le distinguer du Roi des Belges.

<sup>3</sup> À titre d'exemple, les manuels racontent la vie des grands conquérants Mibambwe Mutabazi, 1411-1444 ; Yuhi II Gahima, 1444-1477 ; Kigeli II Nyamuheshera, 1576-1609 ; Kigeli V Rwabugili, 1853-1895 (nous adoptons la chronologie d'Alexis Kagame).

<sup>4</sup> Par exemple, les manuels parlent de la vie de Cyirima II Rujugira, 1675-1708 ; Kigeli III Ndabarasa, 1708-1741 ; Mutara II Rwoyera, ?-1853.

<sup>5</sup> *Inyenzi* signifie cancrelats. Nom péjoratif donné par les Hutu aux Tutsis. Appliqué d'abord aux Tutsis réfugiés dans les pays limitrophes à partir de 1959 et qui menaient des attaques contre le Gouvernement, ce nom sera ensuite étendu à tous les Tutsis.

<sup>6</sup> L'histoire du Rwanda était également enseignée à travers les livres de lecture (*Ibitabo byo gusoma*) dans l'enseignement de la langue *kinyarwanda*.

du Rwanda. Nous nous limiterons aux faits et aux événements qui relèvent soit du rapprochement, soit de la séparation entre les différentes composantes de la population rwandaise sous l'angle de la construction des mémoires collectives. Nous partirons des manuels scolaires d'histoire utilisés de l'indépendance au génocide de 1994. Nous les mettrons ensuite en parallèle avec un certain nombre d'ouvrages sur l'histoire du Rwanda.

## 1. DE LA PÉRIODE PRÉ-COLONIALE

### 1.1. *Histoire culturelle, économique et sociale*

#### 1.1.1. LE RÈGNE DE L'ORALITÉ

Le Rwanda est avant tout un pays à tradition orale. La parole tient une place prépondérante dans les relations humaines. Cependant, la volatilité de la parole reste un handicap car beaucoup d'oublis conduisent à des pertes de la culture. Chez les jeunes scolarisés, la littérature rwandaise n'a pas été développée. D'une part, l'enseignement de cette littérature n'a pas été encouragé, d'autre part les rares œuvres littéraires n'ont pas été portées à la connaissance des apprenants au cours de la période de 1962 à 1994.

Le petit livre *Introduction à l'Histoire du Rwanda* de Heremans (1971) devint le premier manuel scolaire officiel utilisé comme tel dans les écoles. Il consacre à peu près trois pages aux traditions orales de l'histoire du Rwanda. Le manuel *Histoire de 6<sup>e</sup> primaire* (1985) consacre 5 pages aux traditions orales. Les deux manuels distinguent notamment : les récits historiques *Ibitekerezo* qu'on peut diviser en récits officiels, récits populaires et récits familiaux ; les généalogies dynastiques *ubucurabwenge* et familiales ; la

poésie lyrique, pastorale, guerrière et dynastique ; enfin les notes éparses appelées *Imigani* ou proverbes. Toutefois, dans les deux manuels, les auteurs se sont arrêtés aux définitions de ces concepts. Ils se sont contentés d'une énumération des récits. Or, sans textes à l'appui pour en faire des critiques, les élèves pouvaient difficilement remarquer les différences et les subtilités des messages véhiculés par ces récits.

Dans la période postcoloniale, les nouveaux maîtres du pays, contents de la victoire de la majorité hutu<sup>7</sup> sur la minorité tutsi, voulurent faire disparaître des mémoires collectives tout ce qui se rapportait à la monarchie. Les noms de certaines villes furent changés ; c'est le cas de Nyanza (résidence du Mwami) qui fut baptisée Nyabisindu. Ils prirent soin d'écarter de l'enseignement les traditions qui faisaient référence à la vache et aux Tutsi. Les interdits *ntibavuga... bavuga...* (on ne dit pas... on dit...) furent levés. Des expressions de la tradition perdirent progressivement leur sens après l'indépendance. Le pouvoir voulait réécrire l'histoire à sa façon mais comme il ne pouvait pas chercher les éléments ailleurs que dans la culture rwandaise, il écarta tout ce qui ne lui plaisait pas. Ainsi, une partie de l'histoire du Rwanda fut perçue comme l'histoire des Tutsi. Ce fut l'histoire qu'il fallait taire dans l'espoir qu'elle se retrouve aux oubliettes. Le résultat fut une sorte de saupoudrage ou de colmatage.

---

<sup>7</sup> En kinyarwanda, on dit « umuhutu (pluriel abahutu) », « umututsi (pluriel abatutsi) », « umutwa (pluriel abatwa) ». En français, certains parlent du Muhutu, des Bahutu, du Mututsi, des Batutsi. Dans notre texte, nous avons choisi par commodité de n'employer que le radical des mots. Par exemple les Hutu, les agriculteurs hutu ; les Banyiginya, le clan banyiginya, etc. Par contre, nous respecterons les citations.

La tâche devenait alors difficile car le pouvoir ne pouvait pas inventer. Dorénavant, l'enseignement de la tradition orale, composante essentielle de l'histoire culturelle du Rwanda, resta très sommaire et superficiel.

### 1.1.2. LES ÉCHANGES AU SEIN DE LA POPULATION

L'activité économique du pays reposait sur les productions agricoles et pastorales. Des échanges s'effectuaient sous forme de troc. Chaque année, une journée de « l'Umuganura » (partage), était organisée. Le Mwami invitait les riches et les pauvres à se retrouver pour célébrer les valeurs de justice, de concorde, de vie communautaire et de respect mutuel. Cette pratique d'entraide permettait à celui qui était en manque de quelque chose d'en recevoir un petit peu. Cette journée de partage consacrait « la prospérité » de chaque Rwandais sans exclusion.

D'autres pratiques sociales étaient courantes, notamment :

a) *Guhana inka* (donner une vache en cadeau) ou *kuragiza inka* (prêter une vache à quelqu'un pendant un certain temps). Donner une vache était un geste fort d'amitié qui resserrait les liens entre des familles. *Kuragiza inka* impliquait une certaine confiance entre les deux familles. Celui qui gardait la vache profitait du fumier et du lait. Il n'avait pas d'autre rémunération et devait rendre la vache si le propriétaire venait à la réclamer. Il s'agissait de tester la fidélité et le sérieux dans la gestion des biens. Chacun y trouvait son compte pour la bonne marche de la société. De plus, cette pratique prévenait les tensions sociales.

b) *Gutanga ingurube* (donner un porcelet) ou *gutanga inkoko* (donner un poussin). Étant

donné que la truie ou la poule met bas plusieurs porcelets ou poussins, il arrivait souvent qu'on en offre un à un ami ou à un voisin. Ce dernier l'élevait et en bénéficiait à son tour. Il avait une sorte de capital de départ pour réaliser une activité économique.

Toutes ces pratiques contribuaient à l'affermissement des relations entre les Rwandais. Elles faisaient partie des valeurs positives partagées et renforçaient le ciment de la cohésion sociale. Elles ne furent pas portées à la connaissance des élèves dans les manuels scolaires. Il y eut donc un hiatus entre la matière enseignée et la réalité culturelle. Aujourd'hui ces valeurs se pratiquent encore mais sont rares.

### 1.1.3. DU PEUPEMENT DU RWANDA ET DE L'INTRODUCTION DE LA VACHE

Tous les manuels scolaires d'histoire racontent l'arrivée, successivement des Twa, des Hutu et des Tutsi. Ces derniers furent qualifiés d'« envahisseurs et conquérants » car, dit-on, ils ont pris les territoires des Hutu (*abatutsi bigaruriye ibihugu by'abahutu*) (*Manuel, 8<sup>e</sup> primaire, 1982, p. 99*). Ils auraient dominé leurs prédécesseurs grâce à leurs vaches (*Histoire du Rwanda, 1<sup>re</sup> partie, 1987, p. 38; Manuel d'histoire, 6<sup>e</sup> primaire, 1985, p. 137*). Aucun manuel ne semble nuancer ces théories migratoires. Par contre, les mythes qui entourent l'arrivée de la vache sont encore et toujours empreints de mystère. Dans le manuel *Histoire du Rwanda, 1<sup>re</sup> partie* (1987, p. 39), il est écrit : « *Gihanga est l'inaugurateur de la vache et le fondateur de la royauté. Mais nous savons que la dynastie Nyiginya qui présente Gihanga comme le fondateur de la lignée a été devancée dans la région par d'autres mouvements des peuples pasteurs* ». Le manuel effleure donc l'idée

d'une présence de la vache avant l'arrivée des Tutsi. Selon l'abbé Ndekezi (cité par Kagiraneza, 1990, p. 23), les dépouilles des monarques Hutu étaient enveloppées dans une « peau de taureau » avant de les mettre en terre. Se référant aux travaux de Van Noten (1983), Nkurikiyimfura (1986, p. 27) pense que les Bahutu « *élevaient une petite espèce de gros bétail qui a été identifiée grâce aux restes (dents...) trouvés à Remera I dans la région de Gisagara, à Butare* ». Face à toutes ces informations, la confusion ne fait que s'accroître. D'où les questions suivantes: si les Hutu possédaient des vaches avant l'arrivée des Tutsi, quand ont-ils cessé d'en avoir? Si la vache a été introduite par les Tutsi et si les Hutu s'en servaient dans leurs us et coutumes, les Tutsi seraient-ils alors arrivés avant les Hutu? Comment et quand cet animal est-il devenu un outil de pouvoir aux mains des Tutsi? Sur des sujets problématiques, les manuels d'histoire ne laissent pas aux élèves le bénéfice du doute. Ils ont tendance à avancer des affirmations qui deviendront des sources de conflit; de plus, de telles affirmations n'ont pas de fondement scientifique.

## 1.2. Histoire politique

L'histoire politique du Rwanda précoloniale était caractérisée par l'unité nationale. Celle-ci était assurée par les fonctions sociales et politiques du Mwami (Sebasoni, 2000). Même si la dynastie royale était apparentée à l'ethnie tutsi, le Mwami, une fois intronisé, cessait d'être Tutsi pour être le Mwami de tout le monde (*Manuel Histoire du Rwanda, 1<sup>re</sup> partie*, 1987, p. 132). Cela était symbolisé par le nouveau nom qu'il prenait. On disait par exemple, « le roi est Kigeli; son nom, quand il était encore tutsi, est Rwabugili »

(*izina rye akili umututsi*). Ce nouveau nom lui conférait une mission particulière. Par exemple le nom de Kigeli lui donner la mission d'agrandir le pays (Kagame, 1975). Dans le Rwanda traditionnel, les dix-huit voies du code des rituels donnaient aux dirigeants une liste de mesures à prendre pour protéger le pays. C'est le dépassement des considérations ethniques qui lui permettait d'être un Mwami, aimé et respecté. Il s'engageait à assurer la prospérité et la paix de tous ses sujets. Les manuels d'histoire analysés n'évoquent pas cette autorité morale et supraethnique du Mwami.

De Lacger (1939, pp. 36-37) présente les éléments de cette unité: « *un des phénomènes les plus surprenants de géographie humaine que présente le Ruanda, c'est assurément le contraste entre la pluralité des races et le sentiment de l'unité nationale. [...]. Le sentiment national ne se fonde pas uniquement sur le loyalisme dynastique, mais encore sur des éléments qui lui sont antérieurs: d'abord l'unité linguistique; ensuite l'unité d'institutions, de coutumes et d'usages dans la vie privée, la vie sociale et la vie publique entre concitoyens de races et conditions différentes et enfin l'unité religieuse.* » Aucun manuel scolaire n'a repris ces trois piliers de l'unité entre les Rwandais.

L'autre élément qui caractérise cette unité et que les concepteurs des manuels ont choisi de passer sous silence est l'histoire des clans. Selon D'Hertefelt (1971), il y a dix-huit clans au Rwanda (Zigaba, Gesera, Nyiginya, Sindi, etc.). Chaque clan est représenté par un totem: les Bega ont la grenouille, les Bazigaba le léopard (ingwe), les Bashambo le lion, etc. Dans chaque clan, ce que l'on a appelé « ethnies » (Hutu, Tutsi, Twa) se retrouvaient. Dans la tradition, deux institutions sociales que

D'Hertefeldt (1971, p. 5) appelle « relations de plaisanterie » et que Chrétien (2000, p. 75) qualifie de « parentés à plaisanterie » renforçaient la cohésion interclanique. Le *kunywana* ou pacte de sang associait des « membres de clans différents sur la base d'un serment de solidarité. » (Chrétien, *ibid.*). Quant à l'*ubuse*<sup>8</sup>, il impliquait les clans et « consistait en une relation interclanique destinée à purifier tel clan d'un malheur, d'une conséquence ou sanction automatique ayant frappé une personne qui s'était rendue coupable de la transgression d'un interdit. » (Mbonimana, 2001, p. 28). La position des partenaires était indépendante du système de stratification des classes. Par exemple, un Zigaba hutu pouvait être l'*umuse* d'un Nyiginya tutsi. Un Gesera tutsi pouvait exercer l'*ubuse* à l'égard d'un Sindi hutu.

## 2. PÉRIODE COLONIALE

### 2.1. Introduction

À leur arrivée, les Européens ont trouvé un pays avec une organisation militaire, politique et sociale structurée. Ce fut d'ailleurs une surprise pour eux. Le Mwami était entouré de trois préfets<sup>9</sup>. Le Préfet du sol (*Umutware w'Ubutaka*), le Préfet de pâturages [Kagame parle de gazon] (*Umutware w'Umukenke*) et le Chef d'armée (*Umutware w'Ingabo*) (Kagame, 1975, p. 183). Le Préfet de pâturages était un Tutsi et il avait autorité sur les propriétaires vachers, soumis à la prestation de lait et à d'autres redevances bovines.

---

<sup>8</sup> Ubuse (l'acte); umuse (personne, singulier); abase (personne, pluriel).

<sup>9</sup> Titre donné aux trois grands collaborateurs du Mwami avant la colonisation.

Le Préfet du sol était un Hutu qui avait autorité sur les habitants ne possédant pas de vaches. Ceux-ci étaient soumis à la présentation de l'impôt vivrier (*ikoro*): livrer après la récolte, des haricots et du sorgho (Kagame, 1975, p. 185). Le chef d'armée était également en charge des *intore* (danseurs). Il pouvait être un Hutu, un Tutsi ou un Twa. Il n'avait aucune redevance à réclamer des habitants de son district. En dessous de ces grands chefs, il y avait des chefs de régions, dont un nombre important de Twa. Kagame (1952) recense une quarantaine de chefs Twa et donne en même temps les localités qu'ils dirigeaient avant la réforme Morteihan de 1926. Les Allemands ne changeront pas ces structures. En revanche, les Belges, appuyés par les missionnaires, vont opérer des réformes au niveau politique, économique et social.

Malgré ce partage du pouvoir par les trois communautés, les manuels scolaires d'histoire ont renforcé l'idée selon laquelle tous les chefs furent Tutsi. Ils se réfèrent uniquement aux conséquences de la réforme Morteihan et aux résultats des élections de 1953 et 1956 aux conseils des institutions administratives locales, qui par ailleurs émanent du décret belge du 14 juillet 1952. Enseigner que la quasi-totalité des chefs furent tutsi (*Manuel*, 5P, p. 154) sans expliquer les processus à l'origine de ce résultat a contribué à renforcer la haine et à casser la cohésion sociale.

### 2.2. L'administration belge et ses conséquences

#### 2.2.1. LA LOI MORTEIHAN

Le manuel scolaire d'histoire utilisé au « Tronc commun »<sup>10</sup> (1977, p. 11) évoque les

---

<sup>10</sup> L'équivalent du Cycle d'orientation à Genève.

changements introduits par les Belges en ces termes : « *Le Roi (Mwami) était aidé par des chefs qui gouvernaient les régions. Devant cette situation les Belges laissèrent en place le roi et les chefs mais exigèrent que ceux-ci agissent en suivant leurs instructions.* » Sans le nommer, le manuel fait référence à l'« *indirect rule* » (administration indirecte). Il reste cependant silencieux sur la loi Mortehean qui fut la première grande réforme des Belges.

Le 5 novembre 1926, le Résident belge Mortehean signe une loi abolissant les trois fonctions des Préfets (Kagame, 1975). Il nomma un Tutsi, comme seul préfet pour exercer les dites fonctions. En écartant les Hutu et les Twa du pouvoir, cette réforme créa un déséquilibre sans précédent dans la vie politique et sociale du Rwanda. Quand bien même cette réforme fut officialisée en 1926, elle était déjà en application bien avant. Les Belges avaient remplacé les chefs Hutu par les chefs Tutsi. C'est ce que nous lisons sous la plume de Mbonimana : « *Le royaume de Bukunzi, dont le dernier roi fut destitué en 1922, connut l'occupation militaire de 1924 à 1925; de même, le royaume voisin du Busozo, fut occupé de 1925 à 1926, année où le roi fut déporté par les autorités mandataires (belges). Ces deux royaumes hutu furent alors organisés en chefferies, placées sous les ordres du chef tutsi Rwagataraka; en 1924, Nyamakwa, chef traditionnel de la principauté du Bushiru, fut déposé par l'administration et remplacé par le chef tutsi Nyangezi* » (Mbonimana, 1981, cité par Kalibwami, 1991, p. 133). Les dirigeants tutsi voulaient un pouvoir centralisé. À supposer qu'ils aient laissé les royaumes hutu garder leur autonomie, le Rwanda aurait-il été une confédération à la Suisse avec des régions hutu et des régions tutsi comme on connaît des cantons latins et germaniques?

Dans cette réforme, l'administration belge fut soutenue par les missionnaires. Dans sa lettre du 15 mai 1923, Mgr Classe<sup>11</sup>, chef de l'Église catholique, avait pris les devants : « *Il est certain que, dans toutes les branches de l'Administration, les places tant soit peu importantes seront réservées aux jeunes Batutsi. Nous ne devons cependant pas négliger pour cela les classes des enfants et jeunes gens bahutu: eux aussi ont besoin d'être instruits et formés. Pour eux aussi il y aura des places à prendre dans les mines et les exploitations.* » (Classe, 1939, p. 39). Parfois, devant les réticences des Belges à confier toute l'administration locale aux Tutsi, l'insistance de Mgr Classe eut son effet. Dans sa lettre du 21 septembre 1927 au Résident Mortehean, le prélat écrit : « *Si nous voulons nous placer au point de vue pratique et chercher l'intérêt vrai du pays, nous avons dans la jeunesse mututsi un élément incomparable du progrès [...] ces jeunes gens sont une force pour le bien et un avenir économique du pays. Qu'on demande aux bahutu s'ils préfèrent être commandés par les roturiers ou par des nobles, la réponse n'est pas douteuse: leur préférence va aux Batutsi, et pour cause. Chefs nés, ceux-ci ont le sens du commandement.* » (Classe, 1939, p. 41). La quasi-totalité des lettres de Mgr Classe de la période de 1922 à 1939 insistent sur le soutien au Tutsi et la domination de celui-ci sur le Hutu. Les missionnaires voulurent surtout s'attirer la sympathie de la cour royale dans leur processus d'évangélisation. Ce que les manuels scolaires oublient de rappeler, c'est que toutes les décisions qui glorifient les Tutsi et dévalorisent les Hutu sont prises par les missionnaires de commun accord avec les autorités coloniales.

---

<sup>11</sup> Sur les quatre évêques catholiques expatriés, trois étaient Français, dont Mgr Classe, et un était Suisse (Mgr Perraudin).

Issu de la réforme scolaire entamée en 1979, le manuel scolaire *Histoire du Rwanda, II<sup>e</sup> Partie* (1989, p. 98) effleure la loi Mortehean : « *La réforme Mortehean avait pour but la simplification, l'uniformisation et surtout la rationalisation des anciennes subdivisions politiques indigènes.* » Le manuel ne précise pas la signification de la réforme et ses conséquences. Il ne dit rien sur le jugement que la majorité de la population rwandaise portera à l'encontre de la monarchie.

À l'époque de Mortehean et dans la période qui a suivi, le Rwandais moyen ignorait qui prenait les décisions au sommet. Il voyait le chef et le sous-chef tutsi et imputait naturellement aux Tutsi tous les maux de l'administration politique. Or, les Tutsi recevaient les ordres d'ailleurs et étaient chargés de les appliquer. Les administrateurs coloniaux sont responsables de ces inégalités qui ont renforcé un complexe d'infériorité chez les Hutu. Dans la conscience collective de la majorité des Rwandais, les Tutsi sont responsables de l'absence des Hutu dans la hiérarchie du pouvoir. Les manuels scolaires d'histoire n'ont pas levé le voile sur l'implication des décisions politiques découlant de cette loi Mortehean. Du moins par ce canal, le peuple n'en a pas été informé.

### 2.2.2. L'AGRICULTURE, LES TRAVAUX

#### COMMUNAUTAIRES ET LES PEINES

Le mécontentement de la population vis-à-vis de l'ubuhake se fit sentir pendant la colonisation belge et plus spécialement après l'introduction de l'« Akazi » et de « Shiku » (Kagiraneza, 1990, p. 114). Le mot *akazi* signifie « travail ». Il consistait à accomplir différents travaux communautaires : tracer des routes, construire des ponts, planter des eucalyptus, etc. *Shiku* vient du mot *umushike*

(terrain en jachère très dur). Il portait sur la culture des produits vivriers pouvant être stockés (manioc, haricot) pour prévenir contre les famines. La récolte des produits était réglée par les autorités coloniales (*Manuel de 5<sup>e</sup> année primaire*, 1983, pp. 143-145 ; *Histoire du Rwanda, II<sup>e</sup> partie*, 1989, p. 51). La population ne trouvait pas l'utilité de ces tâches et s'y opposait par l'absentéisme. Comme punition à l'absentéisme, les belges avaient introduit le « kiboko » ou huit coups de bâtons. Certains quittèrent le pays pour aller chercher du travail (*gupagasa*) dans les pays limitrophes (*Manuel de 5<sup>e</sup> année primaire*, 1983, p. 145).

Arrêtée par l'administration belge, la peine devait être exécutée par un sous-chef qui pouvait déléguer soit son représentant appelé le *Mumotsi*, soit le superviseur des travaux sur les collines ayant le titre de *Kirongozi* (*Manuel de 5<sup>e</sup> année primaire*, 1983, p. 145). Les condamnés rejetaient la responsabilité sur les « petits Tutsi » (Vidal, 1999, p. 177) chargés de la sale besogne alors que les ordres venaient d'en haut. L'*akazi* et le *shiku* « qui faisaient transpirer » et l'*ikiboko* « qui faisait mal » furent les deux principales sources de frustration et de haine des Hutu envers les Tutsi, même si, à l'instar du Hutu, le Tutsi lui-même subissait les pratiques de ces « lois iniques ». Car, dans la conscience des gens, les Tutsi étaient coupables de ces actes. La révolte de la population conduite par un groupe de leaders Hutu refusa l'*akazi* et par la même occasion l'ubuhake. La multiplicité des tâches demandées à la population (*akazi*, *shiku*, etc.) sema la confusion entre l'ubuhake et l'*akazi*. La frustration était totale. Les manuels scolaires d'histoire sont restés très sommaires sur l'origine, l'histoire et la portée des concepts d'*akazi*, de *shiku* et

d'*ikiboko* qui constituèrent une source d'incompréhension et d'animosité des Hutu vis-à-vis des Tutsi.

### 2.2.3. LES PREMIÈRES ÉLECTIONS AU RWANDA

En 1948, un rapport de l'ONU critique la politique de gestion coloniale belge. En réaction, les autorités belges publient un décret le 14 juillet 1952. Celui-ci institue des conseils à l'échelon de la sous-chefferie, de la chefferie, du territoire et de l'ensemble du pays. En 1953, les premières élections eurent lieu suivant le décret belge. À la base, le sous-chef était chargé de dresser une liste de ceux qui allaient élire le conseil au niveau de la sous-chefferie. Les élus de la sous-chefferie choisissaient parmi eux les représentants au conseil de la chefferie et ainsi de suite jusqu'au niveau du Conseil supérieur du pays (CSP) siégeant autour du Mwami. En dressant la liste des candidats aux postes de membres des conseils, le sous-chef prit naturellement soin d'écarter les gens dont les idées étaient opposées aux siennes. Comme le note Kagame (1975, pp. 225-226), « il n'y a, dans ce système, qu'un seul et unique électeur, le sous-chef. » Le manuel scolaire *Histoire du Rwanda, II<sup>e</sup> partie* (1989, p. 104), donne les résultats des élections, chiffres à l'appui, où les Tutsi furent de loin majoritaires dans le CSP. Au fur et à mesure que l'on gravit les échelons, le pourcentage des Tutsi augmente alors que celui des Hutu diminue. Le manuel ne dit pas que cet état de fait fut le résultat du décret du 14 juillet 1952. Le lecteur de ce manuel, ici l'apprenant, ne doit donc pas s'étonner des sentiments de frustration chez les Hutu. Au lieu de faire une critique de la procédure introduite par l'administration belge, le manuel (*Histoire du Rwanda, II<sup>e</sup> partie*, 1989, p. 103) critique les résultats sans expliciter la procédure qui y

a conduit : « *Ce fut une expérience de démocratie qui a révélé que ces collègues constituaient plutôt des agglomérats de personnalité distincte que de véritables représentations populaires animées par l'intérêt public.* » Le manuel *Histoire de 5<sup>e</sup> primaire* (1983, p. 153) enfonce le clou sur l'inégalité au sujet de la représentativité dans les différents conseils entre les Hutu et les Tutsi : « *Inama ya sheferi wasangaga yiganjemo abatware kandi ahani ni bari Abatutsi, ku buryo Abahutu bali imbarwa mu nama za sheferi, bakarushaho kuba bake mu nama za teritwari no mu nama nkuru y'igihugu.* » (Les membres du Conseil de chefferie étaient en majorité des Tutsi, et les Hutu étaient minoritaires. Le nombre de ces derniers diminuait progressivement au niveau du Conseil de territoire et du Conseil supérieur du pays).

### 2.3. Les missionnaires et les divisions sociales

Les accords signés entre les Pères Blancs<sup>12</sup> et l'État belge placèrent l'enseignement sous la responsabilité des Églises. Dans sa lettre circulaire du 14 janvier 1930 aux prêtres, Mgr Classe (1939, p. 79) écrit : « *Grâce à l'État catholique belge – le Parti Démocrate-Chrétien était au pouvoir en Belgique – nous pouvons bénéficier de toute l'aide nécessaire si nous le voulons bien.* » Mgr Classe profita des moyens financiers et politiques mis à sa disposition par l'État belge pour proposer un enseignement en faveur de l'Église catholique.

À travers les écoles, les responsables de l'Église catholique eurent comme seul souci d'évangéliser le plus grand nombre de Rwan-

---

<sup>12</sup> Les « Pères Blancs » ou « Missionnaires d'Afrique » furent fondés par le cardinal Charles Lavigerie à Alger en 1868 pour évangéliser l'Afrique.

dais. La grande difficulté fut le refus du Mwami Musinga d'envoyer les enfants des chefs Tutsi à l'école car « *renoncer à la coutume religieuse, c'était tout simplement renier le Rwanda (inyanga Rwanda). L'apostasie impliquait l'incivisme et s'identifiait avec lui.* » (De Lacger, 1939, p. 385). C'est ainsi que les premiers élèves furent des « Batutsi du commun » (Nkulikiyimfura, 1986, p. 96) et des Hutu. Après la destitution du Mwami Musinga et l'intronisation de son fils Rudahigwa par les autorités belges en 1931, les missionnaires trouvèrent impératif de commencer par convertir les jeunes Tutsi qui devaient remplacer leurs parents dans l'administration du pays. Mgr Classe exprima ses intentions dans sa lettre du 15 mai 1923 : « *Celui qui aura gagné les cœurs des jeunes Tutsi aura conquis tout le Rwanda.* » (Classe, 1939, p. 38). Il le répète dans sa lettre du 30 mai 1928 et dans celle du 7 août 1930. Il craignait que ces jeunes aillent dans les confessions chrétiennes concurrentes. Il a alors tout fait pour que la quasi-totalité des écoles reviennent à l'Église catholique. Dans les écoles, les élèves étaient choisis par les missionnaires. Dans la filière « administration » de l'école d'Astrida qui formait les futurs collaborateurs des Belges, seuls les enfants des chefs tutsi étaient acceptés et la formation y était élitiste. Les élèves avaient une formation professionnelle et obtenaient facilement du travail. Les enfants hutu étaient accueillis dans les Petits séminaires<sup>13</sup> où l'enseignement était de type classique. Les lauréats des Petits séminaires qui ne poursuivaient pas leurs études au Grand séminaire

<sup>13</sup> Filière de niveau « maturité suisse » conduisant à la formation des futurs prêtres.

C'est le même terme en kinyarwanda (langue du Rwanda) et en kirundi (langue du Burundi)

pour devenir prêtres se retrouvaient au chômage. Ces sélections de Mgr Classe portèrent préjudice à la cohésion sociale, car ils renforcèrent les inégalités entre les Hutu et les Tutsi sur le marché du travail. Vers 1959, c'est l'élite hutu et tutsi qui se nommait « les évolués » et que Vidal (1991, p. 70) appelle *la quatrième ethnie* qui sera le porte-flambeau des revendications pour l'indépendance.

Étant donné la main mise de l'Église catholique sur l'école avant et après l'indépendance, il était quasi impossible que les programmes et/ou les manuels scolaires évoquent l'histoire où les décisions de l'Église catholique apparaissaient discutables. Nous pensons que les responsables ecclésiastiques et politiques de l'enseignement ont volontairement escamoté cette partie de l'histoire du Rwanda.

## 2.4. La période de 1957 à 1962

### 2.4.1. LES DOCUMENTS « MISE AU POINT » ET « MANIFESTE DES BAHUTU »

Les résultats des élections de 1953 et 1956 dont l'issue donna une majorité de Tutsi au CSP furent largement commentés et critiqués par des « *intellectuels (Hutu) lésés dans leurs droits.* » (*Histoire du Rwanda, II<sup>e</sup> partie*, 1989, p. 109). Devant cette « *tentative de soulèvement* » (*ibid.*), le CSP publia le document « Mise au point » (Nkundabagenzi, 1962). Ce texte mettait l'accent sur l'appartenance des Hutu, des Tutsi et des Twa à la même nation rwandaise et insistait sur la primauté de la nationalité sur l'ethnie. Il sollicita également une indépendance dans les meilleurs délais ainsi que l'égalité de traitement des cadres rwandais et européens. Les leaders Hutu n'apprécièrent guère. À ce sujet, voici ce que rapporte le manuel *Histoire du Rwanda*,

II<sup>e</sup> partie (1989, pp. 109-110): «*Il s'agit d'un texte revendicatif adressé à la Mission de visite de l'ONU. Ses auteurs minimisent le problème Hutu-Tutsi. Ils se prononcent pour un plus grand affermissement du pouvoir du roi et pour l'octroi à bref délai de l'autonomie interne.*» C'est presque dans les mêmes termes, mais en langue kinyarwanda, que le manuel scolaire de la 5<sup>e</sup> année primaire (1983, p. 157), parle, sans le nommer, du document «*Mise au point*». C'est la seule et unique information donnée par les deux manuels scolaires.

En réponse à la «*Mise au point*», les leaders Hutu, avec le soutien du clergé catholique rédigèrent le «*Manifeste des Bahutu*» (Nkundabagenzi, 1962). Les deux manuels scolaires (5<sup>e</sup> année primaire et *Histoire du Rwanda*, II<sup>e</sup> partie) y consacrent deux pages chacun. Le manuel du «*Tronc commun*» de 1977 en parle en une demi-page. Les trois manuels mettent en avant les revendications de la majorité hutu. Le manuel du «*Tronc commun*» (1977, p. 8) rapporte ceci: «*Le Manifeste des Bahutu considère que les Batutsi se voient accorder presque tous les avantages et que les Bahutu y perdent. En effet, les Batutsi occupent la plupart des postes de direction du pays en tant que chefs; ils sont les plus nombreux parmi ceux qui font des études secondaires et supérieures. Le Manifeste demande que cette situation change le plus rapidement possible.*» Nous constatons que le «*Manifeste des Bahutu*», relayé par les manuels scolaires, se concentre sur les problèmes ethniques. L'élite hutu «*prend ses distances par rapport à une orientation nationaliste de l'aristocratie et met l'accent sur le préalable de la chute de la «féodalité tutsi» quitte à reporter l'échéance de l'indépendance.*» (Chrétien, 2000, p. 264).

#### 2.4.2. LA MORT DU MWAMI MUTARA III

##### RUDAHIGWA ET SES CONSÉQUENCES

Les circonstances de la mort du Mwami Mutara III Rudahigwa à Bujumbura (Burundi) et ses conséquences ont divisé les Rwandais. Les manuels qui évoquent cette mort mystérieuse, parlent de «*maladie*» (*Histoire du Rwanda*, II<sup>e</sup> partie, 1989, p. 112) ou de «*mort inopinée*» (*apfa amarabira*) (*Manuel de 5<sup>e</sup> année primaire*, 1983, p. 161). La version choisie dans certaines publications est «*l'hémorragie cérébrale*» (Harroy, 1984, p. 263; Paternostre de la Mairie, 1972, p. 209). Un flou entoure toujours les conditions de la disparition du Mwami. Aujourd'hui, la plupart des Tutsi sont convaincus que les autorités belges ont une responsabilité dans ce décès inopiné. Un nombre important de Hutu pensent qu'il aurait été tué par des Tutsi furieux de la suppression de l'*ubuhake* (*clientélisme*). Selon un de nos interlocuteurs M.K.<sup>14</sup> (Gasanabo, ouvrage en préparation), «*immédiatement après sa mort, il y a eu trois versions officielles successives: la première parlait de crise cardiaque, la seconde de vaccin et la troisième d'hémorragie cérébrale. Les trois émanaient des services belges. Cette tergiversation a contribué à renforcer le trouble.*»

Cette mort, entourée de mystère, a accéléré et aggravé les antagonismes entre les partisans de la monarchie et les leaders hutu qui voulaient en finir avec les «*Tutsi*». Aux circonstances non élucidées du décès du Mwami s'ajouta un conflit hutu/tutsi dans l'organisation des funérailles. Selon la tradition, «*le nom du successeur devait être connu le quatrième jour après la mort, et avant les funérailles du Mwami défunt*» (Harroy, 1984, p. 263; Kagame, 1975, p. 260; *Rapport de la commission d'enquête*,

<sup>14</sup> Initiales du prénom et du nom de l'interviewé.

cité par Reyntjens, 1985, p. 244). Cependant, le conflit s'accrut entre les défenseurs de la monarchie à majorité tutsi d'une part, et les leaders hutu et le Vice-Gouverneur général Harroy qui voulurent écarter la monarchie et proclamer la République d'autre part. Les tenants de la monarchie proclamèrent le nom du futur Mwami mais les autres protestèrent. Harroy (1984, p. 261) qualifia cette nomination de « coup de force ». Le manuel du Tronc commun (1977, p. 8) dit simplement que le Mwami est mort « en juillet 1959 » et que « c'est donc hâtivement<sup>15</sup> qu'on choisit son frère Ndahindurwa pour le remplacer. » Selon le manuel *Histoire du Rwanda, II<sup>e</sup> partie* (1989, p. 112), « Craignant d'être pris de vitesse, les traditionalistes tutsi décidèrent d'agir avec célérité. Leur choix précipité<sup>16</sup> se porta sur Jean-Baptiste Ndahindurwa, petit frère du roi défunt. [...] Il fut proclamé successeur du Mwami Mutara Rudahigwa avant même que la dépouille mortelle de celui-ci ne fût ensevelie. » Le Manuel de 5<sup>e</sup> année primaire parla lui aussi de précipitation : « Abagundirizi b'ubutegetsi bimika ikitaraganya Johani Batisita Ndahindurwa. Abarwana-shyaka b'Abahutu bibanga mu nda. » (Ceux qui ne voulaient pas lâcher le pouvoir intronisèrent Jean-Baptiste Ndahindurwa. Les leaders hutu décidèrent de réagir).

Les termes tels que « hâtivement » ou « précipité » utilisés dans les manuels avaient certainement pour but de montrer que le choix du successeur n'était pas opportun. C'était une façon de taire l'importance de la tradition, parce que l'objectif inavoué était de faire passer le message des revendications des leaders hutu appuyés par l'administration coloniale.

L'autre point de friction entre les monarchistes et l'administration belge fut l'autopsie proposée par certains et refusée par la Reine et la

Reine-Mère. Vu les circonstances douteuses dans lesquelles Mutara III était mort, les deux dames pensèrent qu'il était inutile de faire une autopsie puisque ce seraient les Belges qui allaient la pratiquer, alors qu'ils n'étaient pas « neutres » dans cet imbroglio politique. Pour elles, les médecins belges pouvaient conclure ce qu'ils voulaient. Elles avaient perdu leur confiance en eux. Après le refus de ces Dames, Harroy (1984, p. 263) écrira : « heureusement [que l'autopsie] fut écartée ». Ce sentiment de soulagement à travers le mot « heureusement » surprend et interpelle plus d'un lecteur ! Analysant la situation politique de 1959 au Rwanda et dans les pays limitrophes, Braeckman (1996) parle de possibilité de complot contre le Mwami. Tous ces mystères et ces non-dits entretenus autour de la mort de Mwami Mutara III Rudahigwa contribuèrent à alimenter les doutes quant à ce tournant de l'histoire du Rwanda, à aggraver la situation et à renforcer les ressentiments entre les Hutu et les Tutsi.

Dans les manuels scolaires d'histoire que nous avons analysés, l'exil des Tutsi de 1959 à 1961 vers les pays limitrophes est peu explicite. Les manuels les mentionnent quand ils évoquent leur retour armé en 1963. Quant au processus d'indépendance, tous les manuels parlent du référendum de 1961 qui mit fin à la monarchie et des élections qui portèrent le parti parme hutu au pouvoir.

### 3. PÉRIODE POSTCOLONIALE

#### 3.1. La guerre des Inyenzi

Après leur exil dans les pays limitrophes, les réfugiés tutsi formèrent un groupe armé appelé *Intare* (lion). Ce groupe mena plusieurs

attaques contre le pouvoir au Rwanda à partir du Burundi dès 1963. Pour les discréditer, les Hutu qualifièrent ces combattants tutsi d'*Inyenzi* ou cancrelats. Paternostre de la Mairieu (1972, p. 270) accuse les Inyenzi « d'attentats et d'autres activités terroristes. » Cependant, il ne dit rien sur les brutalités des forces de l'ordre sur les populations Tutsi de l'intérieur. Or, le discours du Président Kayibanda en 1963 dévoile les intentions du pouvoir vis-à-vis des Inyenzi : « À supposer que, par impossible, vous veniez à prendre Kigali d'assaut, comment mesurer le chaos dont vous seriez les premières victimes, [...]. Ce serait la fin totale et précipitée de la race tutsi » (cité par Saur, 1998, p. 35). En signe de représailles, le pouvoir au Rwanda commit beaucoup de massacres de Tutsi en 1963 que Radio Vatican qualifia même de « génocide » (Linden, 1999, p. 363).

Dans les manuels scolaires, il fut beaucoup question des attaques des *Inyenzi*. Les victimes de la guerre et les représailles du Gouvernement contre les Tutsi restés dans le pays ne furent pas évoquées. Le choix des manuels de ne parler que des *Inyenzi* sans parler des victimes du conflit choqua les Tutsi. La réputation du Tutsi « méchant et imprévisible » se développa dans la conscience de beaucoup de gens.

### 3.2. *Le coup d'État du Président Habyarimana*

Les événements de 1972 entre Hutu et Tutsi au Burundi ont eu des répercussions sur le Rwanda. Les militaires rwandais profitant de la confusion politique au Burundi orchestrèrent ce qu'on a qualifié d'*intambara y'abanyeshuli* (la guerre des élèves). Début 1973, les Tutsi furent chassés d'abord des

écoles, ensuite de l'administration. Il y eut des massacres de Tutsi. Selon C.H., un de nos interlocuteurs pour une autre recherche, ce chaos servit d'« *alibi à Habyarimana pour justifier son coup d'État militaire du 5 juillet 1973.* » Il y avait une lutte de pouvoir. Les militaires ont transformé le problème politique en un problème ethnique et les Tutsi ont été les boucs émissaires. Les manuels d'histoire du Rwanda saluent l'action des militaires comme un acte de courage qui « *ramena la paix et l'unité nationale* » (Manuel *Histoire du Rwanda, II<sup>e</sup> partie*, 1989, p. 159).

### CONCLUSION

La plupart des gens qui ont écrit sur l'histoire du Rwanda ont insisté sur les différences entre les Twa, les Hutu et les Tutsi. L'intérêt de Kagame (1972, 1975) s'est porté essentiellement sur la succession des Bami, leurs conquêtes et les facettes de la vie politique. Mgr Bigirumwami (1972) a axé ses études sur l'histoire culturelle du Rwanda. Il est quasiment le seul à avoir écrit sur les coutumes et les interdits. Cependant, ses écrits n'ont pas bénéficié d'une large diffusion et demeurent en marge du système d'enseignement.

En s'inspirant de leur histoire et opérant un plaquage sur un pays aux réalités différentes et autrement plus complexes, les colons ont interprété l'histoire du Rwanda à leur façon. Ils ont savamment orchestré la confusion entre la monarchie, la noblesse et les Tutsi. À cause de ce flou et des non-dits sur la politique qui fut menée pendant la colonisation par le Mwami, les missionnaires et l'administration belge, il y eut une interprétation arbitraire qui a conduit chacun des deux groupes antagonistes, Hutu et Tutsi, à se

forger une image du pouvoir dont les responsables sont appréciés différemment selon leur appartenance ethnique. L'information à la population sur les responsabilités de chacun des dirigeants politiques a été biaisée. Cette confusion a profité aux Hutu dans la justification de la révolution de 1959. Selon Kagiraneza (1990), les grandes familles des clans «Bega» et «Banyiginya» se partageaient les belles collines où elles faisaient paître leurs troupeaux. Les autres éleveurs allaient dans des régions où l'herbe était de moindre qualité. Tous les Tutsi n'avaient pas le pouvoir, tous ne bénéficiaient ni des mêmes droits ni n'étaient soumis aux mêmes devoirs.

Certains chapitres des manuels scolaires que nous venons d'examiner ont tendance à mettre en opposition les Hutu et les Tutsi. L'oubli de ce qui rapproche les Rwandais est saisissant. La vie quotidienne faite de rites, d'échanges, de compromis et de complémentarité est passée sous silence.

Les antagonismes développés à travers les manuels d'histoire de 1962 à 1994 est, pensons-nous, une des causes des difficultés de la réforme des manuels scolaires d'histoire après le génocide de 1994. Au sein du pouvoir politique, les Tutsi et les Hutu divergent beaucoup sur la lecture de certains épisodes de l'histoire du Rwanda. Avec l'histoire des origines, de la succession et de la date d'arrivée des populations rwandaises, la principale pierre d'achoppement reste sans conteste la période de 1959. Y a-t-il eu, oui ou non, une révolution? La question a été longuement débattue aux cours des journées d'histoire de l'Université du Rwanda d'octobre 1998. Une année plus tard, en octobre 1999, l'*Alma Mater* organisa un débat sur toute la période

de 1959 à 1962. Apparemment les divergences découragèrent les organisateurs de ces journées puisque celles qui étaient prévues en 2000 n'ont pas eu lieu et que depuis cette date l'exercice ne fut plus répété.

Au Rwanda, comme on a confondu les nobles et la royauté en France, on a aussi confondu les Tutsi et le pouvoir monarchique. Mais en France, le peuple a décapité le roi en abattant le système monarchique. Au Rwanda, on a voulu décimer toute une communauté parce qu'elle était assimilée à la monarchie. C'est là toute la différence!

Il ne faudrait pas que le favoritisme des autorités coloniales et politiques vis-à-vis d'une communauté au détriment d'une autre refasse surface. Le principe est connu depuis les Romains, les colonisateurs mettaient toujours en œuvre la politique de «diviser pour régner». Nous avons vu qu'au Rwanda les Tutsi ont été favorisés au début de la colonisation et que les Hutu l'ont été à la veille et après l'indépendance. Après le génocide, ce serait l'échec de ceux qui prônent la réconciliation nationale si les manuels scolaires d'histoire ne portaient pas sur un projet politique autour de la cohésion sociale. Les nouveaux programmes d'histoire semblent être ambitieux. Cependant, à l'heure où nous terminons cet article, les manuels qui doivent les accompagner tardent à voir le jour. Gageons qu'ils proposeront une histoire critique des événements et des faits sans partialité en vue d'un meilleur «vivre ensemble». ❧

## BIBLIOGRAPHIE

- Bigirumwami, Aloys (Mgr) (1972), *Ibitekerezo, ibyivugo, indilimbo, ibihozo, imbyino n'ibiganirio*, Diocèse de Nyundo, Secrétariat.
- Braeckman, Colette (1996), *La terreur africaine. Rwanda, Burundi, Zaïre: les racines de la violence*, Paris, Fayard.
- Chrétien, Jean-Pierre (2000), *L'Afrique des Grands Lacs. Deux mille ans d'histoire*, Paris, Aubier.
- Classe, Léon-Paul, (Mgr) (1939), *Instructions pastorales: 1922-1939*, Kabgayi.
- D'Hertefelt, Marcel. (1971), *Les clans du Rwanda ancien. Éléments d'ethnosociologie et d'ethnohistoire*, Tervuren, Musée royal de l'Afrique centrale.
- De Lacger, Louis (1939), *Le Rwanda*, Kabgayi. (La copie que j'ai eue contient un supplément écrit par le Père Dominique Nothomb continuant l'histoire de 1939 à 1959).
- Harroy, Jean-Paul (1984), *Rwanda: de la féodalité à la démocratie, 1955-1962*, Bruxelles, Hayez.
- Heremans, Roger (1971), *Introduction à l'histoire du Rwanda*, Kigali, Éditions rwandaises.
- Kagame, Alexis (1952), *Le Code des Institutions politiques du Rwanda pré-colonial*, Bruxelles, ARSOM.
- Kagame, Alexis (1972), *Un abrégé de l'histoire du Rwanda, de 1853 à 1972. Tome premier*, Butare, Éditions universitaires du Rwanda.
- Kagame, Alexis (1975), *Un abrégé de l'histoire du Rwanda, de 1853 à 1972. Tome deuxième*, Butare, Éditions universitaires du Rwanda.
- Kagiraneza, Zephilin (1990), *Ibitaramo ku mateka y'u Rwanda*, Kigali, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Kalibwami, Justin (1991), *Le Catholicisme et la société rwandaise. 1900-1962*, Paris, Présence africaine.
- Laville, Ch. (1984), « Le manuel d'histoire: pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », in Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, pp. 77-91.
- Linden, Ian. (1999), *Christianisme et pouvoirs au Rwanda (1900-1990)*, Paris, Karthala.
- Mbonimana, Gamaliel (2001), « Les institutions traditionnelles constitutives de l'identité Nationale », *Cahiers du centre de gestion des conflits. Université nationale du Rwanda*, 2, pp. 6-31.
- Nkundabagenzi, François (1961), *Rwanda politique, 1958-1960*, Bruxelles, Centre de Recherche et d'Information Socio-Politiques.
- Nkurikiyimfura, Jean-Népomucène (1986), *Le gros bétail et la société rwandaise: évolution historique des origines à 1958*, Thèse de doctorat, Université de Paris I, Panthéon – Sorbonne.
- Paternostre de la Mairieu, Baudouin (1972), *Le Rwanda. Son effort de développement*, Bruxelles, De Boeck.
- Reyntjens, Filip (1985), *Pouvoir et Droit au Rwanda, droit public et évolution politique 1916-1973*, Tervuren, MRAC.
- Saur, Louis (1998), *Influences parallèles. L'internationale démocratie chrétienne au Rwanda*, Bruxelles, Luc Pire.
- Sebasoni, Servilien (2000), *Les origines du Rwanda*, Paris, L'Harmattan.
- Vidal, Claudine (1991), *Sociologie des passions: Rwanda, Côte d'Ivoire*, Paris, Karthala.
- Vidal, Claudine (1999), *Situations ethniques au Rwanda*, in Jean-Loup Amselle & Elikia M'Bokolo (Éd.), *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte, pp. 167-184.

MICHEL PORRET, UNIVERSITÉ DE GENÈVE<sup>1</sup>

«Le débordement scolaire, qui est le drame, disons joyeux de notre Université contemporaine, procède directement de la philosophie des Lumières. Quand nous réclamons l'instruction comme un droit de l'homme, nous sommes «philosophes». Ce qui ne veut pas dire que les Philosophes aient certes réclamé l'instruction égale pour tous. Mais les signes du progrès que nous convoitons chaque jour s'insèrent [...] dans ce que j'appellerai une exigence, une conscience et une superstition du progrès, qui éclatent avec un optimisme non pareil dans la pensée [...] de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle»<sup>2</sup>.

Depuis trois siècles environ, le sens des Lumières hante la conscience des Modernes. À l'instar d'autres intellectuels sensibles aux mutations lentes de l'Ancien Régime, Voltaire évoque vers 1761 les «*lumières* d'un siècle éclairé», avec le «l» minuscule alors coutumier. Traqué par la Révolution devenue terroriste, Condorcet rédige en 1793 *l'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, publiée en 1795. Dans ce testament intellectuel – manifeste de l'optimisme du XVIII<sup>e</sup> siècle –, le philosophe brosse l'histoire de l'humanité dont la

perfectibilité culmine au siècle des Lumières: les «*mœurs se sont adoucies par l'affaiblissement des préjugés qui en avaient maintenu la férocité; par l'influence de cet esprit de commerce et d'industrie, ennemi des violences et des troubles qui font fuir la richesse, par l'horreur qu'inspirait le tableau encore récent des barbaries de l'époque précédente, par une propagation plus générale des idées philosophiques, d'égalité et d'humanité; enfin, par l'effet lent, mais sûr, du progrès général des lumières*»<sup>3</sup>. Les Lumières que loue Condorcet – *Aufklärung*, *Enlightenment*, *Illuminismo* – rassemblent en Europe un mouvement intellectuel, moral et philosophique. Original en cela, le français choisit le pluriel («les Lumières») pour désigner la période éclairée du XVIII<sup>e</sup> siècle. La notion de «siècle des Lumières» (avec la majuscule) s'impose en français dans les années 1960. Elle désigne le programme laïc des «philosophes» et des savants qui travaillaient, selon le mot de Descartes, à la «seule lumière naturelle» opposée à la religion. Les Lumières veulent éclairer les sciences, purger la religion de l'obscurantisme et libérer la philosophie de la métaphysique. Elles génèrent la foi dans les progrès de l'esprit, dans le bonheur terrestre, dans la perfectibilité humaine, sociale et politique, donc dans l'avancement de la

---

<sup>1</sup> Dernier ouvrage de l'auteur: *Beccaria. Le Droit de punir*, Paris, Michalon, Bien commun, 2003.

<sup>2</sup> Alphonse Dupront, *Qu'est-ce que les Lumières?* Paris, Gallimard, folio histoire inédit, 1996, pp. 11-12.

<sup>3</sup> Condorcet, *Esquisse*, *op. cit.*, Paris, GF-Flammarion, 1988, pp. 215-216.

civilisation. Sans que ce mouvement intellectuel soit organisé comme une église, un parti ou une secte, on le qualifera de mouvement réformiste, voire « progressiste », par rapport aux institutions sociales et politiques de l’Ancien Régime.

Contrairement à ce que l’histoire positiviste des idées à longtemps soutenu<sup>4</sup>, le XVIII<sup>e</sup> siècle ne se réduit pas au seul mouvement des Lumières. Si l’apologétique, l’anti-philosophie ou le « christianisme éclairé » marquent le siècle d’une forte empreinte, les Lumières en sont pourtant l’expression socioculturelle dominante. Entre la crise de la « conscience européenne » de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, qu’illustrent les quatre gros volumes du *Dictionnaire historique et critique* (1697) de Pierre Bayle, et la Révolution française née sous l’autorité universelle de la *Déclaration des droits de l’homme et du citoyen* du 1<sup>er</sup> octobre 1789 (acceptée par le Roi le 5 octobre), maintes figures intellectuelles incarnent l’*esprit des Lumières*. L’Écossais Hume à Édimbourg, Montesquieu, Voltaire, Helvétius ou Mably en France – amis des encyclopédistes réunis par Diderot et d’Alembert – le Genevois Rousseau, les Italiens Beccaria et Verri à Milan, l’Allemand Kant. Ces hommes incarnent le cosmopolitisme de la République des lettres. Entre les salons et les académies des villes européennes, elle tisse ses réseaux : imprimés, liens épistolaires, débats d’idées. L’homme de lettres place la critique avant la tradition afin de « naturaliser » ce que la religion contamine. Contre la censure étatique ou ecclésiastique, pour l’« opinion publique » (néologisme introduit vers 1750), les intellectuels

mènent le combat pour les Lumières dans une Europe rurale, analphabète, dominée par la culture orale et celle de l’Église. Plusieurs projets les animent : empirisme scientifique, explication naturaliste du monde, sécularisation et rationalisation de l’État, contrat social *versus* autorité « naturelle » des rois, combat contre la tyrannie, modération pénale, méritocratie et égalité sociale, libéralisme économique, combat des « préjugés » et de la « superstition », tolérance religieuse ou encore plaider pour l’éducation laïque du « peuple ». Attachés à la perfectibilité humaine et institutionnelle, les « philosophes » espèrent ainsi moderniser l’ordre social en éclairant le Prince. De 1740 à 1786, souverain éclairé d’hommes libres et non d’« esclaves », Frédéric II de Prusse, affirme ainsi que dans ses États « *chacun peut prier à sa façon* ». Pour légitimer moralement son projet politique, la Révolution française revendique l’héritage des Lumières – bien que les « philosophes » n’aient pas préparé la Révolution<sup>5</sup>.

## SENS DES LUMIÈRES

« Philosophe » ne signifie pas alors le métaphysicien, mais désigne l’intellectuel – observateur des faits, animé par la raison – qui utilise son « esprit d’ordre » pour réformer les doctrines, la morale, les pratiques sociales, les institutions (État, Église) qu’il estime archaïques, despotiques ou dominées par la tradition et les « préjugés ». Les « philosophes » veulent changer l’individu – esprit, cœur, comportement – par l’éducation au contrat social. Le pouvoir éclairé instaurera

<sup>4</sup> Ferdinand Brunetière, *Études sur le XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, 1911, *passim*.

<sup>5</sup> Bronislaw Baczek, « Lumières », in François Furet, Mona Ozouf (éd.), *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Flammarion, 1988, pp. 776-785.

les réformes du philosophe qui parie ainsi sur le *politique* comme puissance régulatrice et modernisatrice de la société. Selon l'*Encyclopédie Diderot et D'Alembert* (1751-1772), il est donc un « *honnête homme qui agit en tout par raison [...]. Entez [greffez] un souverain sur un philosophe d'une telle trempe, et vous aurez un parfait souverain [...]* » (article « *Philosophe* », non signé). Idéalement, la raison d'État suivra celle des philosophes. L'autorité de l'État (non despotique) instaure celle des Lumières. Tel est l'objectif du *Plan de l'université* soumis en mai 1775 par Diderot à Catherine II pour une instruction « *ouverte indistinctement à tous les enfants d'une nation* ». Libératrice et humaniste, l'éducation scolaire garantit la majorité morale des élèves : « *Instruire une nation, c'est la civiliser, affirme-t-il. Y éteindre les connaissances, c'est la ramener à l'état primitif de la barbarie. [...] L'instruction adoucit les caractères, éclaire sur les devoirs [...], inspire l'amour de l'ordre, de la justice et des vertus [...]* »<sup>6</sup>.

À l'ère de la mondialisation, huit générations nous séparent aujourd'hui du siècle des Lumières dont l'idéal cosmopolite recule face au relativisme post-moderne. Dans les années 1960-1970, l'étude des Lumières a un sens politique immédiat. Elle rassemble surtout des chercheurs engagés sur la gauche ou l'extrême gauche de l'échiquier politique : le « *marxisme, officiel ou dissident, avait une prédilection marquée pour ce siècle qui s'achevait avec la Révolution et qui avait de ces allures de laboratoire théorique du matérialisme didactique. On s'y sentait comme chez*

<sup>6</sup> *Plan d'une université ou d'une éducation publique dans toutes les sciences*, in *Œuvres*, III, *Politique*, éd. établie par Laurent Versini, Paris, Laffont, Bouquins, 1995, pp. 415-500 (*loc. cit.* pp. 415, 418).

*soi, pour y parler, entres autres, d'idéologie, de classe montante, de lutte des classes, de bourgeoisie marchande, d'aristocratie en déclin, de superstructure et d'infrastructure* »<sup>7</sup>. Les adversaires des Lumières campent sur les terres du conservatisme politique. À l'instar des doctrinaires réactionnaires de la philosophie politique – abbé Barruel, Joseph de Maistre<sup>8</sup> –, ils déplorent parfois le rôle des « *philosophes athées* » avant la « *catastrophe révolutionnaire* ». Dès la fin des années 1960, par l'anachronisme historique plaquant sur les Lumières les idéologies du XX<sup>e</sup> siècle, une tradition libérale ou conservatrice de la philosophie politique affirme que les philosophes – dont Rousseau – génèrent le totalitarisme<sup>9</sup>. Cette question illustre l'actualité de son énonciation plutôt que la réalité d'un siècle qui n'est ni totalitaire, ni anti-totalitaire, car le totalitarisme n'existe pas au temps de Voltaire. Aujourd'hui, le siècle des Lumières devient une période froide de l'histoire. Privé de son approche idéologique, il suit le sort historiographique de la Révolution française, matrice de la démocratie moderne. L'évocation des Lumières nourrit sagement les discours politiques qui en prônent la modernité dans les termes d'un « *humanisme falot* » – République, droits de l'homme, libéralisme, démocratie<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Jean Marie Goulemot, « *Parcours* », in Caroline Jacot Grapa, Nicole Jacques-Lefèvre, Yannick Séité et Carine Trevisan (éd.), *Le Travail des Lumières. Pour Georges Benrekassa*, Paris, Honoré Champion, 2002, p. 611.

<sup>8</sup> Abbé Barruel, *Mémoires pour servir l'Histoire du jacobinisme en France*, 4 vol., Hamburg, 1797-1799; Joseph de Maistre, *Considérations sur la France* (1797), in *Écrits sur la Révolution* (textes choisis et présentés par Jean-Louis Darcel), Paris, P.U.F., Quadrige, 1989, pp. 91-215.

<sup>9</sup> Cf. Jacob Leib Talmon, *Les Origines de la démocratie totalitaire*, Paris, Calman-Lévy, 1966 (trad. de l'anglais).

<sup>10</sup> Jean Marie Goulemot, *Adieu les philosophes. Que restait-il des Lumières?* Paris, Seuil, 2001, p. 41.

Les Lumières subiront-elles le sort actuel du matérialisme historique, parent pauvre des sciences humaines et sociales jusque dans les facultés universitaires? La place minimale des Lumières dans l'enseignement pré-universitaire illustre leur neutralisation idéologique qui les banalise dans la culture politique contemporaine. Entre «*absence réelle*» et «*présence illusoire*»<sup>11</sup>, le recul (l'effacement?) des Lumières dans l'enseignement supérieur ressort du bagage intellectuel des étudiants en histoire qui entrent à l'université. Ce déni des Lumières tranche avec une longue tradition pédagogique. Dans la France de la III<sup>e</sup> République, dès les lois des années 1880-1882 qui généralisent l'instruction publique, gratuite, laïque et obligatoire, le rôle pédagogique crucial de l'histoire structure les manuels qui en focalisent l'enseignement<sup>12</sup>. En Suisse, le manuel loue le fédéralisme et le régime constitutionnel né en 1848. En France, il véhicule la culture politique de la République préparée par les «*grands écrivains*» du XVIII<sup>e</sup> siècle, selon le cours élémentaire d'histoire de France publié en 1893 par Désiré Blanchet. Le proviseur du Lycée Louis-le-Grand y expose les «*principes*» du libéralisme des Lumières aux élèves d'écoles communales: «*Liberté*», «*égalité de tous les citoyens*», «*souveraineté du peuple*», «*admissibilité de tous [...] aux emplois publics*», «*liberté des cultes, de la presse, du commerce et de l'industrie*», «*unité de la législation*»<sup>13</sup>. Le manuel sécurise l'élève par la chronologie.

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 30-42.

<sup>12</sup> Christian Amalvi, *Les Héros de l'histoire de France. Recherche iconographique sur la panthéon scolaire de la troisième république*, Paris, Phot'œil, 1979, «*Bibliographie et sources*», pp. 309-315.

<sup>13</sup> Désiré Blanchet, *Histoire de France (Cours élémentaire)*, 1<sup>re</sup> année d'enseignement, Paris, Belin, 1893 (89<sup>e</sup> éd.), p. 121.

Par l'illustration, il vitalise de couleur locale l'exposé de la leçon. Il édifie en outre le Panthéon national et pétrit l'imaginaire social selon Georges Perec qui, dans les années 1970, poétise l'inusable manuel Mallet et Isaac – «*Je me souviens*»<sup>14</sup>.

## MANUELS D'HISTOIRE

Les instituteurs et institutrices de la Troisième République apprennent à enseigner l'histoire politique nationale et européenne. La leçon d'histoire expose les origines de la nation et sa continuité historique par la politique centralisatrice des souverains mémorables (Charlemagne, Saint Louis, François I<sup>er</sup>, Henri IV, Louis XIV), l'œuvre des grands commis de l'État (Michel de l'Hospital, Richelieu, Colbert, Louvois) et finalement le tableau des guerres civiles (Ligue, Fronde) ou extérieures. Avant d'aborder les «*préliminaires de la Révolution*», l'instituteur expliquera le moment des Lumières ou «*changement dans l'esprit public*» – «*philosophes*», «*encyclopédistes*», «*économistes*», «*salons littéraires*»<sup>15</sup>. Il enseigne la naissance de la République (Révolution), ses crises et son triomphe dès 1871. Pour Ernest Lavisse, historien-pédagogue de la III<sup>e</sup> République, l'«*enseignement moral et patriotique*» est l'objectif de l'«*histoire à l'école primaire*». Ensuite, elle visera à l'«*intelligence des faits politiques et sociaux*». Aux plus jeunes, la leçon d'histoire offre donc l'*exemplum* civique et patriotique que véhiculent les manuels laïques à la veille de la Grande Guerre: «*Aux petits Français [...] Inspirez-vous des exemples*

<sup>14</sup> Georges Perec, *Je me souviens (Les Choses communes)*, Paris, Hachette/POL, 1978.

<sup>15</sup> Art. «*Histoire*», in Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, pp. 797-b, 798-b.

que vous fournira l'étude de l'histoire. Vous avez dès aujourd'hui à remplir un devoir envers la France: c'est de bien la servir»<sup>16</sup>. Patriotisme universel à lire encore les *Tableaux de l'Histoire suisse* adressés dans les trois langues nationales à la «jeune génération» des années 1880-1890: illustré par des artistes suisses, ce livre veut «remplir le cœur de respect pour la fidélité, le courage, le patriotisme, en un mot pour toutes les vertus des anciens Confédérés»<sup>17</sup>.

La leçon d'histoire sur le XVIII<sup>e</sup> siècle sera égalitaire et anticléricale, même pour les élèves débutants. Le livre préparatoire d'histoire de France de Claude Augé et Maxime Petit (laïque) présente autour de 1900 les «grands écrivains» (Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Beaumarchais) qui «attaquèrent vivement les privilèges dont jouissaient la noblesse et le clergé. Ceux-ci, qui [en] profitaient [...], ne voulaient pas y renoncer; le peuple qui en souffrait, demandait leur abolition. Une lutte violente ne tarda pas à éclater entre l'aristocratie et le peuple»<sup>18</sup>. De manière téléologique, les manuels d'histoire programment la Révolution en exposant les valeurs progressistes du XVIII<sup>e</sup> siècle. Certains manuels confessionnels effacent les Lumières. Avant la Révolution (colère du peuple, générosité des seigneurs et du clergé renonçant à leurs privilèges), l'histoire de France – qu'entache l'expulsion des Jésuites (1762) – ressort de la succession des dynasties royales.<sup>19</sup> «Nommez les rois du XVIII<sup>e</sup> siècle»,

demande un manuel d'histoire de France publié en 1872 pour les élèves de la Congrégation de Notre-Dame<sup>20</sup>. Parfois, la rupture révolutionnaire s'efface. Selon le même ouvrage, le «règne de Louis XVI se divise naturellement en deux parties distinctes par la forme du gouvernement: 1<sup>o</sup> Monarchie absolue, depuis son avènement jusqu'à l'ouverture des États généraux. 2<sup>o</sup> Époque constitutionnelle [...] ». Ruinant l'Ancien Régime, les Lumières illustrent l'«empire croissant» des «doctrines antireligieuses propagées au XVIII<sup>e</sup> siècle par les philosophes impies: Voltaire, Rousseau, Diderot, d'Alembert, etc.»<sup>21</sup>

Entre résumé, récapitulation, lecture, exercices oraux et écrits, illustrations, la leçon détaille le XVIII<sup>e</sup> siècle: règnes de Louis XV et de Louis XVI, suprématie anglaise, Révolution américaine. Puis, elle évoque les «progrès de la civilisation», incarnée par les figures glorieuses des «philosophes» – Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Beaumarchais, Buffon, Lavoisier, l'abbé de l'Épée, pédagogue des sourds-muets, Adam Smith. Les Lumières des manuels d'histoire aspirent au bien et au progrès visés par ces intellectuels. Dans son cours supérieur d'histoire de France, Ernest Lavisse énonce ainsi en 1922 la vulgate progressiste des Lumières: «Voltaire [...] sertit l'humanité par ses idées sur la tolérance, sur la justice. Il apprit aux Français et aux étrangers à penser librement [...] ». Les «grands écrivains» militent pour le libéralisme des Lumières: «libertés politiques»,

<sup>16</sup> Claude Augé, Maxime Petit, *Premier Livre d'Histoire de France*, Paris, Larousse, s.d., circa 1910, p. 2.

<sup>17</sup> *Tableaux de l'Histoire suisse. Édition pour la jeunesse [...]*, Berne, Stämpfli, s.d., circa 1880, p. [5].

<sup>18</sup> Claude Augé, Maxime Petit, *Livre Préparatoire d'Histoire de France*, Paris (1893), Larousse, s.d., circa 1910, p. 80.

<sup>19</sup> Jean Guiraud, *Histoire de la France depuis les origines jusqu'à nos jours* (Cours préparatoire), Paris, De Gigord, 1934, 11<sup>e</sup> éd., pp. 112-120.

<sup>20</sup> *Histoire de France abrégée, divisée par les siècles et détachée des cours d'études*, Paris, Ducrocq, Thorin, 1872 (2<sup>e</sup> éd.), «Table questionnaire» (*in fine*), p. VIII.

<sup>21</sup> *Ibid.*, pp. 224, 252.

«abolition des droits féodaux», «égalité devant l'impôt», «droit pour tous d'arriver aux honneurs». L'«opinion publique, éclairée par leurs écrits, demande des réformes et déjà l'on prévoit une Révolution»<sup>22</sup>. Vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, un manuel (pour l'école maternelle) schématise le programme d'histoire de France dans une «suite d'images accompagnées d'un texte très court et très élémentaire»: le XVIII<sup>e</sup> siècle des «grands écrivains» est illustré par une «réunion de savants» éclairant le monde. Judicieusement, leur œuvre ressort de la mappemonde mise au centre de cet aréopage de la science<sup>23</sup>. Même miniature des Lumières préparant la Révolution dans l'ouvrage de Louis Brossolette et Mona Ozouf en 1950 (cours élémentaire, première année). Deux pages illustrées en couleurs par René Giffey saluent les «bienfaiteurs des hommes» Voltaire et Benjamin Franklin mis entre la «toute puissance de Louis XIV», trop dépensier, et la prise de la Bastille<sup>24</sup>.

En 1912, un manuel républicain (du cours élémentaire) expose les progrès de l'«opinion publique» libératrice avant la Révolution: «La nation [...] fut éclairée sur ses **droits et devoirs** par trois grands écrivains: Voltaire, Montesquieu et J.-J. Rousseau. Dans leurs écrits, ils font la guerre à l'**intolérance** et aux injustices; ils montrent la cruauté des droits féodaux et la misère des roturiers; ils enseignent que le **peuple doit être le maître de ses**

**destinées**, libre de croire et d'écrire ce qu'il pense, de travailler où et quand il veut. On dit d'eux **qu'ils ont préparé la Révolution**»<sup>25</sup>. Après la Grande Guerre, le cours complet d'histoire des temps modernes d'Albert Mallet (classe de quatrième) enseigne l'histoire politique européenne du XVIII<sup>e</sup> siècle: France de Louis XV et Louis XVI, Angleterre, Prusse de Frédéric II, Autriche de Marie-Thérèse et Joseph II, Empire russe et politique extérieure à la France. À l'heure de la reconstruction de la France, les Lumières sont nationales, Paris est le «cerveau de l'Europe et la langue française une sorte de langue universelle». La littérature «politique» laboure le terreau révolutionnaire. Les «idées nouvelles» des philosophes et des économistes naissent de la «misère générale» et des privilèges liés à l'absolutisme, puis gagnent «toutes les classes» intéressées par le «principe de la souveraineté du peuple».<sup>26</sup>

En Suisse, le manuel d'histoire nationale (école primaire) adopté par plusieurs Départements de l'Instruction publique (Vaud, Neuchâtel, Genève, Berne) consacre en 1926 treize pages à la Confédération du XVIII<sup>e</sup> siècle («Mouvements populaires»; «Mouvement intellectuel»), puis traite la Révolution française et la République helvétique. Les Lumières y sont sociales et politiques, notamment dans les foyers urbains de Lausanne, Berne, Zurich, Schaffhouse, Bâle, République de Genève. Le manuel souligne le lien entre les «idées nouvelles» des intellectuels – Horace-Bénédict de Saussure, les médecins Théodore Tronchin et Tissot, le naturaliste

<sup>22</sup> Ernest Lavisse, *La Deuxième année d'histoire de France. Histoire de France, histoire ancienne, histoire générale* (Cours supérieur), Paris, Armand Colin, 1922 (87<sup>e</sup> éd.), pp. 270, 274-275.

<sup>23</sup> Claude Augé, Maxime Petit, *Histoire de France en image à l'usage des tout petits*, Paris, Larousse, s.d., circa 1890, p. 47.

<sup>24</sup> *Mon Premier livre d'histoire de France*, Paris, Delagrave, 1950, pp. 52-53.

<sup>25</sup> A. Laclaf et E. Bergeron, *Notions essentielles d'Histoire de France*, Paris, Dallain, 1912 (17<sup>e</sup> éd.), p. 111 (souligné en italiques dans le texte).

<sup>26</sup> Albert Mallet, *Les Temps modernes*, Paris, Hachette, 1919, (11<sup>e</sup> éd.), pp. 503-509.

Albert de Haller, le mathématicien Jacques Bernouilli, etc. – et l'économie. Comme au temps de la Réforme, la Suisse occupe une « grande place [...] dans ce puissant mouvement d'idées » qui juggle l'autorité politique traditionnelle et plaide pour les libertés populaires mal défendues à la diète<sup>27</sup>. Durant la Seconde Guerre mondiale, le manuel d'histoire suisse d'Henri Grandjean et d'Henri Jeanrenaud (en usage jusqu'à la fin des années 1970) aborde le XVIII<sup>e</sup> siècle sous le thème du « régime aristocratique » – acquisition difficile de la bourgeoisie, patriciat, absolutisme et classes sociales – puis de la « période révolutionnaire ». Une reproduction du « Grand salon de Coppet » illustre la « civilisation » des Lumières que caractérisent le dynamisme économique (industrie, commerce international), le « développement intellectuel et artistique », la modernisation urbaine, les sciences et la littérature. En Suisse, à l'instar de l'Europe, le « siècle des lumières » (toujours avec un l minuscule) multiplie les idées réformistes dans le domaine social et politique. Rousseau en incarne l'essence. Il sape l'« organisation sociale et politique du régime absolutiste » en proclamant la souveraineté populaire, la « liberté », l'« égalité de tous les hommes ». Culminant dans la Déclaration d'indépendance des États-Unis (1776) et celle des Droits de l'homme et du citoyen (1789), les Lumières induisent la contestation de régime aristocratique – major Davel, résistant au despotisme bernois; combats pour la souveraineté populaire à Genève<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> William Rosier, *Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires* (Nouvelle éd. par E. Savary), Lausanne (etc.), Payot, 1926, pp. 127-150.

<sup>28</sup> Henri Grandjean, Henri Jeanrenaud, *Histoire de la Suisse*, II, Lausanne (etc.), Payot, 1941, pp. 107-129.

À la Libération, un manuel laïque pour l'instruction publique (cours moyen) résume en une page la « société avant la Révolution ». Sécularisation et liberté politique définissent les Lumières : « en ce temps là, l'Église estimait que tous les Français devaient pratiquer la religion catholique : les philosophes réclamaient la **tolérance** ou droit pour chacun de croire ce qui lui paraissait vrai. Le Roi était absolu ; il avait tout pouvoir sur ses sujets ; les philosophes réclamaient la **liberté politique** [...], ils réclamaient aussi la liberté individuelle [...]

»<sup>29</sup>. À la même époque, la place des Lumières diminue dans un manuel français dont le champ va de l'Antiquité à 1939. Récit, résumé et questionnaire : quatre pages (dont une d'illustration) placées entre la « colonisation française » et la « vie économique en France » miniaturisent le « mouvement des idées » lié aux « encyclopédistes ». De brefs paragraphes évoquent les « sciences », la « civilisation française et l'Europe », les « philosophes » qui réfléchissent sur les « problèmes politiques et religieux », l'*Encyclopédie*, les salons où naissent le « désir de **grandes réformes prochaines** ». Atténuée, la culture politique des Lumières nourrit le modérantisme de la « bourgeoisie » qui préfère la « monarchie tempérée » à la République<sup>30</sup>.

Le XVIII<sup>e</sup> siècle occupe soixante pages (sur 310 pages) dans l'histoire générale publiée pour la première fois en 1958 et plusieurs fois rééditée, du vice-recteur de l'Université de Lausanne Ernest Giddey. Destiné à l'enseignement secondaire, le manuel insiste sur la formation des États modernes et la genèse

<sup>29</sup> Albert Troux, Albert Girard, *Histoire de la France* (cours moyen), Paris, Hachette, 1946, p. 54.

<sup>30</sup> P. Bernard, F. Redon, *Le Livre unique d'histoire*, Paris, Nathan, 1948, pp. 193-196, 203.

des institutions politiques helvétiques. À côté de l'Angleterre du XVIII<sup>e</sup> siècle – modernisation agricole, industrialisation, naissance du prolétariat et liberté de la presse –, la France des Lumières est marquée par une nouvelle sensibilité – « *nature* », « *vertu* », sciences expérimentales –, ainsi que par une « *littérature de combat* » qui désacralise le roi de droit divin. Pacifiée sur le plan confessionnel, la Suisse et la République de Genève affrontent aussi les « *troubles sociaux* » qu'engendre le messianisme démocratique. Pour Giddey, les Lumières préparent le scénario révolutionnaire : la « *monarchie s'achemine vers une crise grave. Il suffit d'examiner l'état social et l'état spirituel de la France pour s'en convaincre* »<sup>31</sup>.

Choisi à l'époque pour le Cycle d'orientation de Genève, un manuel d'histoire allant de la réforme aux années 1980 ramène les Lumières à Montesquieu, Voltaire, Rousseau, l'*Encyclopédie*, ainsi qu'au « *despotisme éclairé* », à la « *naissance des États-Unis* » et à la « *crise de la monarchie française* » (deux pages illustrées pour chaque chapitre ; extraits de sources, questions). La « *mise en cause* » de l'absolutisme avant la Révolution donne sens au XVIII<sup>e</sup> siècle (on notera l'absence du mot « Lumières »). Cette histoire froide vide les Lumières de leur complexité culturelle et sociale<sup>32</sup>. Destinée aux écoles secondaires du canton de Vaud, adoptée par d'autres cantons, utilisée au Canada francophone, l'histoire générale (1789-années 1970) de Georges-André Chevallaz, qui fait partie de la même série de manuels que l'ouvrage de

Giddey, suit le modèle de l'histoire non jubilatoire qui place en dix lignes les « *philosophes* » du « *siècle des lumières* » à l'origine des crises de l'Ancien Régime que vitalisent les « *exemples anglais et américains* ». L'enjeu des Lumières sur la démocratie contemporaine échappe à cette description factuelle<sup>33</sup>. En 1990, richement illustré, le manuel d'histoire (classe de seconde) Berstein-Milza étudie le « *mouvement des Lumières et la crise de l'Ancien Régime* » selon une problématique de culture politique. Il distingue la « *philosophie qui se prononce pour son temps* » de la « *philosophie, levier révolutionnaire* ». Remis dans son cadre socio-économique, l'absolutisme continental est comparé à la monarchie tempérée d'Angleterre et à la révolution américaine. Mouvement scientifique, les Lumières aspirent en outre à la « *liberté* » et à la « *démocratie* »<sup>34</sup>. Moins idéologiques, plus culturelle, perdant leur sens politique lié au régime de la III<sup>e</sup> République (France) ou à celui du radicalisme fédéral (Suisse), les Lumières se refroidissent dans l'exposition « *objective* » des faits.

Il faudrait évidemment élargir cette enquête dans les manuels d'histoire pour mieux cerner la place occupée par les Lumières et comprendre leur sens pédagogique d'aujourd'hui, notamment dans les manuels les plus récents. Constaté la glaciation de l'enjeu politique des Lumières, n'est pas adhérer au désenchantement moral face à leur héritage. Que reste-il des Lumières dans le champ de l'enseignement de l'histoire avant l'université ? Sont-elles enseignées dans la

<sup>31</sup> Ernest Giddey, *Histoire générale du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Lausanne, Payot (4<sup>e</sup> éd.), 1974, pp. 276-292.

<sup>32</sup> Marc Vincent (dir.), *Histoire de la Réforme à nos jours*, Paris, Bordas, 1982, pp. 44-53.

<sup>33</sup> Georges Chevallaz, *Histoire générale de 1789 à nos jours*, Payot, Lausanne, 1974 (4<sup>e</sup> éd.), pp. 14-15.

<sup>34</sup> Gisèle Berstein [...], Pierre Milza, *Histoire. De l'Ancien régime à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Bordas, 1990, pp. 42-51.

perspective d'une histoire chaude, qui insiste sur l'actualité sociale et politique de leur héritage culturel? Montrer qui ni la démocratie, ni les libertés ne sont acquises pour toujours, c'est comprendre l'actualité politique des Lumières.

## MAJORITÉ MORALE

Aujourd'hui, enseigner la « seconde modernité » des Lumières après celle de la Renaissance devrait conditionner l'enseignement de l'histoire. En faisant écho à l'humanisme libérateur des Lumières, l'enseignant traite ainsi les questions sociales, politiques et culturelles liées à l'histoire de la démocratie moderne née avec la Révolution :

*« Toute démocratie moderne reprend nécessairement à son compte les exigences avancées par les Lumières. Elle doit également apporter ses propres réponses aux difficiles problèmes et dilemmes, eux-mêmes formulés par les Lumières : comment concilier la reconnaissance de la liberté des individus, nécessairement différents, avec l'exigence de leur liberté? Comment la Cité devrait-elle contribuer à diminuer la somme des malheurs qui accablent les individus? Comment concilier les valeurs universelles fondant la dignité de l'homme avec la pluralité et la diversité des cultures humaines? Ainsi, dans l'histoire de la démocratie moderne, les Lumières représentent à la fois un point de départ, un héritage et un défi. Jamais achevée, la démocratie est un système politique soumis à l'inévitable et permanente confrontation de ses réalités avec ses valeurs fondatrices »<sup>35</sup>.*

<sup>35</sup> Bronislaw Baczko, « Lumières et démocratie », in Robert Darnton, Olivier Duhamel (éd.), *Démocratie*, s.l., Éditions du Rocher, La Cinquième édition, 1998, pp. 25-28 (*loc. cit.* p. 28).

Histoire de l'État de droit et de la démocratie : au-delà de cet objectif pédagogique, penser le siècle de Voltaire revient à insuffler aux élèves l'aspiration fondamentale des Lumières, émanciper moralement l'individu. En janvier 1783, le *Berlinische Monatschrift* interroge le public sur le sens des Lumières (« *Was ist Aufklärung* »?). La réponse de Kant (30 septembre 1784) montre qu'elles sont l'accès à la majorité morale qui libère de toutes les autorités « naturelles » et opprimantes bridant la pensée autonome :

*« Les Lumières, c'est pour l'homme sortir d'une minorité qui n'est imputable qu'à lui. La minorité, c'est l'incapacité de se servir de son entendement sans la tutelle d'un autre. C'est à lui seul qu'est imputable cette minorité, dès lors qu'elle ne procède pas du manque d'entendement, mais du manque de résolution et de courage nécessaire pour se servir de son entendement sans la tutelle d'autrui. Sapere aude! [Ose savoir!] Aie le courage de te servir de ton propre entendement : telle est donc la devise des Lumières »<sup>36</sup>.*

Sans renouer avec la simplification pédagogique et la vulgate patriotique-républicaine des manuels scolaires de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle (lesquels accomplissaient pourtant honnêtement leur mission d'éducation), actualisons les Lumières en invitant les élèves à penser le monde de manière critique, à combattre le désarroi moral et le relativisme post-moderne. Apprendre à oser apprendre : cet objectif émancipateur illustre l'idéal pédagogique que vise tout enseignant. Enseigner les Lumières sous la devise kantienne

<sup>36</sup> « Réponse à la question : qu'est-ce que les Lumières », in Jean Mondot, *Qu'est-ce que les Lumières*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 1991, pp. 71-86 (*loc. cit.* p. 73).

actualise ce projet. En découlent des propositions cruciales : actualité des Lumières pour comprendre le monde désenchanté et dépolitisé d'aujourd'hui ; leur humanisme pour penser un contrat social égalitaire ; leur apport dans le débat contemporain sur l'école, le droit de punir ou la laïcité. Un cours d'histoire qui prend à la lettre les idéaux humanistes et raisonnables des Lumières est l'antidote du communautarisme excessif. Ayant gravé dans la conscience des Modernes la séparation des sphères religieuses et des sphères politiques, les « philosophes » du XVIII<sup>e</sup> siècle ne sont pas les « champions des Lumières » statufiés au Panthéon, même si leur œuvre est simplifiée dans les manuels scolaires ou récupérée par le discours politique avide de légitimité culturelle. Penser les Lumières permet ainsi de défendre l'État de droit, sa modernité démocratique, l'autorité de la connaissance, celle de l'école obligatoire<sup>37</sup>.

Que de grands problèmes pour la démocratie qu'affronte l'enseignant d'histoire qui enracine notre modernité dans celle des Lumières ! Leur « trahison » consolide le « consensus inégalitaire » sur lequel repose l'« idéologie invisible » de la société ultra-libérale qui prône, de manière indécente, la dérégulation juridique, la régulation sociale par le marché, le renfermement narcissique dans la vie privée et le droit illimité à la consommation<sup>38</sup>. Le déni des Lumières accélère ainsi l'amnésie culturelle et la décomposition du lien social en ruinant l'autorité du politique.

<sup>37</sup> Bronislaw Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire* (Paris, 1982), Genève, Droz, Titre courant, 2000.

<sup>38</sup> Jean-Claude Guillebaud, *La Trahison des Lumières. Enquête sur le désarroi contemporain*, Paris, Seuil, 1995, pp. 37-68 ; Alain Touraine, *Critique de la modernité*, Paris (1992), Le Livre de poche, 1995, I, « Les Lumières de la raison », pp. 21-49.

Incarnée dans l'État de droit, cette autorité montrera le *sens humaniste* et juridiquement solidaire dont le monde d'aujourd'hui a impérativement besoin. Là réside tout l'héritage des Lumières que chaque enseignant d'histoire méditera. ✎

#### LECTURES SUPPLÉMENTAIRES

• **Deux dictionnaires** : Michel DELON (éd.), *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris, P.U.F., 1997 ; John W. Yolton, Roy Porter, Pat Rogers, Barbara Maria Stafford (éd.), *The Blackwell Companion to the Enlightenment*, Londres, Blackwell, 1991. **Trois anthologies** : Charles COUTEL, *Lumières de l'Europe. Voltaire, Condorcet, Diderot*, Paris, Ellipses, 1997 ; Bertrand DARBEAU, *Les Lumières. Anthologie*, Paris, GF Flammarion, 2002 ; Gérard RAULET, *Aufklärung. Les Lumières allemandes*, Paris, GF-Flammarion, 1995. **Un dossier historiographique** : Antonio SANTUCCI (éd.), *Interpretazioni dell'Illuminismo*, Bologne, Il Mulino, 1979. **Un manuel** : Joël CORNETTE, *Absolutisme et Lumières : 1652-1783*, Paris, Hachette Supérieur, 1993. **Synthèses et essais classiques** : Ernst CASSIRER, *La Philosophie des Lumières* [en allemand : 1932], Paris, Fayard, Agora, 1986 ; Dominique POULOT, *Les Lumières*, Paris, P.U.F., Premier cycle, 2000 ; Daniel ROCHE, *La France des Lumières*, Paris, Fayard, 1995 ; André ZYSBERG, *La Monarchie des Lumières, 1715-1786*, Paris, Seuil, Points histoire, 2002.

# LES TEMPS DES MIGRATIONS. INTRODUIRE TEMPORALITÉS ET PHÉNOMÈNE MIGRATOIRE DANS LA CLASSE

---

PHILIPPE RYGIEL, UNIVERSITÉ PARIS I-PANTHÉON-SORBONNE

Ce texte reprend pour l'essentiel des éléments présentés lors d'une journée de formation destinée aux enseignants d'histoire du canton de Genève. Celle-ci avait pour triple objectif de signaler quelques-uns des enjeux historiographiques de l'histoire des migrations, de permettre de penser les périodisations possibles d'une telle histoire<sup>1</sup>, de réfléchir enfin aux moyens permettant d'introduire cette thématique dans un enseignement destiné à des élèves du secondaire. Cette feuille de route nous conduit ici à présenter d'abord quelques définitions liminaires, avant de nous intéresser aux temporalités des migrations, que nous examinerons dans une perspective macrohistorique, puis dans une perspective microhistorique. Nous terminerons par quelques remarques dont nous espérons qu'elles favoriseront la transposition de ces éléments issus du savoir savant dans le savoir enseigné.

## I. QUELQUES ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

La définition des migrations et la construction d'une typologie des mouvements migratoires est presque une branche en soi

de la sociologie<sup>2</sup>, et les enjeux, tant savants qu'idéologiques, de tels travaux ne sont pas minces. Sans méconnaître l'intérêt de telles réflexions nous nous contenterons cependant ici de quelques propositions, fort classiques, destinées à préciser les contours de l'objet que nous nous proposons d'aborder. Nous évoquerons ici les migrations internationales de la période contemporaine, soit les mouvements ayant conduit durant les deux derniers siècles des individus et des familles à fixer, au moins pour un temps, leur lieu de résidence et/ou de travail en un territoire placé sous l'autorité d'un autre état que celui dont ils étaient citoyens ou sujets.

Le cadre temporel choisi ici doit plus aux limites des compétences de l'auteur qu'à une rupture dans la continuité historique. L'espace européen est depuis fort longtemps animé par de tels mouvements de population, et ceux-ci prennent parfois, bien avant le début de la période étudiée, un caractère massif avec d'importantes conséquences. Il suffit pour s'en convaincre de songer à l'arrivée des Huguenots français à Genève, dont le bâti et la géographie portent la trace, ou à l'immigration française massive que connaît

---

<sup>1</sup> Voir sur ce thème, Karel Bosko, « Périodisation rigide et périodisations éclairantes », *Le cartable de Clio*, N° 2, 2002, pp. 24-27 et Pierre-Philippe Bugnard, « Périodisation et pratiques historiennes », *ibid.*, pp. 28-36.

---

<sup>2</sup> Paul-André Rosenthal, *Les sentiers invisibles. Espace, familles et migrations dans la France du dix-neuvième siècle*, Paris, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, 1999.

la Catalogne moderne. Martine Fouques nous rappelle ainsi que :

« sous Philippe II, [...] le cinquième des Catalans était né de l'autre côté des Pyrénées. La même proportion est indiquée pour l'Aragon dans un rapport datant de 1577 et Valence connut la même pénétration française à un degré plus modéré pourtant »<sup>3</sup>.

Anciennes, les migrations internationales sont aussi constantes. Ainsi, un pays comme la France abrite non seulement tout au long de la période contemporaine une importante population étrangère, mais enregistre aussi chaque année un nombre non négligeable d'entrées. Même au cœur des années trente, alors que des convois ferroviaires sont affrétés afin de reconduire en Pologne mineurs et ouvriers, des ouvriers agricoles polonais s'installent tout à fait légalement en France<sup>4</sup>. Le fait migratoire n'appartient donc pas au domaine de l'événement ou de l'exceptionnel. L'entrée de migrants est, tout au long de la période, un phénomène normal, en ce qu'il est habituel, mais aussi en ce qu'il est lié au fonctionnement des structures de nos sociétés.

Si nous restreignons, pour les besoins de l'exposé, notre champ d'observation à l'espace européen – soit à des mouvements qui ont pour point de départ et d'arrivée une contrée européenne – nous pouvons en effet attribuer la permanence de ce grand branle

d'hommes à plusieurs éléments, dont le premier est l'hétérogénéité structurelle des régions qui le composent et à l'existence de systèmes de transports reliant celles-ci.

Cette hétérogénéité est d'abord économique. Le volume des ressources et le nombre des emplois offerts par les différents espaces européens sont très inégaux durant la majeure partie de la période, de même que la démographie des régions européennes présente des différences marquées. Disons pour aller vite qu'existent au sein de l'espace européen des zones offrant peu de ressources alors que la population y est nombreuse et des zones où, pour un temps au moins, se trouvent nombre d'emplois non pourvus. De plus, pour un ensemble de raisons qui sont souvent autant politiques et sociales qu'économiques ou démographiques<sup>5</sup>, le marché du travail national peut s'avérer incapable de fournir aux employeurs de ces régions les bras dont ils ont besoin<sup>6</sup>. Les besoins de main-d'œuvre des zones riches, la faiblesse et la précarité des ressources offertes par les zones pauvres, suffisent à expliquer l'existence même du fait migratoire, même s'ils ne permettent pas de rendre compte de la direction des flux.

---

<sup>3</sup> Martine Fouques, « Les migrations dans le domaine hispanique », in Guy Richard (dir.), *Ailleurs l'herbe est plus verte*, Condé sur Noireau, Panoramiques-Corlet, p. 142.

<sup>4</sup> Janine Ponty, *Polonais méconnus. Histoire des travailleurs immigrés en France dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1988.

---

<sup>5</sup> Gérard Noiriel, *Le creuset français. Histoire de l'immigration, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil (points-Histoire), 1987.

<sup>6</sup> L'étude fine du déclenchement des mouvements migratoires massifs laisse penser qu'au siècle dernier, les employeurs locaux étaient souvent à l'origine de ceux-ci et que le recours à l'immigration n'était pas tant un choix que la conséquence du constat de leur incapacité à trouver sur le marché du travail local ou national des agents possédant les caractéristiques requises et acceptant de tenir les emplois proposés. On pourra voir Laure Teulière, *Immigrés d'Italie et paysans de France 1920-1944*, Presses Universitaires du Miral, Toulouse, 2002.

Ce contraste prend longtemps la forme d'une opposition entre zones de plaines, où se trouvent les villes, et zones de montagnes – ces châteaux d'hommes chers à Fernand Braudel – et certaines migrations contemporaines ressortent encore clairement de ce type; les Portugais venant s'installer en France durant les trente glorieuses<sup>7</sup> et les Turcs quittant aujourd'hui l'Anatolie pour l'Allemagne ou la France<sup>8</sup> ne sont pas sans évoquer les migrants savoyards du siècle dernier ou les Auvergnats de la période moderne qu'attirait l'Espagne.

À l'échelle de notre période et de l'Europe, la permanence de la violence politique et de la guerre est une autre constante. Des conflits majeurs ont à plusieurs reprises conduit des millions d'hommes et de femmes à quitter leurs lieux de résidence et parfois leurs pays, et le conflit yougoslave<sup>9</sup> a rapellé récemment que nous ne vivions pas dans un monde, ni même dans une Europe, pacifié et que l'ère des réfugiés était loin d'être close.

Aux yeux de l'historien donc, les flux massifs de population qui affectent l'espace européen tout au long de la période sont des phénomènes permanents, ordinaires en somme et normaux parce qu'ils renvoient tant au fonctionnement économique d'un espace fortement hétérogène qu'à une violence politique endémique dont nous ne pouvons guère prédire la fin. De ce fait, l'histoire des migrations est aussi une géographie qui

s'attache à repérer et à représenter tant la direction et le volume des flux que les composantes de l'hétérogénéité des espaces.

## II. VAGUES ET REFLUX

De ce que les migrations soient des éléments constitutifs, structurels, du fonctionnement de notre espace ne se déduit pas que celles-ci n'aient pas d'histoire ou soient sans histoire, ne serait-ce que parce que leur géographie change, et parfois rapidement, du fait de la différenciation constante et rapide des espaces qui marquent la période contemporaine, et en particulier des mutations continues de la répartition des emplois et des ressources. Périodiser ces évolutions s'avère cependant une tâche complexe, aussi nous restreindrons-nous dans ce passage au cas français et à la période qui va de 1850 à nos jours afin d'avancer en un terrain à peu près connu. Nous pouvons distinguer dans ce cadre trois ordres de temporalité, le premier de type cyclique, le second de type linéaire, le dernier prenant en compte le surgissement de l'événement.

La mise en évidence la plus convaincante de l'existence de régularités cycliques demeure celle proposée par Gérard Noiriel qui lie cycles économiques et cycles migratoires. Chaque phase de forte croissance s'est au cours des deux derniers siècles révélée créatrice nette d'emploi et a provoqué un afflux massif de migrants dont beaucoup d'ailleurs ne furent que de passage ou en transit. Les nouveaux venus arrivent souvent seuls et sont fréquemment, au moins pour partie d'entre eux, tenus à l'écart de la population résidente<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Marie-Christine Volovitch Tavarès, « Les phases de l'immigration portugaise », *Actes de l'histoire de l'immigration*, vol.1, 2001 (<http://barthes.ens.fr/cliio>).

<sup>8</sup> Petek-Salom Gaye (dir.), « Immigrés de Turquie », *Hommes et Migrations*, n° 1212, mars-avril 1998.

<sup>9</sup> Ueli Leuenberger et Alain Maillard, *Les damnés du troisième cercle, les Kossovars en Suisse, 1965-1999*, Genève, Éditions Métropolis, 1999.

---

<sup>10</sup> Marc Bernardot, *Une politique de logement, la Sonacotra (1956-1992)*, Thèse pour le doctorat d'histoire, Paris I, 1997.

La plupart d'entre eux occupent des emplois refusés par les nationaux, pas tant parce qu'ils sont particulièrement mal rémunérés que parce qu'ils sont dangereux – les étrangers sont systématiquement plus affectés par les accidents du travail que la main-d'œuvre nationale<sup>11</sup> –, usants – le secteur minier dont les travailleurs ont une faible espérance de vie au regard des normes nationales a fait grande consommation d'immigrés<sup>12</sup> –, ou avilissants – les étrangers et surtout les étrangères sont depuis fort longtemps particulièrement nombreux parmi les domestiques<sup>13</sup>.

Le retournement de conjoncture s'accompagne d'une forte diminution du nombre des entrées, d'une forte augmentation du nombre des départs, et sur un autre plan de violentes poussées xénophobes, liées tant à une situation de concurrence accrue pour des biens devenus rares qu'aux progrès de l'audience de mouvements nationalistes d'extrême droite aptes à canaliser angoisses et frustrations sociales. Cette xénophobie visa successivement les Belges<sup>14</sup> et les Allemands<sup>15</sup>, les Italiens<sup>16</sup>, les Polonais<sup>17</sup> et enfin

les Algériens<sup>18</sup>. Elle se traduit souvent, au plan réglementaire et législatif, par un renforcement des contrôles policiers et administratifs et une remise en cause du droit au séjour d'une partie de la population étrangère présente<sup>19</sup>.

Le retour à une phase de croissance longue et soutenue s'accompagne généralement de l'abandon de certaines de ces restrictions, d'une nouvelle phase d'entrées massives, de l'intégration économique et de l'acceptation sociale des enfants des immigrés de la période précédente<sup>20</sup>.

Une première façon d'écrire l'histoire des migrations consiste donc à décrire une succession de cycles. Cependant les phases de ceux-ci ne se répètent jamais à l'identique. À ces cycles se superposent des tendances et des ruptures. La première constante, vue de France, est la dilatation de l'espace de provenance, qui correspond, pour aller vite là encore, à la dilatation de l'espace de circulation auquel la France appartient. Les migrants du XIX<sup>e</sup> siècle proviennent souvent des pays frontaliers, l'entre-deux-guerres voit l'arrivée de nombreux Slaves, l'après 45 est marquée, outre l'arrivée massive des Portugais, par celle des migrants originaires

---

<sup>11</sup> Gérard Noiriel, *Atlas de l'immigration en France*, Paris, Autrement, 2002.

<sup>12</sup> Janine Ponty, *Polonais méconnus*, op. cit.; Yves Frey, *Polonais d'Alsace*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2003.

<sup>13</sup> Marieke Koenig, « Les domestiques allemandes à Paris au XIX<sup>e</sup> siècle », Intervention au séminaire histoire sociale de l'immigration de l'ENS (<http://barthes.ens.fr/cliorevues/AHI/articles/preprints/koenig.html>).

<sup>14</sup> Firmin Lentacker, *La frontière franco-belge. Étude géographique des effets d'une frontière internationale*, Lille, Service de reproduction des thèses, 1973.

<sup>15</sup> Pierre-Jacques Derainne, « Le travail, les migrations et les conflits en France : représentations et attitudes sociales sous la Monarchie de Juillet et la Seconde République », *Actes de l'histoire de l'immigration*, vol. 1, 2001 (<http://barthes.ens.fr/cliorevues/AHI/articles/volumes/derainn.html>).

---

<sup>16</sup> Pierre Milza, *Voyage en Ritalie*, Paris, Plon, 1993.

<sup>17</sup> Ralph Schor, *L'opinion française et les étrangers, 1919-1939*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1985.

<sup>18</sup> Yves Gastaut, *L'immigration et l'opinion en France sous la V<sup>e</sup> République*, Paris, Seuil, collection Librairie du XX<sup>e</sup> siècle, 2000.

<sup>19</sup> Jean-Charles Bonnet, *Les pouvoirs publics français et l'immigration dans l'entre-deux-guerres*, Lyon, Centre Pierre Léon, 1976; Patrick Weil, *La France et ses étrangers, l'aventure d'une politique de l'immigration*, Paris, Calman-Lévy, 1991.

<sup>20</sup> Marie-Claude Blanc-Chaléard (dir.), *Les Italiens en France depuis 1945*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2003.

d’Afrique du Nord, la période récente voit un nombre croissant d’originaires de l’Afrique noire et de la Turquie s’installer en France.

Le renforcement du rôle de l’État est une autre constante. Les migrations du XIX<sup>e</sup> siècle sont, au regard de nos normes actuelles, très peu régulées et l’État établit peu de différences entre étrangers et nationaux. La fin du siècle voit en même temps que naît un véritable statut du citoyen, l’élaboration d’un statut de l’étranger qui est écarté du champ politique et tenu à l’écart de l’état social naissant. La troisième République affirme durant la Première Guerre mondiale sa volonté de contrôler les flux migratoires et l’affectation géographique et économique des migrants et met en place à cette fin de nouveaux outils dont la carte d’identité d’étranger. Durant l’entre-deux-guerres, une série de traités sont signés entre la France et les pays d’émigration, faisant entrer l’histoire des migrations dans celle des rapports d’État à État, et l’après-1945 est marqué par le développement d’un appareil administratif ayant pour tâche spécifique l’intégration des migrants<sup>21</sup>.

Ce schéma, qui a surtout pour fonction d’ordonner une matière particulièrement riche et diverse ne saurait servir que de repère. Les cycles observés, les tendances repérées ne sont ni définitives ni fatales. Certains auteurs considèrent ainsi que nous vivons une période marquée par la rupture de certaines de ces constantes<sup>22</sup>. De fait, notre période est

marquée par la dévolution d’un certain nombre de compétences à des organismes européens et la signature d’accords multilatéraux qui font de la gestion des flux migratoires récents une affaire européenne au moins autant que nationale. Les accords de Schengen (1985 et 1990) ont ainsi harmonisé les conditions d’obtention des visas délivrés par les États signataires.

D’autre part, plusieurs auteurs évoquent une « ethnicisation du lien social », symptôme selon eux de transformations profondes des conditions de l’intégration sociale et politique des populations issues de l’immigration qui les conduit à se demander si les années qui viennent ne seront pas davantage marquées par une segmentation de la population sur une base ethnique que par une assimilation/intégration des enfants des migrants des trente glorieuses. Un cycle de la différence pourrait ainsi remplacer les cycles de l’intégration précédemment observés<sup>23</sup>. Enfin, cet ordonnancement en cycles et tendances de longue durée est parfois violemment bousculé par l’irruption de l’événement. La guerre d’Espagne, ou plus près de nous le drame cambodgien, provoquent ainsi un brusque afflux de réfugiés.

Il résulte de cet enchevêtrement de temporalités que les périodisations possibles de l’histoire de l’immigration vue de France sont multiples, les charnières choisies dépendant du type de phénomène (composition de l’immigration, modes d’intervention de l’État ou importance des flux par exemple) que le chercheur ou l’enseignant choisit de privilégier. Ajoutons que le choix du point

---

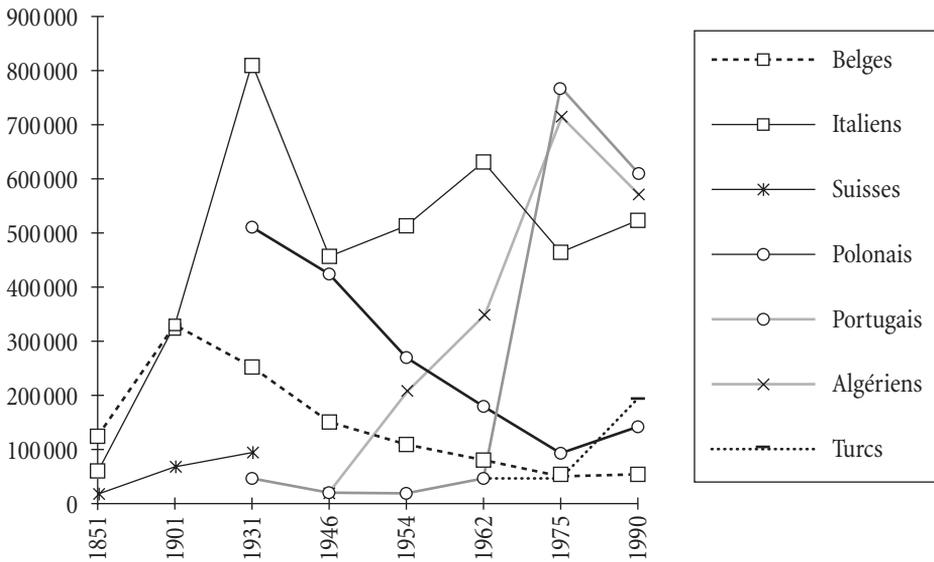
<sup>21</sup> Amélia Lyons, « De la femme musulmane à l’étrangère », Intervention au séminaire histoire sociale de l’immigration de l’ENS, janvier 2003.

<sup>22</sup> Marie-Claude Blanc-Chaléard, « Anciennes et nouvelles migrations », intervention au séminaire *Histoire des politiques d’immigration* (Patrick Weil et Marie Claude Blanc-Chaléard), Paris I, février 2002.

---

<sup>23</sup> Claude Liauzu, *La société française face au racisme*, Bruxelles, Complexes, 1999.

## Effectifs de quelques nationalités en France (en milliers)



ou de l'échelle d'observation conduira lui aussi à adopter des scansion chronologiques différentes. Certains pays européens, l'Italie ou l'Espagne par exemple ne deviennent des pays d'immigration qu'après 1945. De même, toutes les régions françaises ne sont pas touchées par toutes les vagues migratoires des deux derniers siècles. La présence étrangère est particulièrement modeste dans l'ouest du pays avant la Première Guerre mondiale; une histoire de l'immigration écrite depuis la Normandie ne retrouvera donc pas les ruptures d'une histoire écrite à partir de l'observation d'un espace plus vaste.

Ajoutons qu'il est aussi possible d'écrire une histoire de l'émigration, vue depuis la Pologne ou l'Italie par exemple, voire l'histoire des différentes immigrations ayant pour destination un même pays, et que là encore à chaque point d'observation correspondra

une périodisation différente (cf. graphique ci-dessus<sup>24</sup>).

Nous pouvons là encore dans chaque cas distinguer des éléments cycliques, dont ce graphique porte la trace, qui ont conduit certains historiens à parler d'âges de l'immigration ou de « cycles d'intégration<sup>25</sup> ». Dans le cas des Portugais comme des Polonais, une

<sup>24</sup> Nous distinguons ici les migrants en fonction de leur nationalité. Cela nous est imposé par nos sources, qui procèdent la plupart du temps ainsi, cela ne doit pas faire oublier que l'homogénéité d'une population migrante dont les membres partagent une même nationalité est en soi problématique. Voir par exemple Judith Rainhorn, *Des rives, des continents. Les migrants italiens à la Villette (Paris) et East Harlem (New York), de 1880 aux années 1930. Intégration, mobilités et territoires urbains*, Thèse pour le doctorat d'histoire, Tours, Université François-Rabelais, 2001.

<sup>25</sup> Pour une discussion on verra Gérard Noiriel, *Population, immigration et identité nationale en France, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, 1992.

phase d'arrivées massives relativement courte se traduit par une augmentation brutale du nombre des résidents (il y a peu de Polonais en France avant 1921). Les décès des primo-arrivants, les naturalisations, un certain nombre de retours se traduisent, du fait de l'acquisition quasi-automatique de la nationalité française par les enfants des immigrés et en l'absence d'un renouvellement de l'immigration, par un déclin graduel des effectifs, au point que ne subsistent plus, dans le cas des Belges ou des Polonais aujourd'hui par exemple que des groupes reliques de faible importance. Du point de vue du statut juridique, la population française a absorbé ces immigrations anciennes, qui sont devenues quasi invisibles. Nous remarquons, dans le cas des immigrations obéissant d'assez près à ce schéma, que ces cycles ne se superposent pas, les dates des phases d'arrivées massives ne correspondant pas. De ce fait, si l'on raisonne en âges migratoires, coexistent à tout instant des populations d'âges différents. D'autre part, toutes les migrations n'obéissent pas à ce schéma. La chronologie de l'immigration italienne et de l'immigration espagnole, soit de deux des plus anciennes et des plus importantes migrations que la France ait connue, est beaucoup plus complexe, chacune ayant connu plusieurs vagues d'arrivées. De ce fait, l'histoire des trente glorieuses est à la fois celle de l'arrivée de la dernière vague d'immigrants italiens et celle de l'intégration des enfants de la vague précédente<sup>26</sup>. Là encore, l'étude de chaque migration débouchera sur l'élaboration d'une chronologie et d'une périodisation spécifique.

---

<sup>26</sup> Cf. Marie-Claude Blanc Chaléard, *Les Italiens...*, *op. cit.*

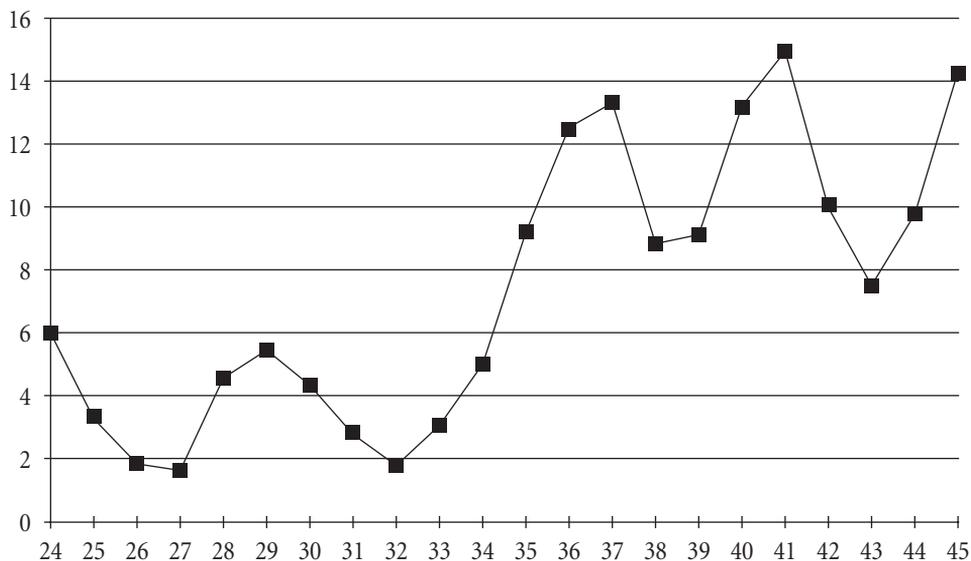
### III. TEMPORALITÉS FAMILIALES ET TEMPS HISTORIQUES, UN EXEMPLE SAVANT DE CONJONCTION

Toute étude concrète d'un phénomène migratoire, que son cadre soit universitaire ou scolaire suppose donc l'élaboration d'une chronologie qui n'est pas donnée, mais construite en fonction d'un point de vue et d'une échelle d'observation. Elle suppose aussi l'articulation, et non simplement la juxtaposition, de temporalités différentes ce que nous voudrions montrer à partir d'une étude de cas tirée de nos propres travaux<sup>27</sup>. Souhaitant étudier dans le cadre français la mobilité sociale et géographique de populations issues de l'immigration européenne des années vingt, nous avons reconstitué, souvent incomplètement, le parcours des membres de quelques 2800 familles provenant d'Italie, de Tchécoslovaquie, d'Espagne, du Portugal ou de Pologne qui avaient comme point commun de s'être installées dans le département du Cher durant cette période. L'un des enseignements de cette étude, qui nous sert ici de point de départ, est que les parcours socioprofessionnels des fils de ces migrants étaient souvent similaires. Nés de parents qui pour la plupart étaient ouvriers agricoles ou manœuvres, ils étaient nombreux à devenir ouvriers qualifiés. Quelques destins cependant différaient des autres, écarts que l'on pouvait rapporter, ce qui était attendu, à la position tenue par les parents ou aux caractéristiques du lieu de leur socialisation – les villes se révélaient ainsi plus propices à la poursuite d'études et donc à des trajectoires sociales longues que les campagnes – mais aussi, ce que nous

---

<sup>27</sup> Philippe Rygiel, *Destins immigrés*, Presses Universitaires franc-comtoises, Besançon, 2001.

## Part en % des fils de manœuvres ne se déclarant pas ouvrier lors de leur premier mariage selon l'année de naissance



n'avions pas anticipé, à la date de leur naissance (cf. schéma ci-dessus).

Les enfants nés à partir du milieu des années trente étaient ainsi significativement plus nombreux que leurs aînés à déclarer à leur mariage ne pas exercer une profession ouvrière.

Le souci d'interpréter ce qui nous apparaissait à la fois comme une rupture chronologique nette et un écart statistiquement très significatif, deux choses rares dans le domaine de l'histoire sociale nous a conduit à exploiter les enseignements d'une série d'entretiens réalisés avec des membres des familles étudiées, ainsi qu'à examiner de près les modifications du contexte. Nous en avons tiré quelques hypothèses, fragiles parfois, mais s'accordant aux données dont nous disposons qui faisaient appel à plusieurs éléments. La transformation de l'offre

scolaire est rapide et brutale durant la période. Les effectifs de l'enseignement secondaire augmentent sensiblement après 1951. L'enseignement technique et professionnel se développe dès les années 1940. Cela offre aux plus jeunes des membres de notre population plus de chances qu'à leurs aînés de poursuivre des études et par là de devenir membre de ces professions que nous nommons intermédiaires. Ils ont d'ailleurs d'autant plus de chances de le faire que les effectifs de la maîtrise, le nombre de techniciens et plus généralement des cadres moyens, augmentent considérablement au cours de la période qui voit leur arrivée sur le marché du travail. Ces jeunes arrivent donc sur les bancs de l'école, puis sur le marché du travail dans de meilleures conditions que leurs aînés. Cela ne suffit pas cependant à expliquer les écarts constatés. Il ne suffit pas que s'ouvrent des possibilités nouvelles pour que des populations dont les

membres, jusque-là, ne fréquentaient guère l'école après la fin de l'obligation scolaire en tirent parti.

Des entretiens menés avec certains membres de la population étudiée, qui suggèrent une rupture des pratiques de certaines familles immigrées quelques années après la fin de la guerre, soit quand se décide le destin des cadets de ces familles, nous offrent une piste. Les plus âgés des enfants des manœuvres que nous avons rencontrés ont quitté l'école dès la fin de la scolarité obligatoire, quels que soient, nous disent-ils, les résultats scolaires qu'ils ont pu obtenir. C'est le cas par exemple de Monsieur Stanislaw, né en 1919 en Pologne, arrivé à Rosières – siège d'une entreprise de métallurgie employant durant la période une main d'œuvre polonaise nombreuse – avec ses parents en 1923. Il effectue toute sa scolarité primaire à Rosières, puis se loue comme vacher dans une ferme proche, avant d'être embauché à 14 ans par les entreprises de Rosières. Il explique son parcours par la nécessité économique :

« [Les parents] n'avaient pas les moyens. Et puis pour eux c'était le travail, le salaire. Quand j'ai commencé à travailler, je rapportais le salaire à la maison. Ils étaient contents d'avoir ça pour payer les dettes »<sup>28</sup>.

Il est permis de penser que dans ce cas, comme dans celui de bien des migrants ruraux récents, s'ajoutent aux impératifs économiques la logique d'un projet migratoire qui a pour but l'accumulation rapide d'un petit capital permettant le retour au pays et l'achat de terre. Bien des immigrés,

en particulier parmi les Polonais<sup>29</sup>, nourrissent alors un tel espoir. Tous les enfants des travailleurs polonais que nous avons rencontrés déclarent que tel était le rêve de leurs parents. Plus significatif, tous font état de pratiques – envoi d'argent au pays, épargne forcenée, achat de terre – qui prouvent que ce souhait n'était pas un fantasme mais orientait les pratiques de leurs parents et par là de la famille tout entière. Lorsque monsieur K. se souvient de son enfance<sup>30</sup>, il évoque surtout les travaux qui lui étaient confiés dès l'âge de 10 ans. La liste en est longue :

« J'allais au bois, ce n'est pas que ça me plaisait tellement [...], ou ils nous embauchaient à la ferme pour aller déterrer les betteraves, parce que quand ils prenaient un hectare de betteraves à arracher il fallait les arracher rapidement, alors ils nous emmenaient. On avait 10 ou 11 ans, on peinait moins que nos parents à détasser. Ils nous faisaient aussi désherber dans les jardins, et puis il fallait qu'on garde les poules. Après les moissons on allait glaner, c'était ça de moins qu'ils avaient à acheter, et puis on ramassait de l'herbe pour les lapins, on savait lesquelles ramasser. Il y avait tout pour s'occuper, mes parents avaient des oies, et bien tous les jours après l'école il fallait que j'aie garder les oies. Puis je voyais les gamins qui jouaient au foot à côté. Moi je disais à mes parents : « Les Français ils ne vont pas au bois ». Et puis ils n'élevaient pas de bêtes non plus ».

Tout cela laisse peu de temps pour le travail scolaire et le travail comme le salaire des enfants sont des ressources trop précieuses pour que se pose la question de leurs études.

<sup>29</sup> Janine Ponty, *Polonais méconnus...*, op. cit.

<sup>30</sup> Entretien numéro 8, Lunery, 1992, Monsieur K.

<sup>28</sup> Entretien numéro 6, Lunery, 1992, Monsieur S.

Cependant, au moins dans certaines familles, ce schéma semble se modifier peu après la Seconde Guerre mondiale. À partir du début des années cinquante, la condition ouvrière s'améliore sensiblement. De plus, les perspectives de retour s'éloignent pour beaucoup. Les aînés se sont mariés et travaillent en France, la stabilisation des régimes en place au Portugal, en Pologne, en Espagne, en Tchécoslovaquie, rend moins attractive la perspective du retour. L'avenir, sinon celui des parents du moins celui des enfants, est en France. La mobilisation intense du travail familial et le désintérêt pour l'investissement scolaire perdent alors autant leur nécessité que leur légitimité. L'acquisition par les enfants d'un diplôme prend alors d'autant plus d'importance que son obtention est désormais du domaine du possible, et non plus du rêve. Même si les parents n'en sont pas nécessairement convaincus, les aînés peuvent jouer le rôle de médiateur, comme cela s'est produit dans la famille de Madame Tekla. Arrivée très jeune à Rosières, elle sera elle aussi vachère dès la fin de sa scolarité obligatoire avant de travailler en usine. Sa cadette, cependant, deviendra institutrice, en partie nous dit-elle parce que :

*« mon mari et moi nous avons fait comprendre à mes parents que c'était important »*<sup>31</sup>.

Nous pouvons donc supposer que c'est la rencontre d'une transformation des structures sociales et scolaires de la France de l'après-guerre et d'une mutation des pratiques de certaines familles immigrées, qui peut renvoyer tant aux effets d'une acculturation progressive qu'aux effets de bouleversements macrosociaux et géopolitiques qui

sont ici au principe de l'évolution constatée. Dit autrement, c'est le souci d'articuler des temporalités d'ordre différents et plusieurs chronologies qui permet tant une interprétation d'un phénomène sociohistorique – les formes de l'intégration des populations issues de l'immigration – que d'insérer les formes des parcours individuels et familiaux dans une continuité historique.

#### IV. VERS L'HISTOIRE ENSEIGNÉE, L'HISTOIRE DES MIGRATIONS, UNE HISTOIRE TOTALE

De ce rappel rapide de quelques résultats et de quelques approches d'une histoire savante récente nous tirons plusieurs enseignements. L'objet « migration » se révèle particulièrement riche dans la perspective de l'histoire enseignée parce que, phénomène historique total, il renvoie à plusieurs ordres de phénomène. Il fournit une entrée menant à l'histoire économique des deux derniers siècles – de l'industrialisation du continent européen à la mise en place des réseaux de transport –, mais aussi à celle de la construction des États-Nations – il invite à interroger la notion même de citoyenneté à partir de la construction de la distinction opérée entre étrangers et nationaux –, voire incite à recenser, au travers de la question des réfugiés, les séismes politiques qui ont marqué l'espace européen.

De plus, l'étude de toute migration suppose que soient articulées et pensées ensemble ces différentes histoires puisque, non seulement les migrations de masse ne peuvent être comprises qu'en référence à ces transformations globales, mais encore, elles en sont une condition de possibilité. L'industrialisation rapide des États-Unis ne peut ainsi être comprise

<sup>31</sup> Entretien numéro 9, Bourges, 1992, Madame T.

qu'en se référant à la mise en place d'un système migratoire permanent<sup>32</sup>, de même par exemple que sont liées immigration de masse et naissance d'une société salariale<sup>33</sup>.

C'est de cela que découle d'ailleurs l'intérêt du thème pour qui veut réfléchir au mode de construction et d'articulation des temporalités et des périodisations historiques puisque l'examen de chaque migration impose la construction et non la reproduction d'une périodisation adaptée et l'articulation de plusieurs temporalités.

Enfin, les méthodes et les matériaux rassemblés par des travaux récents<sup>34</sup> ayant adopté une perspective empruntant certains de ces traits à la microhistoire permettent, à partir d'exemples concrets, de croiser temporalités familiales et individuelles et temporalités historiques, ce qui n'est pas pur exercice d'école, puisque l'enjeu est ici de montrer ce que chacun, en tant qu'individu plongé dans un temps social, incorpore d'histoire et de social.

Nous ne pouvons, à partir de ces remarques et de ces données proposer de séquences ou d'exercices clés en main, permettant une transposition immédiate dans la classe. D'une part celle-ci doit être adaptée tant au public qu'à l'enseignant, d'autre part cela n'est pas de notre compétence. Nous pouvons cependant proposer quelques pistes. Les premières sont bibliographiques. L'historiographie des

migrations est aujourd'hui en Europe foisonnante, et le lecteur trouvera dans les notes de cet article de nombreuses références à des monographies récentes. Quelques manuels ou essais publiés il y a peu peuvent guider celui qui découvre cette riche bibliographie. Nancy Green revient sur un certain nombre de notions et de concepts propres à l'histoire des migrations dans un essai paru en 2002<sup>35</sup>. Klaus J. Badie propose de son côté un véritable manuel qui donne une vue d'ensemble de deux siècles de migrations à l'échelle de l'Europe<sup>36</sup>. On pourra compléter sa lecture par un numéro spécial de revue coordonné par Marie-Claude Blanc-Chaléard qui propose, outre un bilan historiographique, une réflexion sur les mutations de la période récente<sup>37</sup>. Les synthèses proposées dans le cadre français sont nombreuses; nous en avons indiqué quelques-unes dans le cours de cet article. L'étude des migrants présents en Suisse et de l'émigration suisse est encore embryonnaire. Il convient cependant de signaler un dossier des *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier* dédié à ce thème<sup>38</sup> et un ouvrage, fruit de la collaboration entre un journaliste et un travailleur social évoquant une migration récente, celle des Kosovars<sup>39</sup>. Signalons enfin l'existence d'un site internet de langue française (<http://barthes.ens.fr/clio>) qui offre l'accès à des bibliographies, des documents, des articles et des comptes rendus d'ouvrage relatifs à l'histoire des migrations.

---

<sup>35</sup> Nancy L. Green, *Repenser les migrations*, Paris, PUF, 2002.

<sup>36</sup> Klaus J. Bade, *L'Europe en mouvement, la migration de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 2002.

<sup>37</sup> Marie-Claude Blanc Chaléard (dir.), « Immigrations et logiques nationales, Europe XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle », *Le Mouvement social*, N° 188, juillet-septembre 1999.

<sup>38</sup> *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, « Dossier migrations », numéro 17, 2001.

<sup>39</sup> Leuenberger, Maillard, *op. cit.*

---

<sup>32</sup> Catherine Collomp, *Entre classe et nation, mouvement ouvrier et immigration aux États-Unis*, Paris, Belin, 1998.

<sup>33</sup> Yann Moulier Boutang, *De l'esclavage au salariat. Économie historique du salariat bridé*, Paris, PUF 1998.

<sup>34</sup> Judith Rainhorn et Claire Zalc, « Commerce à l'italienne: immigration et activité professionnelle à Paris dans l'entre-deux-guerres », *Le Mouvement Social*, N° 191, avril-juin 2000, pp. 49-68.

Quant au matériau utilisable en classe, il semble inépuisable. Nous avons longuement insisté sur le fait que toute histoire migratoire était aussi une géographie, par le biais de cartes, signalons à ce propos l'existence d'un site internet (<http://barthes.ens.fr/atlas-clio/>) qui offre la possibilité de créer plusieurs milliers de cartes décrivant la répartition dans l'espace français des populations étrangères présentes en 1931 et 1936 (et parmi elles la population suisse).

L'immigration de plus se compte, et depuis fort longtemps, ce qui permet de disposer de données statistiques relatives tant à la Suisse qu'aux autres pays européens, dont une bonne partie est aujourd'hui accessible par Internet.

L'étranger enfin est donné à voir et dit par de multiples producteurs de sources. Une affiche<sup>40</sup> annonçant une manifestation, une émission de télévision, un article, voire un film, peut être l'occasion de s'interroger sur les représentations de l'étranger ou de l'immigré (ou d'une immigration) ayant cours dans l'environnement des élèves et d'entamer une recherche permettant de confronter celles-ci à des données historiques et sociales.

Enfin, si les dispositifs présentés ne sauraient être reproduits tels quels, plusieurs documents ou ouvrages produits par des classes et/ou des enseignants ayant approché ce thème peuvent nourrir la réflexion des pédagogues. Les enseignants d'une classe de lycée français qui comptait de nombreux enfants

d'immigrés ont ainsi demandé à chaque enfant qui le désirait d'évoquer un moment durant lequel sa famille avait rencontré l'histoire en s'appuyant sur l'examen d'un document familial (papiers d'identité, photographies, récit) traité comme une source. Présentation et cliché de l'objet-source ont ensuite été rassemblés en un recueil<sup>41</sup>. Si l'opération est coûteuse en temps et n'est pas sans risque (celui en particulier de sommer chaque individu de décliner une identité façonnée par son inscription dans un passé familial qui peut être soit traumatisante, soit rejetée), elle a le mérite à la fois de mettre en évidence la multiplicité des périodisations historiques possibles et de joindre temps individuel ou familial et temporalités historiques. ↻

---

<sup>40</sup> L'association « Génériques » propose l'accès à une abondante collection d'affiches relatives à la présence étrangère en France sur son site <http://www.generiques.org> [Génériques : sources de l'histoire de l'immigration, affiches photographies].

---

<sup>41</sup> *Mémoires de migrations*, Paris, Fondation pour l'institution républicaine, 1996.

# *Le cartable de Clio*

Les didactiques de l'histoire |



# L'HISTOIRE SCOLAIRE EN ITALIE AU COURS DES TREIZE DERNIÈRES ANNÉES DANS UN CONTEXTE EUROPÉEN

---

IVO MATTOZZI, UNIVERSITÉ DE BOLOGNE

## I. CE QUI EST EN JEU

De nombreuses enquêtes ont montré que la majorité des élèves ne voient guère de sens dans l'histoire scolaire et ne comprennent pas pourquoi ils l'étudient. Pour ce que j'en ai lu, cela vaut autant pour l'Italie que pour l'Europe occidentale.

Si l'on veut remonter à la racine de ce mal, il s'agit d'aller à la rencontre de l'histoire scolaire.

L'histoire scolaire a en effet la responsabilité d'être à la source de l'image que les élèves se font de l'histoire. Or, cette image correspond à un stéréotype qui perdure, malgré les études universitaires et la lecture d'œuvres historiographiques. Elle oriente les choix didactiques des enseignants en s'opposant à l'épistémologie de la connaissance historique. En fin de compte, cette image stéréotypée de l'histoire est la cause de l'échec de l'histoire scolaire quant à promouvoir la culture historique des élèves.

Quand on enquête auprès des maîtres, y compris ceux qui sont licenciés en lettres ou en histoire, sur leur conception de l'histoire et des tâches de l'enseignant, leurs réponses se réfèrent presque toutes à l'histoire générale qu'ils ont étudiée à l'école.

Chercher à comprendre les continuités et les changements qui sont intervenus en Italie dans le champ de l'histoire scolaire consiste donc à découvrir ce qui fait obstacle au rapport positif entre les élèves et l'étude de l'histoire. L'une des caractéristiques des treize dernières années est qu'à côté de l'histoire scolaire produite par les auteurs de manuels, les chercheurs qui s'intéressent aux problèmes de l'enseignement ont imaginé une histoire scolaire très différente et en ont produit quelques exemples chez des éditeurs non conventionnés. La majorité des enseignants sont attachés au modèle de l'histoire scolaire générale proposé par les éditeurs, mais une minorité tente des voies nouvelles.

Je voudrais vous parler de ces deux conceptions de l'histoire et de la manière dont elles se sont développées depuis 1990.

Les acteurs de ce débat ont été le Ministère de l'instruction, des équipes d'enseignants constituées par le Ministère et des chercheurs spécialisés dans les questions relatives à l'enseignement de l'histoire.

J'examinerai ici :

1. Les programmes ministériels, qui ne sont pas parvenus à modifier le modèle éditorial des manuels d'histoire.

2. Le modèle des manuels, mais je ne tiendrai compte que du récit qui est au centre de leur conception. Je ne parlerai ni de leurs annexes, ni de leur graphisme.

3. Les propositions novatrices de la recherche.

Nous verrons que les stéréotypes mènent à préférer les solutions conformes à l'image traditionnelle de l'histoire, même quand elles contredisent les programmes ministériels. Et nous verrons aussi que les solutions novatrices sont fortement entravées par les stéréotypes des enseignants, y compris avec une formation universitaire.

Je montrerai que penser une nouvelle histoire scolaire et former les enseignants à cet effet constituent le meilleur remède à la crise de la formation historique.

## II. LES PROGRAMMES MINISTÉRIELS

### *L'école élémentaire*

Le programme de l'école élémentaire remonte à 1985, soit il y a 18 ans.

En ce qui concerne l'histoire, il en propose une version que plusieurs aspects rendent novatrice :

- elle n'impose pas le récit général de l'évolution de l'humanité européenne des origines à nos jours, mais une connaissance du passé organisée autour de représentations, des « tableaux de civilisation », c'est-à-dire des descriptions statiques de civilisations dans un temps et un espace définis;
- ces tableaux de civilisation sont à disposer sur une toile (une carte spatio-temporelle) dans laquelle sont signalées les longues

durées des civilisations étudiées et celles des intervalles temporels et spatiaux créés par les civilisations qui ne le sont pas;

- un récit général n'est invoqué par le programme que pour l'histoire nationale des deux derniers siècles afin d'enseigner le processus d'unification et de construction de la démocratie en Italie.

### *Les manuels de l'école élémentaire : un mauvais départ*

Les éditeurs et les auteurs de manuels ont proposé aux enseignants une espèce d'histoire clonée à partir de celle des manuels des écoles supérieures.

Elle contient des descriptions insignifiantes des civilisations de l'Antiquité, ainsi que des récits généraux d'événements et de transformations de l'histoire humaine.

C'est une conception des connaissances historiques aussi honteuse qu'indécente pour l'intelligence des élèves.

Pour ce niveau scolaire, la tendance générale des éditeurs n'a pas consisté à développer une histoire scolaire permettant de développer un véritable savoir historique qui soit adapté aux enfants de 9 et 10 ans. Ils ont préféré adopter le modèle d'un récit général de l'évolution de la civilisation occidentale.

### *Les programmes de l'école moyenne*

Pour l'école moyenne, les programmes ont été produits en 1979. Ils recommandent de :

1. Privilégier ce qui met en évidence la formation et le développement de formes d'organisation de la vie collective [...] de manière à « dater » concrètement les divers moments et périodes qui ont

caractérisé l'évolution des formes de la vie sociale.

2. Utiliser les références chronologiques liées aux faits ou aux productions qui ont marqué les diverses époques historiques afin de faciliter la perception de la « dimension temporelle ».
3. Mettre en valeur la succession des phases de développement des civilisations et faire percevoir aux élèves l'écoulement du temps en relation avec l'évolution de l'histoire.
4. Relier la reconstruction et l'étude des faits historiques proprement dits au réseau des références chronologiques.
5. Impliquer l'élève dans des activités qui stimulent ses capacités et son esprit d'initiative.
6. Induire une connaissance des méthodes, des activités et du langage qui sont propres aux travaux historiographiques.
7. Enseigner et apprendre par des exercices organisés selon une progression logique, qui relie par d'amples synthèses les arguments faisant l'objet d'un approfondissement plus spécifique.

Le programme est également intéressant parce qu'il introduit quatre éléments significatifs :

- a) Une géométrie variable pour le texte de l'histoire scolaire générale :
  - par une récapitulation de longs processus de transformation des formes de la vie sociale ;
  - par des périodisations scandées autour de descriptions d'éléments caractéris-

tiques de la culture matérielle et des mentalités ;

- par un traitement des faits historiques à approfondir en relation avec la connaissance des récapitulations et des périodisations.
- b) Le caractère opérationnel et le développement des compétences des élèves en relation avec l'étude de l'histoire générale.
  - c) La recherche historique par l'usage des sources et au moyen de procédures accessibles pour les élèves.
  - d) La médiation didactique de l'enseignant qui a la tâche d'enseigner et de faire apprendre.

Comment les manuels ont-ils interprété et appliqué ces indications ? Le programme implique un dépassement du modèle narratif, mais les manuels n'ont pas modifié leur structure, si ce n'est tout récemment. Au début, en 1980, certains ont géré le problème de la récapitulation par de brefs résumés du processus historique complexe sans aucune thématisation. Mais la narration basée sur un temps court et sur l'ordre d'apparition des faits du passé a continué de constituer la manière normale d'organiser et de donner à voir les connaissances historiques et l'évolution de l'humanité occidentale. Chaque thème est ainsi interrompu à peine faut-il introduire un fait nouveau. C'est le triomphe des faits historiques sur une brève période. Un exemple paradigmatique de ce mode de faire nous a notamment été donné avec des séquences thématiques produites en 1992 et 1996 qui concernaient respectivement la crise de l'Empire romain et le christianisme. L'im-

portance de la diffusion du christianisme pour la formation de la civilisation occidentale et du monde a ainsi été noyée dans la fragmentation de leur histoire en fonction des péripéties de l'Empire romain. Dans la mesure où le christianisme ne constitue pas un fait historique thématique et traité en tant que tel, il manque une vision récapitulative et une périodisation pour faire comprendre aux élèves les temps et l'importance des transformations induites par son développement.

### III. 1996: L'ANNÉE DES CHANGEMENTS

#### *Les programmes de l'école secondaire supérieure*

Alors que rien n'a été modifié dans les lycées depuis 1960, les programmes des instituts techniques ont été rénovés en janvier 1996 selon les principes suivants :

1. Un regroupement thématique des connaissances.
2. La présentation des aspects caractéristiques des cultures et des civilisations qui se sont succédé dans le temps, qui ont coexisté ou coexistent, des différences et des analogies que l'on peut observer entre elles.
3. La présentation des processus les plus fondamentaux de l'histoire (par exemple, en ce qui concerne l'histoire de l'Antiquité et du Haut Moyen Âge, l'expansion de Rome en Occident et en Orient, ou l'expansion arabo-musulmane dans le bassin méditerranéen ; pour l'histoire contemporaine, la formation des empires coloniaux et l'avènement de l'ère nucléaire).

Il s'agit ainsi de :

- distinguer et mettre en relation les aspects divers (politiques, sociaux, culturels, économiques, religieux, environnementaux, etc.) d'un fait historique complexe ;
- mettre en évidence les diverses influences et les interactions entre des sujets historiques distincts (groupes sociaux, individus, ethnies, nations, États) dans le développement des faits les plus importants ;
- relever les relations qui s'établissent entre les divers phénomènes historiques et les temps plus ou moins longs (longue, moyenne et brève durées) au cours desquels ils sont observés.

#### *Le décret du 4 novembre 1996 sur l'enseignement de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle*

Mais le Ministère a pris une décision encore plus « incisive » en 1996. Au sein de l'école italienne, l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle n'était guère enseignée. Dans leur grande majorité, les enseignants ne parvenaient à utiliser les manuels que jusqu'à la Première Guerre mondiale. Les élèves sortaient ainsi de l'école avec le désir d'en savoir plus sur l'histoire récente.

Un décret ministériel de novembre 1996 a donc pris en considération cette situation alarmante quant à l'ignorance par les jeunes de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle. Il a modifié la périodisation qui est assignée à chacune des classes de l'école secondaire. Il a mis en valeur l'étude de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle en lui réservant l'ultime année des deux cycles secondaires de telle sorte que l'histoire puisse être développée avec « une plus grande richesse de données et de références ».

Les indications qui complétaient cette recommandation suggéraient la possibilité d'une histoire scolaire structurée d'une manière différente, soit :

- en fournissant un cadre historique général;
- en réservant à la programmation didactique la tâche de développer des thématiques particulières;
- en intégrant le cadre historique général par des références à des aspects de la réalité socio-culturelle locale.

### ***Et les manuels ?***

Les auteurs de manuels ont dû affronter deux problèmes : d'une part, celui de l'immense ampleur de l'arc chronologique à traiter dans les premières classes ; d'autre part, le fait de devoir traiter l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle dans un unique volume. Comment les ont-ils résolus ? Ils s'en sont tenus encore une fois à leur traitement narratif, linéaire et chronologique de l'histoire, en continuant de privilégier la brève durée. Ils se sont contentés de modifier la présentation graphique du texte et les annexes qui l'accompagnent.

Ce n'est que tout récemment que sont apparus des manuels qui tendent à renouveler la structure de l'organisation des connaissances : l'exemple le plus probant est celui d'un manuel pour l'école moyenne dont le titre, « *Les grandes transformations* », est significatif. Les auteurs (Antonio Brusa, Scipione Guarracino et Alberto De Bernardi) ont ainsi remodelé la structure de leurs manuels plus anciens selon deux directions :

1. Ils ont distingué la reconstruction générale des processus de changement et les « approfondissements thématiques ».

2. Dans le texte de base, ils ont thématiqué les changements sur la longue durée et ont ainsi rendu leur cohérence à des faits que les autres manuels fragmentent dans la brève durée.

C'est ainsi qu'ont été finalement introduits dans un manuel des résultats de la recherche didactique sur l'histoire scolaire.

Cette dynamique de recherches s'était mise en mouvement bien avant, mais c'est au cours des treize dernières années qu'elle a produit les résultats les plus avancés. Voyons donc à quoi ont abouti ces recherches dont le but est de renouveler la formation historique des élèves.

## IV. LE MOUVEMENT DE LA RECHERCHE VERS DE NOUVELLES FORMES D'HISTOIRE SCOLAIRE

### ***Le texte historique scolaire***

Le mouvement de la recherche s'est surtout efforcé de comprendre comment le texte de l'histoire scolaire peut être remodelé, rendu plus lisible et significatif. Il a affronté dans ce but le problème de la transposition didactique des textes des historiens. Son hypothèse de départ consiste à affirmer que c'est dans les œuvres des historiens que nous pouvons trouver les modèles de structuration qu'il s'agit de transférer et de reconfigurer en fonction d'une situation d'apprentissage. Il apparaît en effet que les œuvres des historiens donnent accès, pour leurs lecteurs, à un plus haut niveau de signification, d'accès à la compréhension et d'efficacité dans la promotion et la construction d'une connaissance dans la mesure où :

- elles annoncent très explicitement leur thématique et la présentent dans un corps de texte déterminé ;

- elles mettent en évidence le rapport entre la connaissance du passé et la connaissance du présent ;
- elles récapitulent les processus de changement dans une périodisation ;
- elles utilisent des descriptions pour faire connaître leurs reconstructions de l'état des choses avant et après les changements ;
- elles mettent en évidence en quoi consistent les changements ;
- elles utilisent des récits pour faire connaître leurs reconstructions des séquences de changements ;
- elles utilisent une argumentation pour construire des problèmes et des explications théoriques ;
- elles attribuent une signification aux informations.

Si l'analyse est adéquate, alors le texte historique scolaire peut devenir plus compréhensible et significatif pour autant qu'il se compose de corps de textes ayant pour fonction de présenter la thématisation, de manifester le rapport entre la connaissance du présent et la connaissance du passé, de faire connaître l'état des choses avant et après les changements, de faire comprendre la nature de ces changements et de sensibiliser les élèves aux problèmes, aux explications et au conflit d'interprétation.

L'hypothèse complémentaire qui a guidé nos recherches consiste à affirmer que les textes scolaires peuvent être rendus plus compréhensibles et plus intéressants s'ils sont composés de textes provenant des œuvres des historiens.

Modifiés de manière à les rendre accessibles à la compréhension des élèves, ils sont plus

riches de significations et leur permettent de mieux construire des connaissances.

### ***De nouveaux modèles textuels : les unités modulaires pour enseigner des thèmes et des problèmes historiques***

La recherche a abouti à un nouveau modèle de texte historiographique destiné aux élèves dont nous pouvons prendre l'exemple le plus récent, soit le livre d'Ernesto Perillo, « *Shoah et nazisme* », destiné aux élèves des écoles professionnelles, mais également utilisé par des enseignants des lycées.

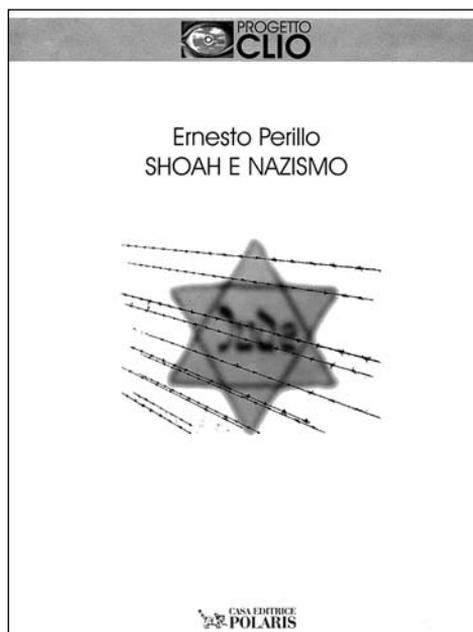
En analysant la table des matières de cette unité modulaire d'apprentissage, il est possible de mesurer ce qui la différencie d'un chapitre d'un manuel scolaire :

### ***On part de la connaissance du présent.***

Chapitre 1 : « Ce qui reste d'Auschwitz ».

1a : « Rendre des comptes à la mémoire ».

1b : « À propos des Juifs aujourd'hui ».



1c: « En repensant à tes connaissances sur le nazisme et l'extermination des Juifs »

1d: « La mémoire disputée ».

1e: « Le monde actuel ».

À partir d'une organisation de la connaissance du présent s'engage **une première reconstruction du passé**.

A. Description de la situation finalement avérée.

Chapitre 2: « La Shoah dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale ».

2a: « Un premier bilan de l'extermination ».

2b: « Modalités et temps de l'extermination ».

B. Description de la situation de départ (les Juifs avant le nazisme).

Chapitre 3: « Les Juifs en Europe au début du XX<sup>e</sup> siècle: une réalité très différenciée ».

La connaissance du passé permet alors une activité d'analyse historique particulière:

**C. Analyse des différences et problématisation.**

Elle stimule un intérêt pour d'autres types de questions avec l'étude de la **seconde partie de la reconstruction du passé**.

D. Établissement du contexte.

Chapitre 4: « ...de la République de Weimar à l'arrivée de Hitler au pouvoir ».

E. Récit du déroulement des faits.

Chapitre 5: « L'État national-socialiste... Premières formes de persécution des Juifs ».

Chapitre 6: « L'expansionnisme nazi ».

Chapitre 7: « Vers la Solution finale ».

F. Nouvelle problématisation, explication et argumentation (débat des historiens autour de ce thème).

Chapitre 8: « Pourquoi la Shoah? Les historiens face à l'extermination des Juifs européens par les nazis. Le comment. Le pourquoi ».

Cette nouvelle phase permet alors d'utiliser les connaissances qui ont été construites pour mieux comprendre des questions qui se posent dans le présent.

**Le retour au présent**

Il s'effectue sous la forme d'une récapitulation des informations recueillies.

Chapitre 9: « Repenser Auschwitz ».

À partir de cette connaissance de la réalité des faits, il est alors possible d'évoquer le phénomène négationniste avec les élèves (« Auschwitz a-t-il vraiment eu lieu? », au moyen d'un texte de Pierre Vidal-Naquet).

On peut aussi élargir la vision du problème avec d'autres génocides, précédents ou ultérieurs (« Le génocide juif et les autres exterminations de masse », à partir d'un texte d'Enzo Traverso).

Il est enfin proposé de mettre la Shoah en relation avec le temps présent (« Auschwitz et la modernité », en se référant à un texte de Zygmunt Baumann).

Au-delà de ces aspects structurels, l'unité modulaire se caractérise donc par:

### ***Le caractère central des textes des historiens***

Le matériel mis à disposition des élèves comprend ainsi de nombreuses références aux œuvres des historiens, avec notamment des textes de Gozzini, Hilberg, Baumann, Klein, Collotti, Hofer.

Une grande importance est donnée au débat historiographique sur l'interprétation de la Shoah (au chapitre 8), notamment sur :

- la dialectique entre les thèses intentionnalistes (Andreas Hillgruber, Karl D. Bracher) et les thèses fonctionnalistes (Martin Broszat, Hans Mommsen) ;
- un point de vue critique d'Enzo Traverso sur cette querelle ;
- une référence amplement documentée à une dispute entre Arno Mayer et Christopher R. Browning.

L'ensemble de cette démarche permet alors aux élèves de prendre en compte :

- la connaissance du thème (la Shoah) ;
- sa relation avec le nazisme ;
- le fait qu'il existe une pluralité d'interprétations ;
- le fait que chaque connaissance historique est le résultat d'une construction par un sujet.

Il me semble que ce sont là des objectifs essentiels pour la formation historique.

L'exemple que nous avons évoqué concerne l'histoire scolaire traitée par thèmes et par problèmes, destinée aux adolescents de l'école secondaire supérieure. Mais la question se pose aussi de savoir si la recherche peut aboutir à des résultats aussi intéressants pour des unités modulaires destinées à de plus jeunes élèves.

### ***Le texte des tableaux de civilisation et le texte du processus de grande transformation***

Est-il aussi possible de produire un matériel d'histoire scolaire novateur pour les élèves de l'école élémentaire ? Pouvons-nous écrire des textes qui soient accessibles pour les enfants tout en respectant rigoureusement les connaissances historiques ? Nous avons fait l'hypothèse que c'était possible, raison pour laquelle nos recherches ont aussi concerné les textes scolaires destinés aux élèves de l'école élémentaire.

Nous avons cherché à répondre aux questions suivantes : par quel type de texte décrire une civilisation aux élèves de l'école élémentaire ? Avec quels instruments ces élèves pourraient-ils construire leur propre description d'une civilisation s'ils ne disposent pas d'un texte scolaire satisfaisant ? Comment ces élèves pourraient-ils utiliser ce que les descriptions leur apprennent pour construire leur premier savoir historique sur le passé du monde ?

À la première question, nous avons répondu en affirmant trois nécessités :

- que les civilisations soient identifiées dans une période et un espace explicitement délimités et déclarés ;
- que les textes soient construits en tenant compte de ces mêmes aspects, de manière à rendre comparables les différentes représentations des civilisations ;
- que tous ces aspects soient représentés au moyen d'images et de courts textes descriptifs.

La réponse à la deuxième question nous a menés à penser à l'usage des textes qui sont divulgués aux enfants et aux procédures de leur utilisation.

La troisième question nous a confrontés aux procédures didactiques de construction d'un réseau de connaissances.

Nous sommes actuellement engagés dans la construction de modèles de textes sur les processus de grande transformation qui nous semblent particulièrement adaptés aux élèves de l'école moyenne.

Mais pour ce niveau scolaire, nous avons aussi porté notre attention sur la possibilité de renouveler l'histoire en sortant des limites de l'eurocentrisme.

## V. L'HISTOIRE À L'ÉCHELLE MONDIALE

L'eurocentrisme de l'histoire traditionnelle a été maintes fois dénoncé comme responsable de graves distorsions dans la formation historique des élèves.

Nous savons aujourd'hui que l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle et celle que nous vivons ne sont pas compréhensibles si on ne les inscrit pas dans une perspective mondiale.

L'importance donnée à la connaissance du XX<sup>e</sup> siècle, les phénomènes de la mondialisation, des émigrations de pays extra-européens et la présence d'élèves qui sont culturellement moins concernés par l'histoire européenne et nationale sont les facteurs qui ont rendu plus urgent d'ouvrir l'horizon de la connaissance à l'histoire mondiale.

Il a été tenté de remédier à cette situation en cherchant à remodeler l'histoire scolaire en affrontant des thèmes à l'échelle mondiale et en les considérant comme l'épine dorsale des processus de transformation.

Cette hypothèse de travail a occupé un groupe de recherche instauré par le Ministère et constitué par les représentants de 37 écoles de toute l'Italie. Les enseignants ont été coordonnés par une commission scientifique, sous la direction de Luigi Cajani. Elle était composée par des historiens chercheurs en didactique de l'histoire, des dirigeants des institutions scolaires et quelques enseignants experts en matière de formation et de recherche didactique. Chacune des 37 écoles impliquées dans la recherche devait entraîner avec elles d'autres écoles du territoire. C'est ainsi que plus d'une centaine d'écoles ont été concernées par le projet.

L'hypothèse de la recherche était la suivante : l'histoire à l'échelle mondiale rend l'histoire plus significative et produit des instruments intellectuels plus efficaces pour la compréhension du présent.

Cette hypothèse a mené le groupe à poursuivre les objectifs suivants :

1. Définir les caractéristiques de l'histoire à l'échelle mondiale.
2. Inventer des thématiques qui ne se trouvaient pas d'habitude dans les manuels scolaires.
3. Construire des matériaux modulaires et exemplaires.
4. Expérimenter les matériaux avec les élèves.

Le groupe a produit un livre collectif théorique, ainsi qu'un CD-Rom, « Le XX<sup>e</sup> siècle et l'histoire ». Et les enseignants qui ont effectué la recherche appliquée en classe ont produit de nombreux rapports. Ils ont témoigné

de l'intérêt des élèves pour ces thèmes nouveaux, pour la nouvelle manière d'enseigner, pour le nouveau matériel scolaire. Les résultats positifs de la recherche et de l'expérimentation ont inspiré la proposition que l'échelle mondiale trouve une place centrale dans l'étude de l'histoire avec la réforme des programmes scolaires engagée depuis 2001. Mais cette idée a été combattue par un groupe de professeurs universitaires qui ont trouvé un appui dans la grande presse quotidienne. Ils ont exigé une priorité à l'histoire nationale et européenne, craignant que l'histoire à l'échelle mondiale puisse rendre les élèves ignorants de l'histoire qui sert à construire l'identité nationale, sociale et culturelle. C'est en effet le stéréotype du caractère immuable du modèle traditionnel d'histoire scolaire qui a inspiré cette réaction d'historiens en les faisant tomber dans une contradiction amusante: ils dénonçaient la préparation historique insuffisante de la majorité des étudiants, mais ils prétendaient réaffirmer le modèle d'histoire qui engendre ce désintérêt pour l'histoire.

Malgré leur opposition, la recherche, l'application et la mise à jour des enseignants sur la connaissance historique à l'échelle mondiale seront poursuivies par la constitution d'un réseau d'écoles.

## VI. LA QUESTION DES EXERCICES SUR LES TEXTES SCOLAIRES

Un texte historique, s'il est convenablement structuré pour des lecteurs en voie de formation, ne peut pas fonctionner si l'on n'apprend pas à ses lecteurs comment le faire fonctionner. C'est la leçon de sémiotique dont nous nous sommes inspirés pour repenser le texte scolaire. Pour la respecter,

nous avons dû penser les exercices non pas comme un moyen pour vérifier la compréhension et la mémorisation, mais comme la clé du processus d'apprentissage et de construction de la connaissance par les élèves. Les exercices servent ainsi à stimuler la réalisation d'opérations mentales (cognitives) à appliquer au corps de textes correspondant, dans le but de comprendre, conceptualiser, déduire, corrélérer, élaborer des données, interpréter des sources, lire des cartes, établir des relations temporelles et spatiales, etc. C'est la raison pour laquelle les exercices ne sont pas disposés d'une manière marginale et accessoire. On les trouve au cœur des textes proposés pour indiquer aux élèves le fil de leurs activités et ce qu'ils doivent apprendre à faire pour devenir des lecteurs compétents de textes historiques, capables de mobiliser leurs connaissances. Les exercices font pleinement partie du texte historico-didactique, ils en constituent un élément structurant.

### *Les fonctions des exercices*

Pour faciliter l'apprentissage: ils sont l'un des « moteurs » possibles pour mener l'exploration dans et à travers le savoir, pour transformer les textes en dispositifs cognitifs, pour passer de la transmission à la construction des connaissances et des compétences.

Pour passer du dire au faire: l'élève part du texte afin de construire et produire sa connaissance du passé. Faire des exercices consiste ainsi à donner à voir le processus de construction de la connaissance, à rendre en quelque sorte observables les manœuvres cognitives des enseignants et des élèves.

Pour soutenir et renforcer la motivation: les exercices peuvent permettre à l'élève de

montrer ses talents et de mesurer ses capacités. Ils fonctionnent en substance comme un moyen de renforcer la motivation à l'apprentissage dans la mesure où ils permettent d'impliquer l'élève, de le rendre acteur du processus de construction de la connaissance.

Pour apprendre à partir de ses propres erreurs: ils représentent un instrument utile et assez économique pour tirer profit de sa propre expérience, autant pour l'élève (qui devra évaluer l'adéquation de ses prestations en fonction des faits et des résultats constatés) que pour l'enseignant (qui devra évaluer les réponses des élèves et sa propre médiation didactique en décidant des actions successives: renfort, soutien, intégration, réorganisation de la séquence, etc.).

### ***Le laboratoire didactique et l'usage des textes destinés aux enfants***

Pour l'école élémentaire, la perspective du processus d'apprentissage et de la construction de la connaissance a inspiré d'autres activités de laboratoire. Dans la mesure où les manuels scolaires sont de mauvaise qualité, on a pensé contourner l'obstacle en proposant aux enfants des textes accompagnés par des activités de laboratoire: consulter les textes, en tirer les informations utiles pour l'écriture de textes décrivant des aspects des civilisations, élaborer des textes. Les élèves peuvent ainsi apprendre à étudier, ils prennent aussi conscience qu'il existe plusieurs versions du même fait historique et se dotent de critères pour critiquer les textes.

En fin de compte, la recherche sur les textes a permis de développer un nouveau modèle de texte historique scolaire, elle a suggéré l'idée d'une nouvelle conception de la connaissance

historique, d'une nouvelle façon d'organiser les expériences d'apprentissage des élèves.

## VII. LES AUTRES ASPECTS DE LA RECHERCHE

D'autres nouveautés importantes ont encore été produites en Italie au cours de la dernière décennie.

Se référant aux programmes en vigueur, de nombreux enseignants – chercheurs et innovateurs – ont produit des propositions, des expériences, des matériaux novateurs qui ont démontré que l'enseignement historique pouvait devenir efficace dans la formation de la personnalité des élèves.

Cela a abouti aux résultats suivants:

- des modalités d'usage de documents et d'archives des biens culturels ou des bibliothèques ont été élaborées;
- les avantages de la modularité dans les processus d'apprentissage des connaissances textuelles ont été prouvés;
- la richesse potentielle de l'utilisation des moyens audiovisuels et multimédias a été expérimentée;
- l'intérêt de joindre la connaissance à l'échelle locale et la connaissance à l'échelle mondiale à la connaissance à l'échelle européenne et nationale a été prouvée;
- une progression curriculaire de l'école enfantine à la dernière classe secondaire a été mise au point;
- l'importance de l'étude de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle pour la conscience politique et civique des jeunes a été démontrée;
- la supériorité de la didactique opérationnelle et de celle qui prône un travail en laboratoire sur la conception transmissive traditionnelle a été constatée autant pour la formation de

compétences que pour celle d'un intérêt porté à la connaissance historique.

Si ce patrimoine d'innovations était reconnu, recensé et valorisé, tous les élèves pourraient s'immerger dans une étude de l'histoire qui leur paraisse avoir du sens et leur permette de construire des connaissances adéquates et des compétences leur permettant de les comprendre et de les utiliser.

### ***La combinaison des ingrédients dans le curriculum : la modularité***

Les élèves pourraient passer d'un régime didactique où le manuel domine tout jusqu'à rendre l'étude de l'histoire aussi monotone qu'ennuyeuse pour toutes les étapes de la scolarité à un régime didactique dans lequel l'histoire pourrait être apprise à travers une grande diversité d'expériences, d'instruments, de configurations textuelles. Ces divers ingrédients pourraient être organisés dans le parcours scolaire des élèves de manière à favoriser leur maturation cognitive, affective et opérationnelle, tout en promouvant leur envie et leur plaisir de la connaissance et du raisonnement historiques.

Toutes ces perspectives réjouissantes sont à portée de main, mais elles ne se réalisent pas sur le plan institutionnel parce que la majorité des enseignants restent pris au piège de l'idée d'histoire scolaire générale telle qu'ils l'ont eux-mêmes apprise.

## VIII. L'AVENIR DE L'HISTOIRE SCOLAIRE

Pour conclure, nous pouvons décrire la situation dans les termes suivants :

Aucun programme ministériel n'impose la structure narrative, chronologique, linéaire,

avec cette préférence pour la brève durée. Même la liste thématique des programmes du lycée classique pourrait laisser développer un traitement de l'histoire rythmé par des séquences de thèmes et de problèmes « monographiques ». Les indications explicites des autres programmes invitent à imaginer d'autres architectures textuelles.

Les programmes ministériels devraient faire l'objet d'interprétations basées sur l'épistémologie et la méthodologie de l'histoire, ainsi que sur la psychologie de l'apprentissage.

Les programmes ministériels devraient être appliqués efficacement, en fonction d'une recherche didactique développée autant en dehors de l'école qu'au sein même des classes.

Les enseignants devraient organiser leur enseignement et l'apprentissage de leurs élèves d'une manière créative.

La recherche en didactique de l'histoire, qu'elle soit théorique ou issue des enseignants-chercheurs, a mis à la disposition des enseignants une vaste gamme de solutions aux problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire.

Toutefois, malgré ce contexte libéral et suggestif, la majeure partie des enseignants ne parvient à apprécier les nouvelles propositions qui leur sont faites, ni pour leur potentialité formative, ni dans une perspective de promotion de leur professionnalité. Ils ne les intègrent pas dans leur pratique didactique usuelle. Ils les considèrent comme un luxe superflu ou comme une perte de temps : il est plus important à leurs yeux de « terminer le programme », c'est-à-dire de

traiter tous les sujets du manuel et tous les anneaux de l'évolution de l'humanité occidentale. En fait, pour la majorité des enseignants, le manuel correspond au programme. D'ailleurs, le stéréotype qui s'est développé dans leur esprit en étudiant l'histoire avec les manuels n'a pas été particulièrement bousculé par les études universitaires ou la lecture d'œuvres historiographiques. Ce stéréotype prévaut dans l'esprit des enseignants comme dans celui des éditeurs, il entrave toute proposition qui modifierait la structure de l'histoire traditionnelle et le développement banal de la « leçon – étude – contrôle de l'apprentissage des notions ».

L'écart entre la quantité et la qualité des propositions novatrices et la pratique obsolète de la majorité révèle les racines du mal quant à la formation historique des élèves.

Les enseignants se sentent encouragés dans leur résistance par l'histoire modelée à travers les manuels : ils la considèrent comme « officielle », comme une interprétation autorisée des programmes ministériels. Les enseignants n'ont pas reçu de l'université les ressources cognitives et opérationnelles (connaissances épistémologiques et méthodologiques, capacité de restructurer les textes scolaires, d'utiliser des sources et des documents non scolaires...) qui leur seraient nécessaires pour pratiquer la liberté d'enseignement face à la prédominance des éditeurs scolaires et se considérer comme des intellectuels dont la mission relèverait d'une médiation didactique créative.

Sur la base de ce diagnostic et des remèdes que j'ai proposés, il me semble que la conception de nouveaux objectifs de formation des enseignants et d'une nouvelle organisation du

discours historiographique dédié à l'apprentissage seraient des conditions nécessaires pour assurer un avenir à l'histoire scolaire.

Si nous ne réalisons pas ces objectifs, l'avenir funeste de l'histoire scolaire est tout tracé : l'histoire continuera probablement de survivre péniblement comme discipline scolaire, mais son potentiel formatif sera toujours plus désamorcé. Il arrivera alors au terme d'« histoire » ce qui lui est arrivé aux USA où il est devenu une épithète dépréciative : « You're history », « Tu es dépassé », tu es devenu une pièce historique, un objet de musée, de la ferraille [voir Edward Saïd, « Une autre façon de voir les États-Unis », *Le Monde Diplomatique*, mars 2003, p. 20].

L'histoire est ainsi pensée comme quelque chose d'inutile et d'incongru compte tenu des exigences de la vie actuelle.

Voulons-nous éviter un tel risque en Europe ? Alors, chers collègues, il nous faut renouveler l'histoire enseignée, ses objectifs, et ses instruments d'apprentissage en commençant par les textes historico-didactiques. ↻

[Ce texte reprend une communication de l'auteur au congrès EuroClio de Bologne en mars 2003. Traduction : Charles Heimberg]

ANNEXE: LA COLLECTION *PROGETTO CLIO*  
ET L'ENSEIGNEMENT MODULAIRE

Dans son article, Ivo Mattozzi a évoqué une série de manuels scolaires destinés à l'école moyenne, *Le récit des grandes transformations*, qui avait constitué en Italie une première tentative de tenir compte des résultats de la recherche en didactique. Il s'agit d'un corpus d'une douzaine de fascicules publiés en 2001 par l'éditeur Paravia Bruno Mondadori<sup>1</sup>. Ils sont organisés en trois parties distinctes constituées de quatre fascicules, deux qui sont consacrés à un texte de base complété par des approfondissements thématiques, deux qui proposent des activités de laboratoire.



Leur contenu met l'accent sur des phénomènes de longue durée et propose des mises en perspectives originales. Par exemple, Antonio Brusa décrit le monde de la Méditerranée antique du point de vue de son évolution progressive vers un monde de villes sous l'effet de phénomènes comme la colonisation. De son côté, Alberto De Bernardi présente l'émergence d'une société de masse au début du XX<sup>e</sup> siècle. L'industrialisation a en effet créé une nouvelle masse de consommateurs dont les conditions et les habitudes de vie vont se transformer de manière significative. Sur le plan politique,



<sup>1</sup> *Il racconto delle grandi trasformazioni*, Milan, Edizione scolastiche Bruno Mondadori, 2001. Antonio Brusa a écrit les deux premiers volumes de base (La transition néolithique et les Empires anciens; La Méditerranée antique et la naissance de l'Europe). Scipione Guarracino est l'auteur des deux suivants (L'Europe rurale, l'État moderne et les grandes découvertes; La révolution industrielle et l'Europe des nations). Alberto De Bernardi des deux derniers (Les guerres mondiales et les totalitarismes; Le monde bipolaire et le monde global). D'autres auteurs ont également collaboré aux fascicules proposant des activités de laboratoire.

le suffrage universel, bien que les femmes en soient encore exclues, ainsi que la montée des luttes sociales, vont mener à la formation de partis de masse. Le récit de l'histoire humaine, qui ne se veut plus exhaustif et linéaire sur le plan factuel, est ainsi problématisé, il procède par des périodisations qui se juxtaposent pour mieux permettre de construire du sens.

Cet état d'esprit novateur, qui provient de la recherche en didactique, a notamment été développé au niveau de l'Association *Clio'92*, présidée par Ivo Mattozzi, qui regroupe des enseignants et des chercheurs en didactique de l'histoire et publie un bulletin sur Internet (*Il Bollettino di Clio*, [www.clio92.it/publicazione/bollettino.htm](http://www.clio92.it/publicazione/bollettino.htm)). C'est elle aussi qui a publié des *Thèses sur la didactique de l'histoire*, disponibles en italien et en anglais sur le même site Internet. Ce texte affirme en particulier la nécessité de penser la médiation didactique pour faire en sorte que les élèves développent une conscience et des compétences spécifiques à l'histoire : la thématisation des faits historiques, la hiérarchisation de ces thématiques, la temporalisation, l'organisation spatiale, la classification des informations en fonction des permanences, des changements et de la comparaison, la problématisation, l'argumentation, la généralisation, la conceptualisation, etc.

Trois aspects intéressants peuvent encore être relevés quant aux options générales de ce groupe d'enseignants et de chercheurs italiens. Tout d'abord, il s'agit pour eux de maintenir un rapport étroit entre l'historiographie, l'histoire qui est dite savante, et

sa version scolaire. Autrement dit, l'histoire scolaire devrait permettre de s'initier aux structures de la pensée historique. Par ailleurs, cet apport particulier de l'histoire à la formation de la pensée intervient dès le plus jeune âge, déjà au niveau de l'école élémentaire. Enfin, cette manière de concevoir l'enseignement de l'histoire doit pouvoir se développer dans le cadre d'activités de laboratoire, à travers des exercices particuliers qui mettront alors les élèves au contact des documents du passé.

Ces idées se retrouvent évidemment aussi dans la collection *ProgettoClio* qu'Ivo Mattozzi dirige aux Éditions Polaris. D'après sa présentation, « *le caractère novateur de la collection consiste à se référer à des textes historiographiques, rassemblés de manière à permettre des opérations cognitives adéquates, ce qui implique une interaction étroite*



*et réfléchi entre des textes et des exercices*». Ces ouvrages, thématiques pour la plupart, proposent ainsi tout un matériel d'activités pour des classes d'histoire. Ils sont organisés selon les principes de la modularité<sup>2</sup>. Notons aussi que quelques volumes de la collection traitent d'aspects particuliers de la réflexion didactique: des thèmes transversaux comme l'organisation politique et juridique<sup>3</sup>, les différentes visions du monde<sup>4</sup> ou le monde face à l'avenir<sup>5</sup>.

Un volume collectif théorique fournit également de précieux éléments d'information sur la médiation didactique, la modularité et la morphologie de la connaissance en histoire<sup>6</sup>. Dans ce livre, Vincenzo Guanci décrit notamment la notion de module en histoire scolaire et ses trois étapes fondamentales: une réflexion sur le présent, une analyse du passé et un retour au présent. D'habitude, nous dit-il, l'histoire décrit une situation, en la présentant comme la conséquence de faits antérieurs. Mais la narration mène naturellement à présenter les

faits nouveaux à la fin, ce qui ne donne pas accès, dans un premier temps aux enjeux dont il est question. Au contraire, dans la logique modulaire, on part d'un thème donné, qui soit suffisamment riche, pour présenter à la fois les situations de départ et d'arrivée, l'avant et l'après. L'élève est donc rendu d'emblée attentif à la question des permanences et des changements, mais aussi, plus généralement, à toutes les questions que l'histoire se pose. « *C'est ainsi que la connaissance des faits, des processus et des événements peut ne pas être limitée à une identification stérile débouchant sur de la mémorisation, mais servir à comprendre comment l'historien interprète ces faits, quelles mises en perspective temporelles et logiques il met en évidence, quelles relations il établit entre eux, comment il utilise les concepts historiques pour leur attribuer une signification (et pas une autre!)* » (p. 78). Ainsi, cette approche modulaire de l'histoire enseignée permet donc d'accéder à ces interprétations des historiens par une transformation du texte historiographique

<sup>2</sup> Ivo Mattozzi a présenté très largement le dernier volume de la collection: Ernesto Perillo, *Shoah e nazismo*, Faenza, Casa Editrice Polaris, 2002. Les autres volumes thématiques proposés sont par exemple les suivants: Ivo Mattozzi, *Lo sviluppo industriale nel mondo dell'Ottocento* (1994); Vincenzo Guanci, *La crisi dello stato liberale e l'avvento del fascismo in Italia* (1994); Giuseppe Di Tonto, *Lo sviluppo industriale italiano fra il 1860 e il 1914* (1994); Maria Teresa Rabitti, *Il sistema economico internazionale fra la grande depressione e la prima guerre mondiale (1975-1914)*; Maria Teresa Rabitti, *Nazioni e nazionalismi: i mutamenti politici del XIX e XX secolo* (1995); Dario Vascellaro, *I movimenti sindacali nel XIX e XX secolo* (1996); Franco Rizzi, *Conseguenze sociali dello sviluppo industriale nell'Europa occidentale della seconda metà del secolo XIX* (1997); Gabriele Bassani, *La Seconda Guerra mondiale* (1998); Dario Vascellaro, *Dall'arco alla caraavella: formazioni economiche e sociali del mondo preindustriali* (1998); Bernardo Draghi, *Il sistema economico internazionale tra il 1914 e il 1939. Crisi degli anni '30 e « Grande trasformazione »* (1998); Marina Cortesi e Annalisa Zannoni, *Il potere, la legge e i diritti dell'uomo. Le rivoluzioni inglesi, americana e francese* (2000).

<sup>3</sup> Paolo Bernardi, *Le organizzazioni politiche e giuridiche. Antichità-Medio Evo-Età Moderna* (1998).

<sup>4</sup> Germania Brioni, Paola Mistrali, Maria Teresa Rabitti e Dario Vascellaro, *Le visioni del mondo* (1999). Ce volume, véritable introduction à une éducation pluriculturelle fondée sur des connaissances d'histoire évoque tour à tour les visions chrétienne, musulmane, hindoue et bouddhiste. Il est introduit par un élément déclencheur intéressant, une description de la « *tribu des Blancs* » telle que la perçoit un chef tribal des Îles Samoa.

<sup>5</sup> Paolo Bernardi, *Il mondo fra storia e futuro* (1996).

<sup>6</sup> *La mediazione didattica in storia. Une riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti* (1995).

en un texte didactique, soit un texte qui permet l'apprentissage.

Ivo Mattozzi et une équipe de collaborateurs ont également réalisé en 2000, sous l'égide du Département de l'Instruction publique italien et de l'Université de Bologne, un cours de formation permanente en didactique de l'histoire publié sur CD-Rom<sup>7</sup>.

Signalons encore un dernier ouvrage très intéressant dirigé par Ernesto Perillo et introduit par Ivo Mattozzi<sup>8</sup>. Destiné aux élèves comme aux enseignants, il propose toute une série de documents et d'exercices susceptibles de faire construire des connaissances et des concepts d'histoire relatifs au temps (l'histoire conçue comme un discours basé sur le temps), à la thématisation (l'histoire comme discours autour d'un sujet particulier) et aux modes d'organisation du temps (l'histoire comme discours construit par exemple sur des durées, des successions, la contemporanéité, les cycles, la conjoncture, etc.). Dans sa présentation pour les enseignants, Ivo Mattozzi définit ce qu'il entend par pensée temporelle en insistant fort logiquement sur les notions de permanence et de changement. Il s'efforce ainsi de proposer une définition de la culture historique comme un moyen d'exercer concrètement la pensée historique. Les documents destinés aux élèves, qui sont appelés à accompagner l'intervention de



l'enseignant comme médiateur didactique, donnent quelques pistes quant aux manières dont il est possible de faire accéder des jeunes à une conscience temporelle, sans s'enfermer dans une linéarité chronologique évitant toute conceptualisation.

Ces différentes propositions didactiques et les exemples de séquences modulaires qui les illustrent méritent en tout cas de retenir notre attention et d'inspirer nos réflexions en la matière afin de stimuler le renouvellement de l'enseignement de l'histoire. ☞

*Charles Heimberg, Institut de formation des maîtres (IFMES), Genève*

<sup>7</sup> *Insegnare storia. Corso ipertestuale per l'aggiornamento della storia in didattica della storia.*

<sup>8</sup> *La storia. Istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*, a cura di Ernesto Perillo, avec une introduction d'Ivo Mattozzi, Naples, Tecnodid editrice, collana I.R.R.E., Veneto, 2002.

## LES PARADOXES D'UN RENOUVELLEMENT RALENTI. RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN FLANDRE ET AUX PAYS-BAS

---

KAAT WILS, UNIVERSITÉ DE LOUVAIN

Fin 2002, un article approfondi, écrit par le célèbre journaliste néerlandais Paul Scheffer, a été publié dans un journal flamand réputé à propos de la société multiculturelle. Au-delà d'une critique sévère du relativisme culturel, lequel ne pourrait prospérer que dans un monde où les cultures restent isolées les unes des autres, son texte était un plaidoyer pour une revalorisation de la citoyenneté. Pour l'auteur, la maîtrise de la langue nationale, l'intériorisation de la culture civile et une certaine conscience historique sont nécessaires pour promouvoir une culture de la citoyenneté – bien trop peu développée à ses yeux en Flandre et aux Pays-Bas. Si les trois minutes de silence pour les victimes du 11 septembre ont suscité des problèmes dans de nombreuses écoles, cela serait dû notamment à l'ignorance de la culture majoritaire par beaucoup trop d'élèves. Or, cette culture a été construite à travers l'expérience de l'Occupation et de la Libération, d'où un sentiment de reconnaissance à l'égard des Américains. Ainsi, argumente Scheffer, celui qui entend rendre service aux jeunes Turcs en ne les importunant pas avec l'histoire de la Deuxième Guerre mondiale les exclurait en réalité de la mémoire collective. Ce qui signifie que la possibilité d'influer sur cette mémoire collective leur serait déniée. « *Une culture vit du dialogue avec les ancêtres: nous devons donc entretenir le capital social et culturel des générations passées. [...] Une*

*conscience culturelle de soi plus importante est nécessaire et cela demande un autre rapport à l'histoire. En tout cas, ce n'est pas un bon principe que de toujours minimiser son propre passé car cela donne lieu finalement à une forme d'exclusion.* »<sup>1</sup>

Le texte de Scheffer est représentatif à plusieurs égards de la manière dont les attentes de la société sont très souvent invoquées à propos de l'enseignement de l'histoire. Ainsi de nombreux problèmes de société pourraient-ils trouver une solution au moyen d'un « bon enseignement de l'histoire ». De même que l'école devrait « faire » plus face à des phénomènes comme la drogue, la violence, la dépression ou les troubles de l'apprentissage, l'enseignement de l'histoire devrait « produire » ces citoyens tolérants qui peupleront la société harmonieuse de demain.

En matière de contenus, l'argumentation de Scheffer mène à un reproche devenu classique: l'enseignement « moderne » de l'histoire entraînerait des coupes sombres dans l'aperçu des événements historiques les plus cruciaux. Ainsi l'érudition devient-elle le critère de ce que les jeunes « devraient connaître » au minimum, cette vision globale

---

<sup>1</sup> Paul Scheffer, « Het land van aankomst. Een uitnodiging tot burgerschap » [Le pays d'arrivée. Une invitation à la citoyenneté], *De Standaard*, 30 décembre 2002.

le fondement d'une « conscience historique » qui ferait défaut chez les jeunes. Sans s'occuper le moins du monde de ce qui se passe pendant les leçons d'histoire ou de ce qui se lit dans les manuels d'histoire, cet auteur n'hésite pas à prendre fait et cause pour un enseignement de l'histoire « comme dans le temps ». L'histoire est ici implicitement définie comme ce qui nous est propre, le récit canonisé de ce que nous étions et de ce que nous sommes devenus depuis lors. Une idée sous-jacente surgit alors : celui qui ne connaît pas son passé serait condamné à sa perte. C'est là une manière de considérer l'histoire comme le « *sang vital de la civilisation* », ainsi que le titrait encore un journal néerlandais dans les années 1990<sup>2</sup>.

Naturellement, l'argumentation de Scheffer n'était pas réduite à ce seul raisonnement. Son plaidoyer pour la connaissance du propre passé défendait en même temps la reconnaissance d'une pluralité possible des interprétations de l'histoire. Mais ces deux pensées sont difficilement conciliables<sup>3</sup>. La seconde paraît prometteuse mais elle devrait être suivie de manière plus conséquente que ce que Scheffer semble prêt à assumer. En effet, l'idée de se détacher de la notion de « notre propre passé » devrait s'imposer. Les jeunes Turcs ne montreront pas plus de compréhension pour la minute de silence en hommage aux victimes du 11 septembre parce qu'ils auraient reçu un enseignement

relatif à « notre Deuxième Guerre mondiale ». Certes, cette question du rôle de la mémoire de la guerre peut se poser dans le contexte actuel, tout comme celle des causes de l'antiaméricanisme au sein des cultures musulmanes. Mais cela ne devrait pas forcément déboucher sur une approbation de ce moment de silence. En effet, l'histoire ne saurait avoir pour seul but de rendre les élèves partie prenante d'une identité qui s'imposerait à eux. Le cours d'histoire devrait plutôt permettre une initiation aux manières diverses dont le passé et les images du passé peuvent contribuer à l'affirmation des identités collectives<sup>4</sup>.

### ***La pression du présent***

Les attentes à l'égard de l'enseignement de l'histoire ont toujours été formulées à partir du présent. Lorsqu'au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, l'histoire a été conçue comme une branche séparée de l'enseignement secondaire des Pays-Bas et de la Belgique (la Belgique alors encore unitaire), les programmes stipulaient explicitement que cette branche devait contribuer à l'amour de la patrie, notamment en créant un attachement aux institutions nationales. Mais il ne s'agissait pas de son objectif principal, ni d'une stratégie de légitimation réfléchie pour une discipline marginale. C'était plutôt un commentaire naturel pour une branche qui empruntait en

<sup>2</sup> Il s'agissait d'un titre racoleur, mais l'article de Richter Roegholt proposait une argumentation plus nuancée que ce titre (*NRC*, 29 avril 1993).

<sup>3</sup> L'idée que l'enseignement de l'histoire devrait affermir l'esprit critique et construire en même temps une mémoire collective a été clairement analysée et critiquée par Nicole Tutiaux-Guillon en ce qui concerne la France : « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire », *Le Cartable de Cléo*, 2 (2002), pp. 89-96.

<sup>4</sup> L'argumentation qui suit ne traite pas spécifiquement de la mémoire, de l'identité collective et de l'enseignement de l'histoire mais présente dans son plaidoyer pour une ouverture aux pluralités de l'histoire une certaine parenté avec ce qu'écrivait Charles Heimberg dans « Identités, mémoires. Les modes de pensée de l'histoire peuvent-ils constituer une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde? », in Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson, *Identités, mémoires, conscience historique*, (Saint-Étienne, 2003), pp. 125-137.

premier lieu son droit d'existence à l'idéal bourgeois d'une formation générale centrée sur les humanités. En Belgique, jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, l'histoire n'était même pas au programme de l'enseignement technique professionnel pour les garçons. Par contre, la branche « économie politique », qui fonctionnait comme une arme dans la lutte antisocialiste, était estimée suffisamment « utile » pour être proposée. Pour les filles, c'était tout différent. Comme l'enseignement professionnel représentait dans les faits le seul programme scolaire qu'elles suivaient, il jouait le rôle de formation générale, y compris pour les filles de la bourgeoisie aisée. C'est pourquoi l'histoire entrait bien en ligne de compte.

La relation avec le passé qui caractérisait l'enseignement de l'histoire au XIX<sup>e</sup> siècle témoignait de la conscience historique, généralement qualifiée de « moderne », qui était propre à l'historiographie de cette époque. Il s'agissait d'une part de la prise de conscience, relativement récente, d'une scission entre le présent et le passé. L'intérêt pour le caractère particulier du passé fut ainsi entretenu par cette séparation, ce qui rendit possible l'émergence de l'histoire comme branche scolaire indépendante. Mais d'autre part, cette image moderne de l'histoire était aussi marquée par la conviction d'une continuité temporelle, le passé trouvant son prolongement dans le présent. Dans un certain sens, ces deux aspects furent ainsi réconciliés par une approche de l'histoire considérée comme un récit du progrès. Concrètement, le passé se présentait sous la forme d'« exempla », de modèles dont on pouvait s'inspirer mais que l'on devait également dépasser. Dans l'enseignement de l'histoire, l'Antiquité classique se prêtait bien à cette approche qui conférait

un rôle central aux vertus des grands hommes.

L'expérience de la Deuxième Guerre mondiale fit cependant vaciller l'évidence de cette relation entre le présent et le passé. La revendication d'un enseignement de l'histoire plus orienté vers la société, plus formateur sur le plan civique, se fit alors entendre. « L'attachement aux institutions démocratiques » supplanta l'amour de la patrie comme objectif général. Cet amour de la patrie ne s'était d'ailleurs pas toujours révélé si innocent. Déjà en prélude à la guerre, la Société des Nations avait estimé nécessaire d'attirer l'attention sur les dangers d'un enseignement de l'histoire trop nationaliste. Ne pouvait-on pas plutôt choisir ouvertement de penser le passé à partir et en fonction du présent ? Le paradigme de la démocratisation scolaire qui domina la question de l'enseignement à partir des années 1960 allait dans le sens de cette option. Une partie importante de l'historiographie manifesta également de l'intérêt pour une histoire jugeant le passé. La conscience historique « néo-moderne », si caractéristique des années 1960, 1970 et 1980, constituait en quelque sorte une quête du passé « fautif », ce passé de guerre et de colonialisme qui faisait tellement tache dans le grand récit de la démocratie. L'enseignement actuel de l'histoire reste d'ailleurs fortement tributaire de cette approche.<sup>5</sup>

La conséquence logique de cette évolution s'imposa rapidement. L'objectif principal de

---

<sup>5</sup> Ed Jonker, « De betrekkelijkheid van het moderne historisch besef » [La relativité de la conscience historique moderne], *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* [Contributions et notifications relatives à l'histoire des Pays-Bas], 111 (1996), pp. 30-46.

l'enseignement était bien d'aller vers plus de démocratie, mais l'histoire risquait d'être de plus en plus perçue comme un détour pénible et déphasé. Ainsi, aux Pays-Bas, avec la loi sur l'enseignement de 1968, l'histoire devint un cours à option dans les quatre dernières années de l'enseignement secondaire. En Flandre, compétente en matière d'enseignement depuis 1970 en tant qu'État fédéré de la Belgique fédéralisée, l'introduction à partir des années 1970 d'un « enseignement secondaire rénové » déclencha une lutte de rivalité entre les sciences sociales et l'histoire. L'époque de « la bataille pour l'enseignement de l'histoire » avait dès lors commencé. Même les plus sceptiques par rapport à une trop grande dépendance sociale de cette branche furent irrémédiablement entraînés par la logique du débat. « L'histoire peut sauver l'humanité », proclamait-on au cœur de la bataille, et ceci sans la moindre ironie.

Évidemment, ce n'était pas l'humanité, c'était l'histoire qu'il fallait sauver. Et cela a réussi dans une certaine mesure. En Flandre, après quelques péripéties et des actions menées par le milieu enseignant, le cours d'histoire a ainsi acquis une place fixe dans la formation de base de l'enseignement secondaire général et technique. Les compétences de fin de parcours formulées par les autorités déterminent maintenant les objectifs minimaux que l'enseignement de l'histoire devrait atteindre. Ce processus a permis d'uniformiser l'approche de l'histoire dans les deux grands réseaux scolaires. L'enseignement libre, catholique, et l'enseignement communautaire public, qui est beaucoup plus petit, conservent des programmes d'enseignement séparés mais doivent satisfaire aux mêmes exigences de fin de parcours.

Aux Pays-Bas, en 1995, l'enseignement de l'histoire pour les derniers degrés de l'enseignement général a donné lieu à une nouvelle définition dans le cadre d'une réforme pédagogique plus large qui donnait également naissance à une « maison d'étude » orientée sur l'apprentissage indépendant. C'est ainsi que l'« Histoire et instruction civique » est devenue – là encore après quelques péripéties – un petit cours obligatoire ; de son côté, l'« histoire et organisation de l'État » a pris une place plus conséquente dans deux des quatre sections pouvant être choisies par les élèves. Les nouvelles compétences de fin de parcours (liées à l'examen final qui est organisé de manière centrale) donnent lieu depuis lors aux Pays-Bas à un débat public, houleux par moments, sur les objectifs et l'approche de l'enseignement de l'histoire. Plus qu'en Flandre, des historiens académiques interviennent dans ces querelles<sup>6</sup>. Entre-temps, à l'instigation des autorités, deux commissions ont successivement travaillé sur des suggestions pour l'enseignement de l'histoire des années à venir. Le rapport de la seconde commission, sous la direction du professeur de l'Université d'Amsterdam Piet de Rooy, a

---

<sup>6</sup> L'histoire des dernières décennies ayant été mouve-mentée, il existe une profusion de publications relatives à l'enseignement de l'histoire par les personnes directement concernées. Je me contenterai ici de faire référence aux périodiques des associations d'enseignants d'histoire, le dynamique *Kleio* aux Pays-Bas et le moins dynamique *Hermes* en Flandre, auparavant aussi *Geschiedenis in de Klas* [L'histoire en classe] aux Pays-Bas et *Digo. Didactiek in het geschiedenisonderwijs* [Digo. Pédagogie dans l'enseignement de l'histoire] en Flandre. Jan van der Dussen, Maria Grever, Leo Dalhuisen et Arie Wilschut ont notamment publié des textes sur les réformes néerlandaises ; Werner Goegebeur, Raf de Keyser et d'autres à propos des discussions en Flandre. Voir sur les sites Internet de ces deux associations des documents tels que les exigences de fin de parcours, les programmes d'enseignement et la description des matières pour les examens centraux : [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl) et [www.vvlg.be](http://www.vvlg.be).

attiré l'attention par une vision nouvelle et cohérente du problème, même s'il a été critiqué à juste titre pour quelques propositions concrètes<sup>7</sup>. L'idée de suggérer que des périodes historiques et leurs caractéristiques puissent être présentées au moyen de récits concrets et célèbres (tels que « Christophe Colomb met le pied sur le sol américain ») semble en tout cas prometteuse. Après des décennies de méfiance à l'égard d'un récit longtemps associé à une conception de l'histoire dépourvue d'esprit critique et seulement orientée sur des données factuelles, une prudente réhabilitation semble être à l'ordre du jour. Les récits présentent en tout cas l'avantage de constituer des points de départ accessibles, des éléments déclencheurs pour la construction de connaissances d'histoire. Ils peuvent être ensuite commentés et interprétés *en tant que récits*. Mais la paix relative de l'enseignement de l'histoire que ce rapport semblait apporter appartient désormais au passé : l'actuel ministre de l'Enseignement, de la Culture et de Sciences veut en effet à nouveau supprimer l'histoire en tant que cours obligatoire. Les arguments bien connus pour et contre le sens et l'utilité de l'histoire pour la vie sont de nouveau à l'ordre du jour.

### Une histoire pour la vie

Au cours des dernières décennies, un certain consensus s'est dégagé au sein du milieu enseignant de Flandre et des Pays-Bas concernant le but, le contenu et la méthode de l'enseignement de l'histoire. Il s'agit d'éveiller une « conscience historique ». Sur les traces de théoriciens et de didacticiens

<sup>7</sup> *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming [Passé, présent et futur. Conseils de la commission formation historique et sociale]*, Enschede, 2001.

d'histoire allemands comme Jörn Rüsen, ce concept a été défini comme la faculté d'associer des interprétations du passé à la compréhension du présent et aux attentes pour le futur. La « conscience historique » n'est donc pas abordée comme une catégorie historique ou anthropologique par le biais de laquelle la position par rapport au passé au cours d'une période déterminée peut être décrite, comme je l'ai fait dans l'argumentation exposée ci-dessus. Le concept utilisé dans le milieu enseignant tient plutôt lieu de catégorie normative<sup>8</sup>. Il s'agit d'une attitude souhaitée, que l'on peut apprendre et qui peut donc en principe être aussi évaluée.

Cette approche normative de la conscience historique laisse la porte ouverte à des interprétations diverses : apparemment modeste selon l'acceptation du didacticien d'histoire Arie Wilschut qui conçoit la conscience historique comme disposition à se poser des questions d'histoire face aux phénomènes et aux événements actuels ; un peu plus ambitieuse dans la formulation du rapport

<sup>8</sup> Une critique très pertinente de l'utilisation normative du concept de « conscience historique » (conscience historique en tant que fondement nécessaire d'une identité collective européenne ou nationale) a été formulée par Christian Laville, dont je ne partage pas pour autant la suspicion à l'égard du postmodernisme (Christian Laville, « Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique ? », in Nicole Tutiaux-Guillon et Didier Nourrisson, *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne, 2003, pp. 13-25). Pour l'utilisation du concept de « conscience historique » comme catégorie historiographique et analytique qui dépeint la relation (souhaitée) avec le passé au cours d'une période déterminée, voir par exemple Jo Tollebeek, « De conjunctuur van het historisch besef » [La conjoncture de la conscience historique], in Bart Raymaekers en Gert van Riel (red.), *De horizonten van weten en kunnen [Les horizons du savoir et pouvoir]* (Lesen voor de eenentwintigste eeuw 8 [Leçons pour le vingt-et-unième siècle 8]), Leuven, 2002, pp. 167-193.

De Rooy (écrit en collaboration avec Wilschut) où il s'agit cette fois de « *discerner en quoi les phénomènes actuels sont déterminés par l'histoire, c'est-à-dire en quoi ils sont le produit d'une évolution, mais aussi qu'ils sont provisoires et liés à une époque* ». Cela semble bien plus ambitieux dans les compétences terminales pour l'enseignement de l'histoire en Flandre. Il est notamment attendu des élèves flamands qu'ils puissent « *élaborer un raisonnement à partir de l'étude du passé et du présent afin de défendre leur point de vue par rapport à un problème social* ». Il s'agit encore d'avoir « *acquis la conscience historique que les individus et les groupes interfèrent dans des processus sociaux afin de participer activement et de manière constructive à la société en évolution* ». Pour leur part, les programmes d'enseignement très détaillés de l'enseignement libre parlent même dans ce cadre « *d'agir de manière historique* », « *d'orienter ses agissements sur la zone de tension passé-présent-futur* »<sup>9</sup>. Mais ces ambitions mettent involontairement l'histoire dans une position précaire. En effet, si les citoyens « n'agissent » pas « historiquement » – quelle que soit la signification de ces termes – cela veut-il dire que l'enseignement de l'histoire aurait dès lors échoué ?

L'introduction du concept de « conscience historique » implique une explicitation pertinente du fait que c'est toujours à partir du présent que l'on observe le passé – et que l'on choisit ses thèmes d'observation.

---

<sup>9</sup> Arie Wilschut, « Passief aangeleerde feitenkennis werkt averechts » [La connaissance de faits appris de manière passive agit à contresens], *NRC*, 7 juillet 1993; *Verleden, heden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming [Passé, présent et avenir. Conseils de la commission formation historique et sociale]*, Enschede, 2001, p. 16.

« L'aperçu historique complet » que les nostalgiques associent à l'enseignement de l'histoire d'antan était tout autant basé sur des choix parmi les « faits marquants » du passé, principalement national. Mais ce qui a changé, c'est le fait que le choix des contenus didactiques soit devenu explicitement un sujet de discussion. Le fait que l'histoire récente gagne sans cesse du terrain dans ces choix est aussi une conséquence logique de la tendance à la « socialisation » de l'enseignement de l'histoire, un enseignement qui est placé plus explicitement qu'auparavant au service de la vie.

Les Pays-Bas ont opté résolument pour un choix thématique de contenus didactiques. L'aperçu historique ainsi proposé pendant les premières années de l'enseignement secondaire est approfondi au cours des années suivantes par le biais de thèmes, conformément au concept didactique du « curriculum en spirale ». Concrètement, le « programme de l'examen d'histoire » de fin de parcours consiste en une série de domaines conceptuels tels que « L'État, la nation et la politique », « Les visions du monde et la culture », « La subsistance matérielle » ou encore « Rencontres entre cultures », à partir desquels des thèmes peuvent être librement établis. Depuis l'introduction d'un examen écrit d'histoire au niveau national en 1981, le système a pris une mauvaise tournure puisque seuls deux thèmes sont définis chaque année. Or, même si cet examen ne constitue pas le seul moment d'évaluation, le choix en question n'est pas sans conséquence. En effet, les contenus successivement annoncés induisent tout un circuit commercial de formations continues et de publications didactiques. Et il est apparu qu'aucune question n'était jamais posée qui n'entraîne pas directement

dans la description officielle de ces différents thèmes. Les élèves sont donc principalement évalués comme des spécialistes de deux thèmes. En 2004, ce sera par exemple l'«examen approfondi du Lancashire. Le coton et la société de 1750 à 1850». Le fait que la commission De Rooy plaide pour la suppression des thèmes à option et propose une revalorisation limitée des «connaissances d'orientation» comme bagage pour pouvoir traiter une situation inconnue lors de l'examen semble donc une option pertinente.

En Flandre, les connaissances générales – «le cadre historique de référence» – font partie depuis plus longtemps du bagage qui est nécessaire en amont des choix thématiques effectués assez librement par les deux réseaux d'enseignement. Au niveau des contenus, les compétences attendues en fin de parcours se limitent à quelques conditions minimales, comme par exemple le fait que «les élèves décrivent les caractéristiques fondamentales d'une société non occidentale pour une période donnée». Les programmes didactiques prescrivent dans les deux cas une matière minimale très structurée: il s'agit d'un curriculum chronologique, réparti sur six ans, avec la recommandation de compléter régulièrement ce cheminement par des *études de cas* pouvant rompre avec la chronologie.

Cependant, les années 1960 et 1970 ont également laissé des traces dans les écoles flamandes au niveau du contenu de l'enseignement de l'histoire. Certes, l'effet fut moindre qu'aux Pays-Bas, avec leur enseignement thématique évoqué ci-dessus. Mais le choix d'une histoire orientée vers les grandes structures sociales alla bien dans ce sens. Dans l'enseignement libre catholique, qui accorde, par tradition, plus d'attention à

l'histoire de la vie spirituelle et de la culture que l'enseignement public, la «Nouvelle Histoire» et son orientation plus proche des sciences sociales ont par exemple prévalu. L'idée était, notamment, de diriger le regard sur «l'homme ordinaire», sur la masse plutôt que sur «l'élite» et «les individus». Les travaux d'historiens comme Fernand Braudel devinrent une référence quant à ce que l'on pouvait enseigner à l'école. «*La tension dialectique entre la continuité et la discontinuité, entre les niveaux structurel et conjoncturel*» et «*des processus de développement plus profonds et récurrents*» étaient désormais à l'ordre du jour. Or, Braudel considère que les gens ne sont «*que des acteurs sur la scène de l'histoire mondiale*» et qu'ils doivent ainsi être perçus en quelque sorte comme des passants<sup>10</sup>. Cette option générale s'est ainsi traduite par des programmes d'enseignement et des compétences de fin de parcours chargés d'un lourd jargon, dans lesquels les sociétés paraissaient bien plus protagonistes que les hommes, et dont se dégagait une certaine méfiance à l'égard de la micro-histoire<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Hugo Van de Voorde, «Fernand Braudel: een globale visie op het verleden» [Fernand Braudel: une vision globale du passé], *Digo*, 9 (1986), n° 2, p. 69; Leo Dalhuisen, Willy Dupon et Raphael de Keyser, «Continuïteit en verandering. Het geschiedenisonderwijs in Vlaanderen en Nederland: elementen van vernieuwing» [Continuité et changement. L'enseignement de l'histoire en Flandre et aux Pays-Bas: éléments de renouvellement], *Ons Erfdeel [Notre patrimoine]*, 36 (1993), p. 580.

<sup>11</sup> Pour un plaidoyer en faveur d'une intégration plus efficace de l'histoire sociale (comme une histoire de personnes, de pratiques culturelles et de représentations sociales) dans l'enseignement de l'histoire, voir Gérard Noiriel, «L'histoire sociale dans l'enseignement secondaire» et Charles Heimberg, «Construire une pensée historique et sociale», *Le Cartable de Clio*, 2 (2002), pp. 160-162 et 183-193.

### *La vie sans histoire*

Ce choix de considérer la notion de « conscience historique » comme le but essentiel de l'enseignement de l'histoire en Flandre et aux Pays-Bas a aussi eu des implications pour la méthode d'enseignement à faire valoir. Dans les faits, il s'est agi de confirmer un consensus qui s'était développé au cours des quatre dernières décennies : si l'on attend des élèves qu'ils sachent poser eux-mêmes des questions historiques et établir des liens entre le présent et le passé, ils doivent être formés pour cela. Il importe donc, en d'autres termes, qu'ils puissent s'y exercer pendant les cours.

Cette idée n'est certes pas nouvelle. Déjà au XIX<sup>e</sup> siècle, en Allemagne, on publia des « livres de sources » avec lesquels les élèves pouvaient s'exercer à poser toutes sortes de questions aux sources historiques, le matériau utilisé par les historiens, afin de construire une interprétation du passé. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, des voix s'élevèrent aussi aux Pays-Bas et en Flandre pour que l'on stimule la participation active des élèves en utilisant des sources. Décrire aujourd'hui des programmes d'histoire axés sur l'activité individuelle en les qualifiant de « novateurs » serait donc un peu déplacé. Pourtant, cela ne manque pas complètement de pertinence. En effet, ces dernières années, le débat public sur l'enseignement de l'histoire, aux Pays-Bas, mais aussi en Flandre où il se déroule plutôt dans la pénombre des couloirs ministériels, se présente comme une sorte de guerre des tranchées entre les partisans des « compétences » et ceux de la « connaissance ». Ces derniers, très souvent des nostalgiques d'une histoire intégrale prétendument exhaustive, sont accusés par les premiers, qui brandissent un jargon didac-

tique leur permettant de se profiler comme « modernes », de prôner une « histoire événementielle » débitée avec monotonie à un groupe d'élèves condamnés à la passivité.

La futilité de l'opposition entre la connaissance et les compétences – comme si les compétences pouvaient constituer un but en soi et avoir le moindre sens sans la connaissance – est entretemps apparue clairement. Les termes dans lesquels ce débat a été mené risquent cependant de faire perdre de vue les questions importantes : quelles sont les compétences qui doivent être abordées dans l'enseignement de l'histoire et dans quel but ? L'introduction du terme de « conscience historique » apporte ici une première réponse à cette question, même s'il apparaît, en y regardant de plus près, que beaucoup dépend aussi des fonctions que l'on attribue aux éléments de la triade passé-présent-futur. Si le présent sert en premier lieu de point de départ et de référence pour interpréter le passé et suggérer des manières de l'interpréter, les compétences visées consisteront à apprendre aux élèves comment ils peuvent donner un sens au passé à partir du présent. Dans ce cas, ils devront apprendre à poser des questions historiques, à estimer si une source déterminée peut apporter une réponse à leurs questions et enfin à transformer ces réponses en une argumentation ouverte à d'autres interprétations possibles du même passé<sup>12</sup>. Par contre, si le présent et l'avenir sont plutôt présentés comme une norme à laquelle confronter le passé de manière critique, les compétences attendues seront orientées de manière plus fonctionnelle vers

---

<sup>12</sup> Voir par exemple l'ouvrage particulièrement inspiré de Chris Husbands, *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*, Buckingham-Philadelphia, 1996.

la vie actuelle dans la société. Concrètement, il s'agira d'apprendre à rechercher des informations, de préférence sur Internet, à évaluer leur fiabilité et à synthétiser les informations proposées. Si l'on poussait cette logique à l'extrême, l'histoire serait ici superflue.

Naturellement, cette distinction est partiellement artificielle. Elle se révèle néanmoins pertinente lors de l'analyse des programmes en vigueur et des manuels utilisés. Ils font en effet clairement apparaître laquelle de ces deux pistes est soutenue à travers des visions épistémologiques divergentes. La seconde approche, dite « néo-moderne », qui entend aborder le passé de manière critique, se base assez paradoxalement sur une vision du passé plus traditionnelle, cumulative – l'histoire est alors conçue comme un processus dans lequel la connaissance s'édifie et se développe systématiquement. La critique historique sert ici d'instrument pour distinguer le vrai du faux, le fiable du non fiable<sup>13</sup>. Il s'agit de traiter le passé et les représentations du passé de manière critique. C'est la logique d'en finir avec le passé et de démythologiser les images du passé qui domine ici. L'autre approche, qui tente de se soustraire à une telle logique de démythification, a une vision plus complexe du passé. Ici,

---

<sup>13</sup> Malgré l'accent mis sur une grande activité individuelle des élèves, cette conception débouche sur le « réalisme » que François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon imputent à l'enseignement français de l'histoire : « *Cours et manuels ne s'encombrent pas d'historiographie ou d'épistémologie : l'objet à enseigner est un objet naturalisé. [...] Il [le réalisme] s'appuie sur le concret, l'observable : c'est là le rôle principal des documents qui donnent à voir le passé. Au quotidien, l'approche critique du document est souvent réduite à l'énoncé de l'auteur, de la nature, de la date (rarement du contexte), sans que cela éclaire les informations prélevées dans le texte ou l'image qui servent à étayer le cours.* » (Tutiaux-Guillon, « Histoire et mémoire », *op. cit.*, p. 90).

l'histoire n'est pas conçue comme un processus cumulatif, mais comme un processus culturel polymorphe d'attribution de sens. Selon cette vision, différentes interprétations du passé peuvent être valables et remplir chacune une fonction, comme des témoignages contradictoires à propos du même passé peuvent être de précieuses sources d'information.

Aux Pays-Bas, la canonisation de l'enseignement des compétences – prévue dans les examens centraux de fin d'études – rendait une telle approche possible. Ainsi attend-on notamment des élèves qu'ils puissent faire un choix argumenté entre différentes interprétations d'un événement historique. Les « concepts structuraux » (comme par exemple « fait et objectivité » ou « représentation et interprétation ») introduits par le didacticien d'histoire Leo Dalhuisen servent ici de fil conducteur. En Flandre, cette même approche a trouvé un écho dans l'enseignement libre et s'est retrouvée, sous une forme très diluée, au niveau des compétences attendues en fin de parcours. Il semble cependant particulièrement difficile de la transposer de manière conséquente dans la pratique d'un manuel. Évidemment, l'objectif poursuivi ne consiste pas à inculquer aux élèves « qu'il n'y a pas de vérité » et que « tout est interprétation ». Mais il ne peut pas non plus mener à leur inculquer une forme de critique historique aujourd'hui dépassée. En Flandre, dans la toute dernière collection de manuels (souvent composés à la hâte), cela a d'ailleurs pris une mauvaise tournure. Ainsi, de longues séries de documents historiques, présentés le plus souvent en dehors de tout contexte, sont systématiquement utilisés pour savoir si la source en question est « objective » ou « subjective », en d'autres termes, si elle est « fiable ».

Mais on ne se demande pas à quelles questions de telles sources pourraient apporter une réponse qui permette de construire du sens. Si le thème de la leçon est par exemple « l'image que la culture x se fait de la culture y pendant le siècle z », les questions de fiabilité auxquelles il faut répondre par oui ou par non sont tout simplement déplacées. La question est donc de savoir si les élèves acquièrent plus de conscience historique par cette « fixation sur les sources » qui rappelle l'activité historique dominante de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Ou s'il ne vaudrait pas mieux utiliser par exemple des fragments de sources moins nombreux, mieux choisis et mieux contextualisés. Relativiser le poids des « compétences de recherche et d'information » au profit d'autres compétences en matière d'imagination ou de représentation, comme le suggère le rapport De Rooy, pourrait donc constituer une suggestion pertinente.

### *L'amour de l'histoire*

Mais qu'en pensent les élèves flamands et néerlandais? Ils n'aiment pas l'histoire, si l'on en croit l'enquête européenne *Youth and history*<sup>14</sup>. Certes, cela ne doit pas trop préoccuper les autorités, la stimulation de l'intérêt pour le passé ne faisant pas partie en Flandre des compétences attendues au terme de l'enseignement de l'histoire (à l'exception, un peu étonnante, de l'enseignement primaire). C'est là, semble-t-il, le prix à payer pour le choix d'une forme de conscience historique vraiment orientée sur les problèmes de la société

actuelle. Une certaine instrumentalisation du passé en est la conséquence logique.

L'enquête elle-même met peut-être le doigt sur les limites d'un concept de conscience historique conçu comme normatif, indépendamment du temps et de l'espace. Elle met en évidence des différences géographiques très importantes quant à la manière dont les jeunes s'intéressent plus ou moins au passé récent. En Europe du Nord et de l'Ouest, marquée par une culture à la fois universaliste et individualiste, cet intérêt paraît assez mitigé. Il n'en va pas de même dans les pays du Sud et de l'Est de l'Europe, en Grèce, en Espagne, en Italie ou en Croatie, où la culture est plus « traditionnelle », religieuse, ethnocentrique. Dans ces pays, les élèves manifestent beaucoup plus d'intérêt pour l'histoire récente. Un plus grand intérêt pour ce passé signifie peut-être aussi un plus grand attachement à son propre passé national. Que ce soit la voie rêvée pour la Flandre et les Pays-Bas me semble incertain...

La manière dont l'enquête européenne a été conçue explique par ailleurs pourquoi les résultats sont tellement peu encourageants dans ces régions. Il s'agissait en effet d'un questionnaire fermé concernant différentes formes explicites d'intérêt pour le passé. Cependant, des questionnaires informels, à une plus petite échelle, ont montré que les jeunes pouvaient éprouver du plaisir à l'histoire, en classe comme à l'extérieur. Cela dit, le succès actuel de l'histoire dans l'espace public concerne d'abord des hommes blancs, âgés de plus de cinquante ans et qui disposent de beaucoup de temps libre. Ce qui n'empêche pas que les jeunes participent aussi à la culture historique actuelle. Les films historiques, les bandes dessinées et les

---

<sup>14</sup> Magne Angvik et Bodo von Borries (Éds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, 1997; Joke van der Leeuw-Roord (Éd.), *The state of history education in Europe. Challenges and implications of the "Youth and history"-survey*, Hamburg, 1998.

jeux pour ordinateur qui portent sur des sujets historiques sont populaires. Il s'agit naturellement d'un rapport plus informel avec le passé que celui auquel aspire en principe l'enseignement de l'histoire. Comme le confirment les domaines d'intérêt mis en évidence par l'enquête européenne, les jeunes éprouvent plus de plaisir aux grands « récits sur le passé », quant à la vie quotidienne des gens ordinaires, aux histoires d'aventuriers et à celle des grandes décou-

vertes, ainsi qu'à l'histoire des pays lointains. Il est évident qu'un cours d'histoire ne saurait consister à rabâcher des récits souvent romancés s'attachant à des détails insignifiants. Ils peuvent néanmoins constituer un élément déclencheur pour une approche qui irait plus loin que la seule distinction entre l'histoire « vraie » et la « fausse », c'est-à-dire une approche qui donnerait à voir les manières différentes dont l'on peut donner du sens au passé. ↗

HILARY COOPER, ST MARTIN'S COLLEGE (LANCASTER) ET LAURA CAPITA, INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (BUCAREST)<sup>1</sup>

Dans cet article, nous développons l'idée qu'il est important pour des élèves de l'école primaire d'étudier le passé en utilisant l'enquête historique et expliquons pourquoi nous pensons que ceux-ci sont capables de le faire. Nous examinons les problèmes liés au processus de simplification et à l'existence de conceptions préalables, problèmes posés par Audigier et al. (2002) à partir de l'étude de cinq leçons enregistrées à Genève et à Lyon. L'analyse des stratégies utilisées par les enseignants dans ces leçons ainsi que dans six autres, trois à Bucarest en Roumanie et trois à Cumbria au Royaume-Uni, portent principalement sur les liens faits entre le local et les mouvements nationaux, les interactions dans des groupes restreints d'élèves et la manière de favoriser les apprentissages par « encadrement », la représentation des idées abstraites de manière « active » et iconique<sup>2</sup>, la succession de questions « étroites » et fermées et de questions plus « larges » et abstraites la structuration d'une compréhension conceptuelle, allant du concret vers l'abstrait.

---

<sup>1</sup> Traduction : Philippe Haeberli, Université de Genève.

<sup>2</sup> Ces termes renvoient aux différentes étapes du développement intellectuel que le psychologue américain J. S. Bruner a formalisées dans plusieurs ouvrages en relation notamment avec les travaux de Piaget. « Active » désigne les manières par lesquelles le jeune enfant construit ses premières connaissances du monde, à savoir par l'action ; « iconique » ajoute une technique de représentation fondée sur les images et permettant de prendre une certaine distance avec l'action.

Durant l'année scolaire 2000-01, Hilary Cooper et Laura Capita ont enregistré des leçons d'histoire destinées à des enfants d'environ onze ans dans trois classes à Bucarest (Roumanie), trois à Cumbria (GB), deux à Lyon (FR), trois à Genève (CH). L'objectif était de mettre en évidence des points communs dans l'enseignement de l'histoire au-delà des différences de culture et de curriculum existant entre ces pays. Nous voulions trouver « quelque unité dans la diversité » dans l'apprentissage du passé dans la « Nouvelle Europe ». Il était aussi intéressant d'observer comment les enseignants intègrent l'enquête historique en abordant des contenus différents. Ces observations doivent notamment constituer une base utile pour le dialogue entre collègues de différents pays et pour d'autres enquêtes ultérieures. Quelques résultats initiaux de ces observations sont livrés dans Capita, L. et al. (2000) et Capita, L. et al. (2001).

L'analyse des leçons d'histoire à Genève et à Lyon, présentée par Audigier et al. (2002), met particulièrement l'accent sur certains aspects de l'enseignement : les structures de la leçon, les interventions de l'enseignant lors des leçons ainsi qu'en travail de groupes (étendre, corriger, questionner, synthétiser, confirmer), le vocabulaire spécifique introduit, l'utilisation de la documentation par les élèves. Les chercheurs genevois font plusieurs

remarques qui nous donnent à voir la complexité de l'enseignement de l'histoire, de son importance et des capacités considérables à mettre en œuvre par les enseignants. À la fin de l'article, ils soulèvent deux nouvelles questions de recherche : comment éviter que les simplifications faites par les enseignants ne deviennent des obstacles pour des apprentissages futurs plus complexes ? Comment construire du « sens » en histoire, mettre en relation les mondes des élèves avec la conception du monde et les compréhensions de la vie sociale portées et sous-tendues par l'enseignement de l'histoire ? Nous expliquons pourquoi il est essentiel à notre sens que les élèves approchent le contenu des leçons d'histoire par le biais de l'enquête historique et qu'ils le fassent dès le début de leur scolarité, pourquoi cela est possible. Dans un second temps, nous analysons les leçons pour étudier les stratégies des enseignants qui pourraient constituer un moyen de résoudre les problèmes liés à la simplification et à la question du sens. Nous utilisons les leçons enregistrées aussi bien en Roumanie qu'en Angleterre, en France et en Suisse.

## 1. RECUEIL DES DONNÉES

À Lyon et à Genève, les classes étudiées étaient composées d'élèves de 10-11 ans, dans des écoles de taille similaire. À Bucarest et à Cumbria, les écoles étaient par contre de taille très différente. À Cumbria, la classe 1 (C1) se trouvait dans une école de campagne de 55 élèves âgés de 4 à 11 ans ; elle comptait des élèves de 8 à 11 ans. La classe 2 (C2) comptait des élèves de 10 à 11 ans dans une école de 200 enfants dans un petit village. À Bucarest, les classes appartenaient à de grands établissements urbains, deux établissements comptaient environ mille élèves de

6 à 18 ans, le troisième deux mille de 6 à 14 ans. Beaucoup d'enseignants, notamment en Roumanie après 40 années d'oppression, sont probablement assez réticents à laisser entrer une caméra vidéo dans leur classe.

Au-delà des différences de culture, d'histoire et d'organisation des systèmes éducatifs, il convient de souligner qu'une tendance très partagée dans les curriculums et programmes d'histoire consiste à insister plus sur la construction de compétences intellectuelles et de savoir-faire et moins sur « l'accumulation de faits et d'informations » (Capita, 1995). Les auteurs de l'article ont analysé ensemble les leçons roumaines et anglaises et par courrier électronique les leçons françaises et suisses.

### ***1.1 Pourquoi nous pensons que si les élèves étudient eux-mêmes le passé au moyen de l'enquête historique et qu'ils le font de manière de plus en plus complexe, cela peut éviter des simplifications inappropriées et les aider à devenir conscients de la question du « sens »***

L'histoire a évolué ces 200 dernières années depuis la chronique d'événements se succédant sans relations vers une discipline qui étudie et interprète différents types de sources afin de comprendre les sociétés du passé. Son contenu est divers : social, économique, constitutionnel, esthétique, etc. Elle porte sur des individus, des institutions, des groupes. Ce qui distingue l'histoire comme discipline, ce sont les questions posées par les historiens et la manière dont ils y répondent. L'histoire étudie les causes et les effets des changements dans le temps, la description et l'explication des différences entre notre société et celles du passé, les causes des changements. Les historiens enquêtent en interprétant des traces, des restes du passé,

les sources. Ils utilisent le raisonnement déductif pour interpréter les documents ; mais ceux-ci ne disent jamais la totalité d'une situation. C'est pour cette raison, entre autres, que plusieurs interprétations d'un même document sont défendables. Les inférences historiques impliquent des questions de statut et de signification de la source : qu'est ce que cela nous dit de la société qui la produit ? Comment a-t-elle été produite ? Pourquoi ? Pour quel usage ? Par qui ? Où a-t-elle été trouvée ? Etc. Puisqu'il existe une limite à ce qui peut être tenu pour certain, l'historien doit faire des inférences qui sont autant de probabilités, des suggestions raisonnables à propos de la source. Si cette dernière est incomplète, l'historien doit aussi accepter l'inconnaissable. La notion d'enquête dans l'interprétation des sources historiques a été clarifiée par Collingwood (1939). Ce dernier est parti de questions spécifiques sur la signification et la finalité d'objets (que ce soit des boutons ou des habitations) pour en déduire la signification pour les gens qui les avaient produits. Interpréter des sources historiques implique non seulement une argumentation interne mais aussi le débat avec autrui : mettre les inférences à l'épreuve d'autres sources et considérer d'autres points de vue. Cela signifie étayer des opinions avec des arguments, accepter qu'il n'y ait pas toujours une réponse « correcte », qu'il puisse y avoir autant d'interprétations différentes que d'interprétations valides et que certaines questions puissent ne pas être résolues. Cela signifie avoir compris que les récits sur le passé sont construits et, partant, pourquoi ils peuvent différer en fonction de l'époque, des intérêts particuliers de l'historien (sociaux, économiques, politiques, etc.), de son point de vue (genre, classe, ethnie) et des sources disponibles.

Bien sûr, les enfants ne peuvent pas faire le travail de l'historien, mais ils peuvent de manière embryonnaire apprendre à travailler suivant le processus de l'enquête : apprendre que le passé est dynamique et que des récits valides du passé peuvent varier ou changer ; comprendre pourquoi il n'existe pas de vue simple et stéréotypée ; apprendre à se forger leurs propres opinions, à les défendre et à respecter celles des autres. Ainsi, au fil de leur maturation, leur conception du passé pourra résister à la manipulation politique. L'enquête les rend conscients de la simplification et du problème du « sens ». Car l'histoire est un domaine puissant qui peut transmettre une vue statique, unique du passé ou, au contraire, enseigner aux élèves que les interprétations du passé sont construites par le questionnement des sources. Nous abordons dans la suite de l'article le problème de l'apprentissage de l'enquête historique par les élèves eux-mêmes, à leur propre niveau et de manière de plus en plus complexe.

### ***1.2 Pourquoi nous pensons que les jeunes enfants peuvent apprendre au moyen de l'enquête historique***

La recherche a montré que les jeunes enfants peuvent, en augmentant progressivement la complexité, débattre à partir de sources (Cooper, 1991, 2000a), envisager des points de vue différents et suggérer des raisons pour expliquer les comportements (Knight, 1998 et 1989b), comprendre les notions de causes et de conséquences sur la durée (Lee et al., 1996a et 1996b, 1996c, 1996d). La recherche a également montré que beaucoup d'enfants ont, dès l'âge de 12 ans, des points de vue formés à propos du passé ; ils ne trouvent dans l'histoire aucune pertinence ou ne perçoivent aucune influence de l'histoire sur

leur propre vie (Borries, 1994). La plupart des curriculums en histoire insistent sur les faits historiques présentés dans leur succession (Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle, 1995). Cependant, les jeunes enfants sont très vite conscients du passé grâce par exemple aux récits, à la famille, aux mass médias, à la peinture, aux monuments commémoratifs, aux noms de rue, etc. Bien qu'elle développe leur sens du passé et leur rapport à celui-ci, l'identité constituée de cette manière peut aboutir à des préjugés et à des phénomènes de xénophobie (Cooper, 2000b).

## 2. CONTENU ET STRUCTURE DES LEÇONS<sup>3</sup>

Deux des leçons roumaines, la B1 sur l'expansion de l'Islam et la B3 sur les migrations des peuples en Europe de 200 à 500 ap. J.-C., sont des leçons menées avec l'ensemble de la classe; dans la troisième, B2, les enfants sont divisés en huit groupes de travail. Chaque groupe reçoit un petit texte d'un historien romain discuté, par la suite, en classe entière. En Angleterre, la leçon C1 porte sur l'implantation viking en Angleterre du Nord. L'enseignant commence avec une liste des noms de lieux vikings et de leur signification, pour ensuite repérer sur une grande carte les habitations vikings par leurs noms (terminaison en «by» pour «ferme»). Les élèves travaillent ensuite en groupe pour identifier d'autres terminaisons d'autres lieux colonisés par les Vikings (par exemple, bay – porte; fell – versant de montagne; thwaite – pâture; tarn – petit lac). L'enseignant ramasse les réponses à la fin du cours

et aide la classe entière à trouver les lieux et les raisons de l'établissement des Vikings en Angleterre.

La leçon C2 étudie l'Angleterre victorienne. Après la visite d'une petite manufacture de la région fabriquant des bobines pour le filage du coton et de la laine pour les villes du nord de l'Angleterre au XIX<sup>e</sup> siècle, les élèves travaillent en classe la question suivante: pourquoi des manufactures de bobines ont-elles été construites dans des zones rurales (bois, eau, main-d'œuvre)? Dans un deuxième temps, en groupes et pour consolider les acquis, les élèves travaillent à faire correspondre photos et légendes concernant la fabrication de bobines. Ensuite, en classe entière, la question du transport des bobines vers les centres industriels est discutée.

Dans la classe C3, on venait de terminer un travail sur l'Égypte ancienne. C'était l'occasion d'organiser une «fête égyptienne». Une heure de cette fête a été enregistrée sur vidéo. Les enfants sont habillés dans des costumes égyptiens confectionnés à la maison, suivant des modèles tirés de peintures murales. Différentes activités de groupes sont prévues: construire des répliques de pyramides pour s'interroger sur la façon dont elles ont été construites; traduire des hiéroglyphes pour se faire une idée du fonctionnement de la langue égyptienne; produire des règles pour le «sennet», un jeu égyptien; mouliner du blé entre des pierres; jouer un jeu de société pour considérer les effets des inondations; faire des poupées égyptiennes pour évoquer des mythes égyptiens; décorer des «caisses à momies» et faire des enregistrements pour une émission radio sur Isis et Osiris.

<sup>3</sup> Pour les leçons enregistrées à Lyon et à Genève, le lecteur se reportera au n° 2 du *cartable de Cléo*.

### 3. COMMENT L'ORGANISATION DES LEÇONS PERMET AUX ENFANTS D'ENTRER DANS LES « GRANDES QUESTIONS » À DIFFÉRENTS NIVEAUX ?

Ainsi retrouve-t-on une énorme variété dans la construction des leçons qui vont du cours magistral à des activités pratiquées, elles-mêmes diverses. Pour réduire les effets de simplifications trop fortes, nous identifions trois pistes différentes.

1° De nombreuses leçons passent du niveau local et familier, aux niveaux national et européen et, parfois, mondial, ce qui permet aux élèves de faire des liens entre ce qu'ils connaissent concrètement, leur environnement proche, et ce qui est plus lointain, plus abstrait et plus complexe. Par exemple, la classe étudiant les Gaulois a visité un site gaulois à Lyon le jour suivant ; une classe genevoise a visité des sites associés aux personnages de Calvin, Rousseau et Dunant. Dans une classe de Lyon, les plans de Hausmann à Paris ont été mis en parallèle avec le tracé de certaines rues à Lyon. Dans la leçon C1, les élèves doivent chercher des noms familiers de villages de leur région ayant une consonance viking (les élèves travaillent sur des cartes de tailles différentes et à des échelles différentes). Dans la leçon C2, les élèves font des liens entre les bâtiments et les gens de leurs localités et ceux des villes du nord de l'Angleterre qui ont joué un rôle important pour la Révolution industrielle et le commerce mondial. Ainsi mis en relation avec des sources concrètes avec lesquelles les enfants sont familiers, des phénomènes complexes sur un plus vaste territoire sont rendus accessibles. On introduit les élèves aux « grandes idées » à différents niveaux d'abstraction.

2° Certaines leçons ont permis aux élèves d'explorer des concepts de manière « active » : moudre du blé, faire des poupées pour jouer un mythe égyptien, visiter une manufacture de bobines, le site gaulois, les monuments à Genève. Parfois les idées sont traduites en images pour en débattre plus longuement : observer des photographies de la manufacture ou des monuments genevois, peindre les « sarcophages des momies », prendre des peintures murales comme modèle pour les vêtements. Dans la leçon C2, les enfants ont relaté leur expérience de la visite de la manufacture et des photographies qu'ils ont prises, en construisant des schémas pour renforcer leur compréhension du processus de fabrication de bobines. Pour certains élèves, l'expérience tactile, les images et les schémas les ont peut-être poussés à faire des liens et aidés à donner du sens aux sources écrites et aux discussions des « grandes idées » telles que la Révolution industrielle, les Lumières, les croyances des Égyptiens. Cette approche de l'enseignement à de multiples niveaux est le reflet des trois façons avec lesquelles Bruner décrit les représentations d'un sujet : active, iconique et symbolique. Elle privilégie ce qui fait le cœur d'une discipline, ses structures et ses concepts essentiels ; elle construit ainsi les fondations pour le développement futur de la pensée des élèves en évitant la surcharge cognitive provoquée par l'accumulation des connaissances factuelles.

*« We teach a subject not to produce little living libraries, but to consider matters as an historian does, to take part in the process of knowledge... If one respects the ways of thought of the growing child; if one's curious enough to translate material into its logical forms, and challenging enough to tempt him to advance,*

*then it is possible to introduce him at an early age to ideas and styles that, in later life will make him educated man*» (Bruner, 1963, 52).

Cette manière d'enseigner prend aussi en considération les différents modes d'apprentissage des élèves (Gardner, 1993) et différencie les niveaux d'apprentissage.

3° Le travail de groupe pratiqué dans huit des douze leçons permet l'interaction entre élèves dans des situations non-menaçantes; en outre, elle leur donne l'occasion d'articuler, d'expliquer et de tester des idées et, ainsi, d'encadrer les moins bons élèves du groupe. Le travail de groupe permet à l'enfant de faire avec les autres ce qu'il sera capable de faire demain tout seul. (Vigotsky, 1978). Comme le firent remarquer certains enseignants roumains après le visionnement des enregistrements vidéo des leçons: «*les élèves utilisent l'information en fonction de leur intérêt; le caractère 'abstrait' de l'histoire est évité*», «*l'approche qui place l'élève au centre permet aux étudiants de développer leur propre point de vue sur le sujet*» (Capita et al., 2000, p. 36).

#### 4. COMMENT LES ENSEIGNANTS HIÉRARCHISENT-ILS LES QUESTIONS POUR PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE SE CONFRONTER AUX « GRANDES QUESTIONS », À DIFFÉRENTS NIVEAUX?

Après avoir fait une liste complète de la succession de questions posées par chaque enseignant dans chaque leçon (les tableaux utilisés, non reproduits ici, distinguent, pour chaque question: la source pointée par la question, le vocabulaire spécifique utilisé et le type de question posée selon qu'elle est

large ou étroite, si la question induit un point de vue), nous concluons que, dans toutes les leçons, qu'elles soient organisées en classe entière, en classe entière suivie d'activités de consolidation, en classe entière pour l'introduction et la synthèse et par groupe pour les activités intercalaires ou encore qu'elles soient organisées autour d'« activités », les enseignants transmettent l'information, le contenu de la leçon, en posant aux élèves des questions à partir de sources et donnent ainsi un modèle du travail de l'historien. Ils hiérarchisent également les questions pour que les élèves se confrontent pas à pas à la « Grande question », à l'enquête sur laquelle la leçon – ou la séquence – met l'accent. Même si certains élèves n'arrivent pas à faire le lien avec l'enquête principale, ils se confrontent à certaines questions et apprennent grâce à des discussions de groupe ou en classe entière ou encore par l'aide du maître ou d'élèves plus capables. (Bruner, 1963).

Dans chacune des onze leçons, le modèle de succession hiérarchique des questions est similaire. Chaque leçon prend la forme d'une enquête qui concernait une « grande question » générale. La leçon est structurée autour de quatre ou cinq « questions subordonnées », que nous avons appelées « questions clés ». L'enseignant découpe chacune de ces « questions clés », en « petite étape » ou en questions étroites. Voici trois exemples.

Dans la leçon C2, la question générale de la leçon est:

«*Quel est le lien entre ce que nous avons appris de la vie des femmes et des enfants pendant la Révolution industrielle et la fabrique locale de bobines?*»

La première question subordonnée est :

« *Pourquoi des fabriques de bobines ont-elles été installées dans la région du lac ?* »

Suivent six sous-questions qui permettent à la classe de répondre à la question-clé.

Ceci est un exemple de la manière dont, dans chaque leçon, une question générale est traitée en « questions clés » subordonnées, chacune découpée en questions étroites.

Dans la leçon sur la Gaule à Lyon, la question générale est : « *Comment se présentait la société gauloise ?* »

À partir de la question clé (QC) : « *Comment les Gaulois transportaient-ils les choses ?* », les élèves font des déductions et quelques inférences à partir de photographies d'un relief en pierre du premier siècle ap. J.-C. représentant un bateau tiré le long de la berge d'une rivière par des hommes et un char tracté par deux animaux. Se succèdent alors des questions étroites :

« *Pouvez-vous décrire le bateau ?  
Que font les gens ?  
Pourquoi ? Dans quel sens coule la rivière ?  
Comment retourne-t-on ?  
Vers où pensez-vous que le bateau navigue ?  
Que pensez-vous qu'ils transportent ?* »

Et ainsi de suite.

À Bucarest, dans la leçon B1 dont la question générale est : « *Qui étaient les Arabes ?* », les questions clés sont :

« *QC 1 D'où viennent les Arabes ? Comment se présente l'Arabie géographiquement ?*

QC 2 *Que savez-vous de la religion musulmane ?*

QC 3 *Que savez-vous de l'expansion de la religion musulmane ?*

QC 4 *Quel est l'héritage culturel des Arabes ?* ».

Ces questions sont de véritables et importantes questions historiques. Les enseignants les utilisent pour évaluer la compréhension des élèves, pour corriger des préjugés et pour augmenter leur connaissance. Certaines conceptions des élèves ont à faire avec la compréhension de ce qu'est l'enquête historique. Par exemple, lorsque l'enseignant C1 demande si les élèves peuvent penser à n'importe quelle autre preuve pour appuyer leurs résultats sur les établissements vikings, le dialogue suivant s'engage :

« *Élève : les arbres généalogiques*

*Professeur : en quoi cela nous aide-t-il ?*

*É : à ce que tous les ancêtres reviennent à nous*

*P : cela prendrait beaucoup de temps, n'est-ce pas ? Pensons à quelles autres sources nous pourrions utiliser... »*

Souvent la même question est distribuée dans la classe pour partager et rassembler le savoir des leçons précédentes. Par exemple dans la leçon C2 :

« *P : Nous avons vu le travail des enfants dans la fabrique de bobines. Quel autre travail les enfants faisaient à l'époque victorienne ?*

*É : grimper sur des cheminées*

*É : balayer les passages pour les dames à longue robe*

*É : travailler dans un chantier à transporter de l'argile*

*É : gamins recueillant des choses rejetées sur le rivage par la rivière*

É: *des enfants travaillant dans des usines*  
É: *des fabriques de filage du coton dans le Lancashire.*»

De temps en temps, les enseignants ajoutent des informations pour étayer les réponses des élèves et les pousser à aller plus loin. Par exemple à Bucarest (B2):

«P: *que pouvez-vous me dire de l'état des routes à partir de ce document?*

É: *elles étaient très dangereuses*

P: *oui, elles l'étaient – ce qui rendait le commerce difficile. Si le commerce s'arrêtait, il n'y avait plus d'argent. Les villes étaient des carrefours commerciaux; elles déclinent? Si les villes déclinent, quelles autres choses déclinent? Quelles autres activités sont liées aux villes?»*

Cependant, une analyse quantitative des discours montre que le nombre de mots prononcés par les enseignants durant la leçon excède considérablement celui prononcé par les élèves. Par ailleurs, le nombre de réponses des élèves et des questions de la part des enseignants est plus ou moins le même, ce qui démontre que l'enseignant continue son discours après avoir obtenu la réponse de l'élève questionné. Bien que les questions générales et les questions clés soient des questions ouvertes, les questions étroites qui demandent des réponses «correctes» ne permettent pas aux élèves de poser des questions. Lorsque plusieurs élèves répondent à la même question, c'est rarement à une question discursive. Il n'y a pas d'exemple de discussion entre élèves à propos d'une question qui admet plusieurs réponses valides. Ce fait a pu clairement être mis en lumière avec les grilles d'analyse. Les questions larges sont rapidement suivies de questions particulières qui

empêchent les élèves de formuler un point de vue ou une opinion. Nous n'avons pas été en mesure, dans cette étude, de saisir les discussions de groupe qui ont existé, mais la spécificité des questions posées aux élèves sur les sources et l'absence de controverse lors des comptes rendus pour la classe entière rendent assez improbables la possibilité qu'il y ait eu beaucoup de débats à l'intérieur des groupes.

Les élèves apprennent que le passé est étudié à partir de preuves. La structure des questionnements rend possible de considérer des questions larges, abstraites et complexes à des niveaux différents. Mais les élèves n'arrivent pas à faire de déduction eux-mêmes, à leur échelle, à partir des sources et à comprendre pourquoi des inférences différentes sont possibles et pourquoi, en conséquence, les interprétations peuvent différer.

5. VOCABULAIRE, COMMENT  
ENSEIGNER DES CONCEPTS  
ABSTRAITS TOUT EN ÉVITANT  
LA SIMPLIFICATION ET COMMENT  
LES UTILISER POUR ABORDER  
LES «GRANDES QUESTIONS»?

Le vocabulaire employé pour poser et répondre aux questions sur le passé peut être catégorisé de différentes manières. Pour nos analyses, nous avons défini les catégories suivantes: temps, enquête historique, concepts définis par les historiens pour décrire le passé, vocabulaire plus en usage dans le langage courant et vocabulaire associé étroitement à l'histoire sans être spécifiquement historique (Cooper, 2000a, pp. 158-59). Nous avons constaté que dans chacune des onze leçons, les enseignants utilisaient du vocabulaire relevant de toutes les catégories.

Ils introduisent ainsi les élèves à une hiérarchie de concepts historiques de différents types.

### **5.1 Le concept de temps**

Audigier et al. montrent que les enseignants introduisent fréquemment dans leurs leçons des discussions articulées autour des différences et des ressemblances entre le passé et le présent ainsi que des périodes de changements ou de continuité dans le temps; ils invitent fréquemment les élèves à relier ces concepts à leurs expériences.

#### **5.1.1 Dates**

Dans l'utilisation de termes associés aux changements dans le temps, la plupart des enseignants ne font pas référence à des dates précises. Les exceptions sont, par exemple, 306-377 pour décrire une période de temps – le règne de l'empereur Constantin –, mais ces dates précises ne sont pas reliées à des événements; 476 ap. J.-C. pour la chute de l'Empire romain sans qu'il y ait d'indication sur le pourquoi et le comment cela a-t-il pu se passer en une année. De temps en temps, des successions de dates précises sont employées pour des changements, par exemple, la première course de voitures entre Paris et Rouen 1894, 22,4 km/h; la deuxième entre Paris et Bordeaux 1895, 48 km/h; la troisième entre Paris et Madrid, 112 km/h. Mais les effets de l'invention du moteur à explosion sur la vie sociale et commerciale n'ont pas été évoqués à partir de ces faits. De même aucune inférence n'a été développée sur les suites du travail de Dunant, notamment autour de la Convention de Genève: 1864 (soldats blessés), 1869 (les marins échoués), 1929 (les prisonniers de guerre), 1949 (les civils). Si l'on attend des élèves qu'ils utilisent des dates pour

décrire le passage du temps, il faut aussi d'autres raisons: localiser l'événement dans le temps mais aussi envisager ses causes et ses effets, faire succéder les questions afin de suivre le développement des événements, de comparer les périodes de changements courtes et plus longues, faire des liens avec les événements contemporains et relever les liens. Même dans ces cas, des dates précises peuvent se révéler non pertinentes pour de jeunes élèves.

#### **5.1.2 Périodes**

La plupart des leçons qualifient le temps largement en siècles ou alors à l'aide de noms inventés par les historiens pour décrire les caractéristiques communes d'une période: la Révolution industrielle, l'Égypte ancienne, l'Empire romain, le Moyen Âge, les Lumières, ou encore, Renaissance, Réformation. Audigier et al. ont montré que ces concepts étaient évoqués dans des échanges rapides sans que leur signification soit explorée; par exemple, il est nécessaire de comprendre le concept « Encyclopédiste » pour comprendre celui de « Lumières ».

### **5.2 Différents niveaux de vocabulaire**

#### **5.2.1 Mots désuets ou vieillis**

Le vocabulaire utilisé en classe qui ne fait plus partie du langage courant comprend par exemple les termes « thwaite » (pâturage viking), « workhouse » (institution victorienne pour chômeurs), sous-monde (Égypte), proclamation (de l'Empereur Constantin), « billhok » (outil), broche (à rôtir), vélocipède, « cucullus » (cagoule). Audigier et al. remarquent que la signification de ces termes est rarement discutée et que leur compréhension par les élèves est présumée par l'enseignant.

### 5.2.2 Vocabulaire central pour l'histoire, mais ne relevant pas exclusivement de l'histoire

Une grande partie du langage employé dans les leçons emprunte des termes et des concepts importants pour l'histoire mais qui ne sont pas proprement ou exclusivement historiques. Voici quelques exemples de ces mots rangés dans différentes catégories :

- croyances, spirituel, religion, non-confessionnel;
- orge, blé, avoine, vin, grain, céréales, exploiter, cultiver, verger, agriculture;
- bien, territoire, état, république, démocratie, institution, organisation politique;
- combat, épée, lance, soldat, marin, civil, arme, baïonnette, champs de bataille, prisonnier, guerre, blessé, violence, butin, défense, attaque, pouvoir;
- forgeron, bijoutier, potier, laveuse, confecteur, mines, industrie, chasse, architecte, ingénieur;
- troc, monnaie, matière première, produits, clients, banquier, empires financiers, commerce, transport, relations commerciales, hommes d'affaires, actionnaires, crise de production, grève, organisation économique;
- ouvriers, paysans, habitants, rural, urbain, village, ville;
- charité, libre, humanité, humaniste, lois internationales, philosophe, obligatoire, assistance sociale, organisation sociale;
- droit, droits humanitaires, loi.

Ces catégories contiennent un très grand nombre de concepts abstraits et complexes. Comme Audigier et al. le montrent, il est souvent présumé que les élèves comprennent ces concepts alors qu'ils ne peuvent le faire que dans leur acception courante; le terme « ouvrier » appliqué au Gaulois ne signifie

pas « ouvrier d'usine » comme dans le langage courant. Les élèves et les adultes utilisent souvent le même terme en lui attribuant une signification différente (Vygotski, 1962).

### 5.2.3. Vocabulaire procédural

Par « vocabulaire procédural », nous entendons les mots associés au processus d'enquête historique, mots qui rendent explicite la méthode historique aux élèves. Dans cette catégorie, les enseignants ont, par exemple, employé les concepts suivants :

- historien;
- dates, siècles;
- source, sources écrites, sources de seconde main, texte, site;
- document d'analyse, document historique, commentaires, décrire, œil critique, opinion, expliquer, illustrer;
- preuve, preuve incomplète, archéologue, preuve archéologique, versions différentes, reconstruction, exagéré, perspective, interpréter (un document), conséquence, cause, changement, comparer, continuité, évoluer, continuer.

Il est clair que chaque enseignant cherche à rendre les élèves attentifs au processus d'enquête sur le passé. Mais il arrive parfois qu'il utilise le vocabulaire lié à l'enquête sans que les élèves s'engagent dans le processus. Par exemple, après la lecture d'un extrait de l'histoire de l'empire romain d'Hérodote décrivant une retraite romaine :

*« P. Comment trouvez-vous cette description ?*

*Est-elle exagérée ?*

*É. Un petit peu exagérée*

*P. Comment devons-nous donc la considérer ?*

*É. Avec un œil critique*

*P. Quel empereur bat-il en retraite ?*

É. Aurelianus

P. Pourquoi?

É. Il crée une autre province

P. Oui, une autre province qu'il appellera Dacie. La Dacie est perdue. La Gaule aussi. Les Romains doivent quitter les provinces.»

### 5.3 Comment faire mieux comprendre aux élèves des concepts centraux pour l'histoire?

Les recherches de Vygotski (1962) anticipent de nombreux travaux ultérieurs sur l'apprentissage et la compréhension des concepts. Il identifie plusieurs aspects dans ces processus.

Les concepts sont appris par une méthode d'«essai et erreur», en utilisant dans la discussion les mots dans différents contextes, ou en groupant les mots ensemble pour déterminer s'ils ont des attributs communs. Vygotski a mis ainsi en évidence que la meilleure façon d'apprendre des concepts est l'interaction sociale, autrement dit, la discussion. Nous trouvons un bon exemple de compréhension accrue d'un concept par «essai et erreur» dans une situation d'interaction sociale dans une des leçons. Au début de cette dernière, l'enseignant, afin de rendre explicite le «déjà là», demande aux élèves d'écrire sur une feuille de papier tout ce qu'ils savent à propos des Gaulois. L'enseignant aide par la suite les élèves à classer ces connaissances sous des concepts clés: alimentation, travail, logement, guerre, etc. Ces concepts sont approfondis pendant la leçon alors que les élèves travaillent en groupes sur des sources. Ils présentent leurs résultats à l'ensemble de la classe et l'enseignant mène une session de questions-réponses sur chaque concept. Ceci permet aux élèves d'enrichir la compréhension qu'ils ont de ces concepts et des relations de ces derniers avec «Gaule».

Vygotski (1962) identifie trois niveaux de concept. Si nous prenons l'exemple des concepts centraux mais non uniques à l'histoire (5.2.2.) «épée» et «lance» sont des types d'armes; une arme donne du pouvoir. Le blé, l'orge et l'avoine sont des céréales; l'agriculture dépend de la croissance des céréales. Dans chacun de ces exemples, nous retrouvons trois niveaux de concepts. Les concepts «concrets» peuvent être visualisés à partir d'exemples matériels: l'épée, la lance, le blé, l'orge, l'avoine. Au niveau suivant, des concepts plus abstraits englobent ces concepts concrets: les armes, les céréales. Enfin, ces derniers peuvent être regroupés sous des concepts encore plus abstraits: le pouvoir, l'agriculture. Nous avons classé les mots identifiés sous 5.2.2 du plus concret au plus abstrait, bien qu'il n'y ait pas forcément des concepts correspondants aux différents niveaux, que les liens entre les niveaux ne soient pas toujours clairs et que les concepts puissent être fondés de différentes manières. Cependant, la recherche montre que les concepts sont souvent mieux appris en faisant des listes d'exemples concrets ou d'images illustrantes. Dans la leçon sur la Gaule, les élèves étudiant la nourriture reçoivent des images de pots, de vaisselle, de couteaux gaulois ainsi qu'un texte de l'auteur Posidonius qui fait la liste des aliments consommés par les Gaulois et décrit la manière de les apprêter: viande bouillie, viande rôtie, etc.; ce sont des concepts concrets qui peuvent être visualisés et qui se rangent sous le concept de deuxième niveau de «nourriture». Les concepts concrets considérés ensemble rendent le concept de «nourriture gauloise» significatif pour les élèves. La recherche montre aussi que les concepts concrets ne sont pas nécessairement les premiers à être appris, bien qu'il soit logique de les introduire avant

ou en lien avec des concepts abstraits; des concepts étiquetés sont également plus faciles à apprendre pour les élèves. Vygotski conclut que des concepts introduits explicitement, discutés, définis et employés dans la discussion sont appris plus complètement que de simples concepts qu'on présume être appris spontanément. Il est donc possible d'introduire des jeunes élèves à du vocabulaire abstrait et complexe, et d'attendre d'eux qu'ils l'utilisent eux-mêmes, si sa signification est explicitement discutée.

Quels sont les effets de l'apprentissage de nouveaux concepts sur la simplification? Nous suggérons qu'il est essentiel que les enseignants continuent à introduire les élèves à un langage historique complexe, mais que celui-ci soit explicitement enseigné et que l'opportunité soit donnée aux élèves de les employer eux-mêmes. Ils adorent en général utiliser de «longs mots»! La leçon sur les Gaulois en fournit un bon exemple.

## 6. SOURCES, SIMPLIFICATION ET «SENS»

Audigier et al. relèvent que les manuels scolaires utilisés lors des leçons ne font pas de distinction entre les sources historiques et les illustrations réalisées par les auteurs du manuel. Il est certain que les sources nécessitent une mise en contexte, ce qui ne peut pas toujours être fait par les élèves à partir des seules sources primaires.

Notre étude montre que les élèves sont conscients de la différence entre source primaire et secondaire, entre le texte d'un auteur et des sources documentaires, entre une (photographie de) reconstitution d'un village gaulois, une bande dessinée d'Astérix,

une illustration artistique et des artefacts photographiés. Ils reconnaissent qu'une bande dessinée et des affiches sur la Croix-Rouge ont un statut différent, qu'un film sur Modigliani n'a pas le même statut que des reproductions de tableaux impressionnistes. Comme les autres aspects du processus d'enquête, tout cela n'est certes que présumé et jamais discuté. Ce qui limite les façons d'utiliser les sources. Si certaines questions sont abordées – qui les a produites? Quand? Pourquoi? –, les élèves sont introduits à l'idée qu'il y a des raisons pour interpréter le passé différemment. Si plus d'attention est portée à un petit nombre de sources primaires dans les leçons, les élèves déduisent – et se souviennent de – beaucoup d'information sur une période à travers un processus d'enquête historique authentique. Les peintures impressionnistes, par exemple, racontent la vie de gens ordinaires au travail, dans leurs loisirs, représentent des voitures, bateaux, trains – les évolutions des transports –, des bâtiments parisiens et d'autres villes françaises. Celles-ci auraient pu être comparées avec des scènes de *Germinal* ou des gravures de scènes urbaines de Doré, deux vues contrastées de la vie des gens ordinaires. Si les élèves apprennent le processus historique, ils n'ont premièrement pas à retenir autant de faits parce qu'ils deviennent capables non seulement de retourner voir eux-mêmes dans les sources et de retrouver l'information, mais ils deviennent également capables d'appliquer eux-mêmes ce processus à d'autres sources similaires et d'appliquer cette information dans d'autres contextes. Les élèves sont capables d'extrapoler d'exemples particuliers, de cas spécifiques, au général et d'appliquer des capacités apprises à d'autres sources (Bruner, 1966). En faisant, en groupe ou individuellement,

des déductions sur des sources qui peuvent apporter des informations contradictoires ou différentes, les élèves commencent aussi à comprendre qu'il y a certaines choses qui ne peuvent pas être connues, d'autres qui peuvent être inférées et d'autres encore qui sont certaines. En comparant leurs déductions et inférences, ils commencent à comprendre comment différentes interprétations se constituent. En discutant explicitement, par exemple, dans quel but le dessin animé d'Astérix et la reconstitution du village gaulois ont été faits, les élèves apprennent pourquoi des interprétations peuvent être différentes mais aussi pourquoi elles peuvent avoir un statut différent.

Nous plaidons donc pour un apprentissage par les élèves de l'utilisation d'une variété de sources primaires pour apprendre à faire des déductions et des inférences à partir de ces sources. Bien sûr, les auteurs de manuel, les enseignants sélectionnent les sources, mais si les élèves apprennent une méthode pour interpréter et pour évaluer les sources, ils sauront pourquoi des récits sur le passé peuvent différer.

Notre étude repose sur un très petit échantillon de leçons et nous n'avons analysé que les données disponibles dans ces leçons. Cependant, les leçons montrent que, dans les quatre pays représentés, certains enseignants questionnent les élèves sur les sources pour les aider à construire leur compréhension du passé et être capables d'accomplir des choses plus sophistiquées que ce qui est normalement attendu d'eux. Les enseignants utilisent dans les leçons des stratégies qui, moyennant d'autres développements, pourraient aider les élèves à faire des choses de manière de plus en plus complexe.

Nous espérons continuer ce projet pour explorer plus loin ces enjeux dans des contextes européens différents. Nous pourrions, par exemple, proposer des sources aux points de vue différents (groupe, genre, nationalité, ethnie, etc.) et étudier comment les élèves les abordent. Nous pourrions aussi sélectionner des sources de statuts différents sur le même sujet et voir si les élèves arrivent à les évaluer : une publicité, un agenda, un article de presse. Nous pourrions alternativement inviter les élèves à écrire des comptes rendus archéologiques sur des sources et leur demander de les comparer. Plus que tout, nous souhaitons dans une prochaine étape de notre projet porter notre attention sur la discussion de sources en petits groupes pour mieux saisir la pensée des élèves et la manière dont ils interagissent. ↻

#### BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F. Auckenthaler, Y., Fink, N. et Haerberli, P. (2002), « Leçons d'histoire à l'École primaire », *Le cartable de Clio*, 2, pp. 194-217.
- Borries, B. Von (1994), « Political Attitudes and Decisions », in M. Angvik and B. Von Borries (eds.), *Youth and History, a Comparative European Study on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, Korber Stiftung.
- Bruner, J.S. (1963), *The process of education*, New York, Vintage books.
- Bruner, J.S. (1966), *Towards a Theory of Instruction*, Harvard, Harvard University Press.
- Capita, L. (1995), « Learning and Teaching in Romania », paper given at The Council of Europe, Council for Cooperation, 19-20 June, DECS/Rech (95) 22.
- Capita, L., Cooper, H. et Mogos, J. (2000), « History, Children's Thinking and Creativity in the Classroom: English and Romanian Perspectives », *International Journal Of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol 1.1: 31-38.
- Capita, C., Cooper, H. et Halalau, G. (2001), « History Teaching to Ten Year-Olds in England and Romania », *Education*, 3-13, pp. 9-14.

- Collingwood, R.G. (1939), *The idea of History*, Oxford, Oxford University Press.
- Cooper, H. (1991), *Young Children's Thinking in History*, PhD. Thesis, unpub., London, University Institute of Education.
- Cooper, H. (2000a), *The Teaching of History in Primary Schools*, 3<sup>rd</sup> edition London, Fulton.
- Cooper, H. (2000b), «Primary School History in Europe: a Staple Diet or a Hot Potato?», *Issues in History Teaching*, J. Arthur and R. Phillips (eds.)
- Conseil de l'Europe (1995), *Rapport de la réunion des experts de recherche en éducation sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle.
- Deletant, D. (1995), *Ceausescu and the Securitate: Dissent in Romania 1985-89*, London, C. Hurst and Company.
- Gardner, H. (1993), *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligence*, London, Fontana Press.
- Knight, P. (1998), *Children's Understanding of People in the Past*, PhD. Thesis, unpub., University of Lancaster.
- Knight, P. (1989a), «Empathy: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum», *Oxford Review of Education* 15 (1), pp. 41-53.
- Knight, P. (1989b), «A Study of Children's Understanding of People in the Past», *Educational Review* 41 (3), pp. 207-19.
- Lee, P. J., Dickinson, A. et Ashby, R. (1996a), «There were no facts in those days: children's ideas about historical explanation», in M. Hughes (ed), *Teaching and Learning in Changing Times*, Oxford, Blackwell.
- Lee, P. J., Dickinson, A. et Ashby, R. (1996b), «Children Making Sense of History», *Education* 3-13 24 (1), pp. 13-19.
- Lee, P. J., Dickinson, A. et Ashby, R. (1996c), «Progression in Children's Ideas about History», in M. Hughes (ed), *Progression in Children's Learning*, Clevedon, Bristol (PA) et Adelaide, Multilingual Matters.
- Lee, P. J., Dickinson, A. et Ashby R. (1996d), «Children's Understanding of "because" and the Status of Explanation in History», *Teaching History* 82 (1), pp. 6-11.
- Vygotski, L. S. (1962), *Thought and Language*, Wiley.

**DIDIER CARIOU, IUFM DE CRÉTEIL<sup>1</sup>**

Les représentations sociales fournissent à chacun une théorie socialement construite et partagée sur le monde. Aiséement décelables dans les écrits des élèves, elles facilitent la connaissance de certaines modalités d'appropriation du savoir en histoire. Non seulement les processus des représentations sociales forment un système d'accueil d'un savoir nouveau pour les élèves qui mobilisent à cet effet leur pensée sociale, mais c'est en outre le travail de contrôle de ces processus qui leur permet de construire un savoir historique scolairement plus valide.

À partir de quelques éléments tirés de mon travail de thèse, je me propose dans cet article de souligner l'intérêt de la théorie des représentations sociales de S. Moscovici pour la didactique de l'histoire. Cette théorie est susceptible d'éclairer les mécanismes d'appropriation du savoir historique par les élèves quand ils écrivent en histoire.

## REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET RAISONNEMENT NATUREL

On peut définir les représentations sociales (Moscovici, 1976 et Jodelet, 1989) comme une connaissance du sens commun résultant

de l'intériorisation par chacun d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensées socialement construits et partagés. Cette théorie sur le monde est mobilisée par les membres d'un groupe social pour se représenter une chose, une personne, des idées inconnues, afin de les intégrer dans leur univers de pensée habituel. Les représentations sociales ne sont ni produites par la représentation mentale individuelle d'un objet, ni imposées du dehors à l'individu par la société. Elles sont incorporées, transformées et transmises par chacun en interaction avec les autres membres du groupe, à l'articulation de l'individuel et du collectif. Elles sont à la fois désignation, reconstruction et catégorisation du réel par des individus qui interprètent les objets de savoir, et moyen de communication entre ces individus qui échangent sur ces objets par des codes socialement construits et partagés.

Cette forme de connaissance relève d'une pensée représentative du sens commun distincte de la connaissance scientifique conceptuelle. La théorie de S. Moscovici est cohérente avec les travaux du sociologue J.-Cl. Passeron (1991) – repris par A. Prost (1996) pour l'histoire – considérant le raisonnement historique et sociologique comme un raisonnement naturel. Par ce raisonnement du quotidien nous comprenons ce qu'autrui a « derrière la tête » quand nous cherchons à

---

<sup>1</sup> Didier Cariou est professeur d'histoire-géographie, formateur associé à l'IUFM de Créteil et doctorant en sciences de l'éducation à l'Université d'Amiens.

comprendre ses dires ou ses actes et nous produisons des récits pour raconter des événements de la vie courante. À la différence des sciences de la nature hypothético-déductives qui expliquent les régularités du monde physique par des lois générales, les sciences du social s'attachent à des faits uniques qui ne se répètent jamais. Elles généralisent par typologie et par comparaison de phénomènes aux caractéristiques communes. Pour comprendre un fait historique, les historiens le comparent avec un fait du passé analogue ou avec une situation qu'ils ont eux-mêmes vécue, par un rapprochement pratique du type « ça me rappelle » ou « ça me fait penser à » et selon le postulat de l'analogie de l'expérience des hommes du passé et de celle des hommes du présent (Ricoeur, 1985). Marc Bloch a défendu cette perspective comparatiste en rappelant souvent à quel point son expérience des tranchées lui avait permis de comprendre des aspects de la vie au Moyen Âge.

Le raisonnement historien se présente donc comme un mixte de pensée naturelle et de pensée scientifique, au sens où l'histoire est une science par la méthode qu'elle suppose et le savoir qu'elle produit.

## REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET APPROPRIATION DU SAVOIR

La théorie des représentations sociales est mobilisée en didactique de l'histoire mais elle pâtit de son assimilation aux « représentations » importées de la didactique des sciences expérimentales qui désignent un savoir en contradiction avec la connaissance vraie du monde. Ces dernières ont initié des pratiques pédagogiques consistant à faire « émerger » les représentations des élèves sur

un objet de savoir pour leur substituer ensuite le savoir scientifiquement valide. H. Moniot (1993) a pourtant rappelé que, si les enfants ont une représentation préalable de la respiration, de la digestion ou de la fécondation avant même d'aborder ces concepts en biologie, ils ne peuvent en avoir de connaissances historiques factuelles. En revanche, ils ont des représentations souvent justes des situations de la vie sociale qu'ils projettent par analogie sur une situation du passé afin de la comprendre. En ce sens, replacée dans le cadre plus vaste du raisonnement naturel, la théorie des représentations sociales fournit un modèle simple de l'appropriation du savoir historique par les élèves.

Comme l'a montré S. Moscovici, les représentations sociales fournissent aux membres d'un groupe social les cadres d'une catégorisation de tout objet nouveau et un système d'accueil du savoir scientifique (Moscovici & Hewstone, 1984). Il distingue à cet effet la *pensée informative* par laquelle les scientifiques enregistrent en l'état, sans les modifier, des données et des informations de leur discipline, de la *pensée transformative* par laquelle les profanes transforment le savoir scientifique en un savoir du sens commun à leur portée. En effet, ce n'est pas de la simple information que jaillit le sens pour les profanes, mais de sa transformation d'une modalité en une autre – des mots à l'image, du concept à l'émotion, du langage scientifique au langage naturel, etc. – pour l'intégrer dans la pensée et le langage naturels. Les profanes se comportent ainsi en *savants amateurs* et socialisent les résultats de la science dans le sens commun qui est à son tour transformé et rationalisé par ce savoir scientifique. S. Moscovici (1976) a montré

par exemple comment la théorie psychanalytique a été socialisée par une simplification de ses concepts désignant non plus des relations mais des objets et qui, dans le langage courant, amènent à considérer désormais les personnes timides ou agressives comme « complexes », « refoulées », « hystériques », etc.

À l'école, le cours qui se résume en un apport d'informations destinées à être reproduites par les élèves relève de la pensée informative. En revanche, les élèves s'approprient les informations historiques extraites des documents, du manuel ou du cours de l'enseignant si le dispositif pédagogique leur permet de se conduire en savants amateurs – ou plutôt en *historiens amateurs* – et de transformer ces informations en un savoir de sens commun. Ce que je propose d'appeler un *modèle transformatif de l'appropriation du savoir* nous apprend que les élèves qui donnent du sens au savoir historique saisissent les intentions et les actions des hommes du passé en projetant vers eux leurs propres représentations sociales et leur théorie du comportement humain ancrées dans une pensée sociale, par un raisonnement par analogie. À charge pour eux, ensuite, de mettre à distance, de contrôler et de formaliser ce savoir, dans les interactions avec l'enseignant, pour le rendre scolairement recevable. De même que le raisonnement historien est un mixte de pensée sociale et de pensée scientifique, de même ce *modèle intermédiaire de la compréhension de l'histoire* (Lautier, 1997) suppose une mise à distance du raisonnement naturel pour tendre vers un raisonnement contrôlé par ce que N. Lautier (2001) appelle les démarches d'historisation (critique des sources, périodisation, construction d'entités et contrôle du raisonnement analogique) ou, selon

Ch. Heimberg (2002), les modes de pensée de l'histoire (comparer, périodiser, distinguer l'histoire et ses usages).

On peut aller plus loin en considérant que les représentations sociales sont une condition de l'apprentissage des élèves dans le cadre de la théorie du contrat didactique (Schubauer-Léoni, 2002). Certaines composantes de l'apprentissage sont indicibles et relèvent du contrat implicite. Or, les représentations sociales permettent aux élèves de capitaliser leurs expériences scolaires pour remobiliser des savoirs et des démarches déjà abordés et attendus implicitement. Elles favorisent également la dévolution d'un problème par le professeur qui s'en dessaisit au profit de ses élèves afin qu'ils recherchent par eux-mêmes des solutions en mobilisant notamment leur pensée sociale tout en leur donnant conjointement les moyens de la contrôler.

#### UN OUTIL POUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

L'objet de cet article est de montrer que la théorie des représentations sociales éclaire les rapprochements opérés par les élèves entre les données de leur expérience sociale et les faits du passé quand ils écrivent en histoire, au cours de séances organisées selon un modèle socioconstructiviste ou dans leurs évaluations. Des procédures d'historisation énoncées plus haut, je m'attache uniquement au raisonnement analogique pour étudier les modalités de ces rapprochements. Mon hypothèse est que, placés dans une situation de comparaison historique et en fonction de leur interprétation de la consigne, certains élèves opèrent des rapprochements avec leur pensée sociale et produisent un

concept ou une explication par un raisonnement analogique. Les raisonnements par analogie constituent en effet des micro-séquences expérimentales pour observer la manière dont les élèves mobilisent des savoirs disciplinaires et des représentations sociales pour s'approprier des savoirs nouveaux.

En effet, alors que la comparaison constate simplement les ressemblances et les différences entre deux objets (*A est comme B* ou *A n'est pas comme B*), l'analogie établit la ressemblance entre deux rapports qui relient entre eux quatre objets différents et qui obéissent au même principe général (*A est à B comme C est à D*). Le second rapport déjà connu permet de comprendre le premier rapport en inférant leur relation commune au même principe, qu'il s'agisse d'une généralité ou d'un principe explicatif. Ce rapprochement favorise en outre la transformation d'un savoir historique en un savoir du sens commun référé à l'expérience individuelle de chacun, comme Marc Bloch l'a rappelé. Ainsi, dans les tranchées de la Première Guerre mondiale, la diffusion de fausses nouvelles à partir des «roulantes» où se croisaient les corvées de ravitaillement, les cuisiniers et les conducteurs du train régimentaire, est analogue à la diffusion des nouvelles dans les campagnes médiévales par les colporteurs, les pèlerins et les mendiants qui se croisaient dans les foires et les marchés. Elles caractérisent les sociétés où domine la communication orale (Bloch, 1949, pp. 105-107).

S. Moscovici a montré que les représentations sociales opéraient selon des processus clairement définis. Je considère ces processus comme la face visible de l'activité cognitive de l'élève menée en collaboration avec

d'autres, et qu'il est possible de repérer dans les écrits des élèves quand ils raisonnent par analogie<sup>2</sup>.

## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Les données ont été recueillies durant l'année scolaire 2001-2002 dans trois classes de Seconde – une classe expérimentale et deux classes témoin – d'un lycée général et technologique situé dans une proche banlieue défavorisée de Paris et classé «Zone prévention violence». La population de la classe expérimentale est constituée de 31 élèves, 22 filles et 9 garçons, répartis en deux groupes distincts : 16 élèves, dont les 9 garçons, suivent l'option SES (Sciences économiques et sociales, autrement dit : Seconde générale) et ont l'allemand pour première langue vivante ; 15 élèves suivent l'option SMS (Sciences médico-sociales, qui mène à un baccalauréat technologique et à des professions socialement peu valorisées) et ont l'anglais pour première langue vivante. Ces deux groupes se situent donc aux deux pôles de la réussite scolaire d'un lycée général et technologique.

Le matériau de cette recherche est constitué de l'ensemble des écrits produits par les élèves de cette classe à l'occasion des cinq premiers chapitres du programme d'histoire de Seconde, à savoir : «La citoyenneté à Athènes», «Naissance et diffusion du christianisme», «La Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle», «Humanisme et Renaissance», «La remise en cause de l'Ancien Régime». L'organisation des séquences a obéi à un canevas unique.

---

<sup>2</sup> Le travail exposé s'appuie sur quelques résultats de ma thèse en cours de rédaction, *L'appropriation par les élèves d'une démarche historique, le raisonnement par analogie*, sous la direction de Madame le Professeur Nicole Lautier.

Chacune d'elles s'est déroulée sur douze séances, évaluation comprise, soit un étalement sur trois semaines. Les élèves ont travaillé constamment en groupes autonomes de deux à quatre élèves. Ils disposaient de documents photocopiés ou figurant dans leurs manuels et accompagnés d'un ensemble de consignes relativement ouvertes qui leur offrent la possibilité de procéder à des raisonnements par analogie et mobilisent à cette occasion les démarches de la conceptualisation et de l'explication. Les écrits des élèves étaient périodiquement relevés et validés. À des fins d'institutionnalisation du raisonnement par analogie, une mise en commun magistrale consistait, à la fin de chaque séquence, en un travail spécifique sur le raisonnement analogique à partir d'une recherche collective et réflexive de l'ensemble des notions, lieux et personnages de la séquence et rédigée sous la forme d'un index et favorisant divers rapprochements.

Deux classes témoins ont été constituées parallèlement. Leur professeur a organisé ses séquences avec des documents, des consignes et des sujets d'évaluation identiques. Elle n'a en revanche mené aucun travail spécifique sur les démarches de pensée historiennes et sur le raisonnement par analogie.

Parmi les analogies recueillies, j'en distingue quatre types fonctionnant par couples. Les *analogies sauvages* sont construites sur la base des représentations sociales des élèves car elles rapprochent souvent une situation du passé avec une situation du présent ou un élément de la pensée sociale des élèves. Les *analogies savantes* relèvent d'un savoir historique mieux maîtrisé et rapprochent entre elles deux situations du passé. Cette distinction

nullement péjorative entre sauvage et savant renvoie aux analyses de Cl. Lévi-Strauss (1962). Il a montré que l'homme occidental mobilise conjointement ces deux modes de pensée qui ne dépendent pas du niveau de développement de l'esprit humain mais de la situation dans laquelle se déploie sa pensée. D'autre part, les *analogies conceptuelles* permettent de construire un concept par le rapprochement de plusieurs situations qui présentent des caractéristiques proches. Par exemple, au XII<sup>e</sup> siècle, comme la croisade et le djihad entretenaient un rapport identique à la religion par-delà leurs spécificités, on peut dire qu'elles étaient des guerres saintes (Flori, 2002). Enfin, les *analogies explicatives* appliquent à un enchaînement de faits une explication causale valable pour un enchaînement de faits analogues. Par exemple, de même que tous les citoyens devaient sacrifier au culte impérial pour gagner la protection de l'Empire romain, de même le christianisme est devenu la religion officielle et unique de l'Empire romain à la fin du IV<sup>e</sup> siècle car il semblait assurer cette protection de manière plus efficace.

#### LA COMPLÉMENTARITÉ DES DEUX MODES DE PENSÉE DANS LES ANALOGIES DES ÉLÈVES

Passons maintenant à quelques résultats. Alors que la classe expérimentale a produit 58 raisonnements par analogie dans les évaluations, les classes témoin en ont produit 11 et 7. L'enseignement à tirer est que, en l'absence d'un travail explicite sur le raisonnement par analogie, les élèves en produisent très peu, alors que les consignes les favorisaient implicitement. Ils ne se sentent pas autorisés à opérer des rapprochements avec leur expérience sociale.

Pour la classe expérimentale spécifiquement, l'analyse porte sur l'ensemble des 277 analogies – y compris les 58 évoquées ci-dessus – produites par les élèves dans la totalité de leurs écrits au cours des cinq séquences étudiées. On aurait pu s'attendre à ce que les élèves obtenant de moins bons résultats scolaires mobilisent plus de représentations sociales que les autres et à ce que les analogies savantes supplantent les analogies sauvages au fil des séquences. Mais le matériau recueilli contredit ces attentes.

Les raisonnements par analogie de la classe expérimentale ont été soumis à un traitement statistique quantitatif et à un traitement qualitatif d'analyse textuelle. Le calcul des écarts significatifs à la moyenne a été réalisé en intégrant diverses variables dans la population concernée et en soumettant les résultats au test de Fischer. Les variables du sexe et de l'option suivie ne produisent aucun écart significatif. En revanche, la variable des résultats scolaires obtenus dans toutes les disciplines en cours d'année (« plus

de la moyenne » ou « moins de la moyenne ») montre que les élèves en réussite scolaire produisent en moyenne plus d'analogies explicatives savantes que les autres (Tableau 1).

L'absence d'écarts significatifs pour les autres analogies montre que tous les élèves, y compris les plus experts, mobilisent conjointement les deux modes de pensée, savante et sauvage. La seule différence tient à ce que les plus experts contrôlent mieux ces modes de pensée. Ce résultat est conforme au modèle transformatif d'appropriation du savoir selon lequel l'appropriation du savoir passe par une pensée représentative du sens commun. L'exemple d'une analogie savante produite par Malek dans son évaluation à l'issue de la séquence sur « La Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle » dévoile ce processus (Encadré n° 1). Il me permet aussi d'indiquer quelques éléments d'analyse qualitative de mes données.

Les analogies sont repérables dans les écrits des élèves par des indices linguistiques qui

**Tableau 1**  
**Effets de la variable des résultats scolaires annuels sur la moyenne de production des raisonnements par analogie**

Des effets significatifs sont mis en évidence si F est supérieur à 4,18 et p inférieur à 0,05000.

Analogies	Moins de la moyenne	Plus de la moyenne	TOTAL	F	p
Conceptuelle sauvage	0,52	1	0,74	2,21744	0,14723
Explicative sauvage	2,11	2,21	2,16	0,01550	0,90176
Conceptuelle savante	2,64	3,14	2,87	0,50865	0,48142
<b>Explicative savante</b>	<b>2,23</b>	<b>4,28</b>	<b>3,16</b>	<b>6,88697</b>	<b>0,01370</b>
Total	7,52	10,64	8,93	2,98323	0,09476
Nombre d'élèves	17	14	31		

## Encadré n° 1 : L'analogie de Malek

(Elève suivant l'option SES et appartenant à la catégorie « plus que la moyenne ») : « Il y eut aussi des échanges culturels comme à Tolède : Gérard de Crémone voulait traduire des textes musulmans, mais pour des fins culturels car il savait que les musulmans avaient des connaissances supérieures dans tous les domaines (mathématiques, science, médecine, astronomie...). Il voulait faire découvrir ces connaissances à l'Occident d'où un échange culturel. Il y eut aussi des échanges dans le Royaume de Sicile : avant que les Normands n'envahissent ces terres, il y avait vécu deux civilisations, des byzantins au Sud de l'Italie et des musulmans en Sicile. Afin de montrer leur respect aux byzantins et aux musulmans (à leurs coutumes), de plaire à ces deux peuples (s'intégrer) et de ne pas provoquer de guerres intérieures, les rois normands Roger II et Guillaume II (l'un après l'autre) mêlèrent les coutumes des deux civilisations. Ils se firent représenter comme des califes, nommèrent des vizirs (conseillers), des chambellans, employèrent des eunuques à différentes tâches et se vêtirent à la manière des empereurs byzantins. Il y eut donc de véritable échange de coutumes, de connaissances dans ce royaume »

les distinguent des simples comparaisons et qui renvoient aux démarches de la conceptualisation et de l'explication (Ricoeur, 1983 et Prost, 1996). Dans les extraits des copies en encadrés, sont soulignés les indices du raisonnement par analogie et des inférences qui en découlent. Il s'agit d'une part des conjonctions de subordination (comme, bien que, tandis que) ou de coordination (mais, ou, et, or) qui signalent la comparaison à l'origine du raisonnement par analogie. Il n'y a toutefois raisonnement que par l'inférence qui conduit à une démarche de pensée historique et qui est marquée par des connecteurs (parce que, puisque, donc, car, en effet, ainsi, etc.). Ils signalent les liens logiques qui conduisent à la définition d'un concept ou à des liens de causalité énonçant une explication.

La théorie des représentations sociales fournit d'autres outils d'analyse. S. Moscovici a établi que les processus des représentations sociales à l'œuvre dans la pensée transfor-

mative relèvent de ce qu'il appelle l'*objectivation*, ou *réification*, qui permet de se représenter et de rendre concret un concept abstrait (Moscovici & Hewstone, 1984). L'un des processus est celui de la *personnification* qui associe une théorie ou un concept à une personne de chair et d'os. De même que l'on associe la psychanalyse à Freud ou la monarchie absolue à Louis XIV, Malek a associé les traductions réalisées à Tolède au seul Gérard de Crémone et la monarchie sicilienne aux rois Roger II et Guillaume II. Le processus de la *figuration* substitue pour sa part des images aux concepts. Ainsi, Malek s'est figuré le dessin politique des rois de Sicile en les désignant par des termes du langage actuel : « *montrer son respect* », « *s'intégrer* ». Le dernier processus est celui de l'*ontisation*, ou de la *chosification*, à savoir la transformation de relations logiques en objets concrets. Ainsi, Malek a transformé la politique des rois de Sicile en un « *échange de coutumes* » passant par la représentation des rois en califes ou en empereurs byzantins.

Ces processus œuvrent au profit d'opérations cognitives plus complexes. Par la personnification et la figuration, Malek a d'abord déconstruit les caractères de la politique des rois normands de Sicile pour les mettre en cohérence avec sa pensée sociale représentative. Il a notamment expliqué que ces rois, descendants d'une poignée de chevaliers d'origine normande qui ont conquis des terres peuplées de grecs et de musulmans, voulaient « s'intégrer » à ces sociétés. La figuration passe par l'inversion consciente – comme l'indiquent les parenthèses – du concept actuel d'intégration qui s'applique dans le langage courant d'aujourd'hui aux immigrés, souvent d'origine musulmane, installés en France. Cette déconstruction anticipe la classification de ce savoir historique dans une catégorie mieux connue de Malek, celle de l'échange ou du mélange de coutumes. Il l'a intégrée dans un raisonnement par analogie qui structure l'ensemble de ce passage : les traductions de Gérard de Crémone (échange

culturel) et la politique des rois de Sicile (échange de coutumes) entretiennent toutes deux un rapport identique à l'échange.

#### LA PERMANENCE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DANS LE RAISONNEMENT HISTORIQUE CONTRÔLÉ

Le tableau 2 récapitule les occurrences de divers processus et procédés relevés dans les 277 analogies répertoriées. Tous les élèves mobilisent les processus de la personnification et de la figuration pour lesquels n'apparaît aucun écart significatif, ce qui est en soit significatif. En revanche, les meilleurs élèves appliquent plus fréquemment des procédés d'historisation par lesquelles ils contrôlent mieux leurs raisonnements par analogie et plus généralement leur pensée représentative.

Parmi les procédés de contrôle du savoir historique, seule la modalisation laisse en réalité

### Tableau 2

#### Les effets de la variable de la moyenne scolaire annuelle sur la moyenne des processus d'objectivation et des procédés de mise à distance dans les analogies des élèves

Des effets significatifs sont mis en évidence si F est supérieur à 4,18 et p inférieur à 0,05000.

Processus et procédés	Moins de la moyenne	Plus de la moyenne	TOTAL	F	p
Figuration	2,11	2,21	2,16	0,01821	0,89355
Personnification	1,82	2,92	2,32	1,77234	0,19346
<b>Modalisation</b>	<b>1,35</b>	<b>3,28</b>	<b>2,22</b>	<b>10,31122</b>	<b>0,00323</b>
Périodisation	0,70	1,14	0,90	1,68412	0,20460
Citation	0,17	0,71	0,41	3,01949	0,09287
Total	6,17	10,21	8	3,12707	0,08752
Nombre d'élèves	17	14	31		

apparaître un écart significatif entre les deux groupes d'élèves. Elle marque la distance entre le locuteur et son énoncé et apparaît surtout dans les analogies explicatives savantes, lorsque les élèves rapportent la volonté, les désirs ou les intentions des personnages afin d'expliquer leur comportement. Par exemple, le verbe vouloir revient fréquemment dans l'analogie de Malek pour indiquer, sans les prendre à son compte, les intentions de Gérard de Crémone. Il existe donc un lien entre la maîtrise de ce procédé par les élèves experts et leur capacité à produire des analogies explicatives savantes fondées précisément sur la restitution des intentions des hommes du passé pour expliquer les raisons de leurs agissements.

En outre, contrairement à ce que la typologie des analogies pourrait laisser supposer, la construction du savoir historique chez ces élèves ne suit pas un cheminement linéaire et téléologique d'une pensée naturelle naïve vers une pensée scientifique débarrassée des représentations sociales. C'est plutôt le contrôle de cette pensée naturelle toujours présente qui distingue les élèves experts. Les deux versions de l'analogie conceptuelle de Fatou autour du concept de séparation des

pouvoirs dans le chapitre sur « La remise en cause de l'Ancien Régime » montrent sa progression vers un savoir plus scientifique et vers une définition moins naïve du concept tout en restant dans une pensée représentative (Encadré n° 2).

La figuration naïve de la première analogie (« *il ne peut pas faire ce qu'il veut* ») disparaît dans la seconde analogie. Celle-ci transforme les entités abstraites de la première version (régime anglais, monarchie absolue, etc.) en personnages collectifs agissant (*les Français, les Anglais, les Américains*) selon un processus de personnification. Mais celui-ci s'accompagne d'un nouveau processus de figuration, un peu moins naïf que le précédent, distinguant les deux types de régimes politiques selon le nombre de personnes exerçant le pouvoir (*le roi vs plusieurs personnes*). Alors que seuls les différents pouvoirs étaient nommés dans le cours et énumérés sans doute à titre d'informations prélevées dans les différents documents, c'est seulement dans l'évaluation qu'apparaît le concept de séparation de pouvoirs. Fatou se le figure grâce aux processus d'objectivation mieux contrôlés et sans même recourir aux procédés de mise à distance. Certes, son

## Encadré n° 2 : L'analogie de Fatou

(Elève suivant l'option SMS et appartenant à la catégorie « plus que la moyenne ») :

**Cours :** « *Dans la monarchie absolue, tous les pouvoirs sont au roi, or dans le régime anglais tous les pouvoirs n'appartiennent pas au roi : le pouvoir législatif appartient au parlement, le pouvoir exécutif et judiciaire appartiennent au roi, mais il est contrôlé donc il ne peut pas faire ce qu'il veut* ».

**Évaluation :** « *En fait, les Français ont suivi le modèle des Anglais et de Américains où, contrairement à la Monarchie absolue (où les pouvoirs étaient attribués au roi), les pouvoirs étaient attribués à plusieurs personnes (en Amérique), c'est la séparation des pouvoirs* ».

cheminement inachevé est scolairement peu satisfaisant, mais le texte montre qu'il existe des gradations dans la seule pensée représentative susceptible d'atteindre elle aussi à la conceptualisation.

En conclusion, ces quelques résultats montrent combien la distinction tranchée entre la pensée scientifique et la pensée sociale des profanes semble peu pertinente ici. Les données recueillies montrent que, dans un processus d'appropriation du savoir en histoire, la pensée scientifique ne se substitue pas à la pensée sociale, mais que les élèves tendent vers une pensée plus scientifique en passant par un contrôle accru de la pensée et des représentations sociales toujours présentes. Ces enseignements utiles pour la recherche en didactique proposent également des pistes pour l'organisation de situations d'enseignement spécifiques.

Mais la recherche n'a toutefois porté que sur le contrôle du raisonnement analogique et, comme les résultats le suggèrent, il conviendrait d'envisager un travail approfondi sur la périodisation, opération d'historisation essentielle pour les historiens et considérée comme un procédé de contrôle de la pensée sociale des élèves. Enfin, l'effectif réduit de l'échantillon ne permet aucunement d'affirmer que tous les élèves de Seconde pensent de la manière décrite ici. La vérification des théories mobilisées suppose d'autres recherches à une tout autre échelle. ❧

## BIBLIOGRAPHIE

- Bloch M. (1949), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, rééd. Armand Colin 1997.
- Flori J. (2002), *Guerre sainte, jihad, croisade. Violence et religion dans le christianisme et l'Islam*, Paris, Seuil, Points.
- Heimberg Ch. (2002), *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regards sur le monde*, Paris, ESF.
- Jodelet D. (1989), « Les représentations sociales, un domaine en expansion » in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, P.U.F, pp. 47-78.
- Lautier N. (1997), *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier N. (2001), « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, INRP, pp. 61-68.
- Lévi-Strauss Cl. (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon, rééd. Pocket Agora, 1990.
- Moniot H (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Moscovici S. (1976), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, P.U.F.
- Moscovici S. & Hewstone M. (1984), « De la science au sens commun », in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F, pp. 547-574.
- Passeron J.-Cl. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- Prost A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, Points.
- Ricoeur P. (1983), *Temps et récit. Tome 1: L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, rééd. Points, 1991.
- Ricoeur P. (1985), *Temps et récit. Tome 3: Le temps raconté*, Paris, Seuil, rééd. Points, 1991.
- Schubauer-Léoni M.-L. (2002), « Didactique comparée et représentations sociales », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, AFFIRSE, pp. 127-149.

# L'ÉCRITURE DES MANUELS D'HISTOIRE : L'EXEMPLE DE LA PREMIÈRE RÉPUBLIQUE

---

MARIE-CHRISTINE BAQUÈS, IUFM DE CLERMONT-FERRAND

Le questionnement sur l'écriture des manuels d'histoire a donné lieu à de nombreuses analyses sur leur contenu explicite, celui du texte-auteur. Plus tardivement, on s'est intéressé à leur iconographie et plus spécialement aux images, relevant parfois que celles-ci se présentent souvent comme un second texte parallèle. Or, Henri Moniot, dans *Didactique de l'Histoire*, avance qu'un manuel se compose d'un texte avec son paratexte (doublé d'ailleurs parfois d'un second texte, celui des documents) mais aussi des images avec une légende. Se référant à Abraham Moles, il met en relief leurs relations interactives : « *la légende commente l'image, l'image commente le texte, l'image commente sa légende* »<sup>1</sup>. Ainsi, lorsqu'on parle d'écriture des manuels d'histoire, cela ne concerne pas seulement le texte-auteur. Autrement dit, le manuel d'histoire peut-il être considéré comme un récit historique organisé par une mise en intrigue cohérente mettant en interaction le texte-auteur, les documents iconographiques ou autres avec leur légende, les exercices... bref tous les éléments qui composent aujourd'hui un manuel ? Si oui, sur quoi cette cohérence est-elle fondée ? Comment évolue-t-elle ?

Pour tenter de répondre à ces questions, j'ai interrogé deux corpus de manuels récents.

---

<sup>1</sup> Henri Moniot, *Didactique de l'Histoire*, Paris, Nathan/Pédagogie, 1993, p. 205.

Le premier est formé de trois manuels édités par le même éditeur, Belin, avec le même directeur de collection, Robert Franck, en 1987, 1993, 1995. Ils correspondent à deux programmes : ceux de 1987 (allégé en 1993) et 1995. Le second corpus comprend l'ensemble des manuels correspondant aux programmes du 30 août 2000 (voir la liste des ouvrages à la fin de l'article).

## L'ANALYSE DU PREMIER CORPUS : QUELLE COHÉRENCE ?

J'ai soumis le premier corpus à une double étude du texte-auteur et de l'iconographie avec quatre axes d'analyse :

- étude lexicale des titres et sous-titres,
- étude des registres lexicaux des introductions,
- étude des champs sémantiques et lexicaux sur la partie correspondant à la Terreur,
- étude de l'iconographie centrée sur une typologie des images distinguant images inclusives et images conflictuelles<sup>2</sup>, mais aussi images neutres. Précisons qu'on entend par image inclusive une image susceptible d'entraîner l'adhésion.

---

<sup>2</sup> Cf. Jean-Marc Renaudeau, « Du texte à l'image filmée. Nature et statut du document d'histoire », *L'Information Historique*, n° 3, 1995, 57, pp. 119-120.

Les portraits ont été étudiés à part car ils jouent souvent un rôle particulier. Je n'ai pris en compte les exercices que marginalement car ce qui m'intéressait ici, c'était surtout de confronter texte-auteur et iconographie.

Procédons à une rapide analyse de ce premier corpus.

Le manuel de 1987 nous engage dans un récit dramatique et haletant qui fait de la guerre le principe explicatif dès le texte de présentation : les défaites entraînent la radicalisation et la violence, les victoires un retour à la modération. Les événements militaires constituent le ressort de la narration. L'iconographie s'accorde avec cette interprétation. On y trouve, en particulier, un portrait de Hoche, ce héros mythique des manuels de la III<sup>e</sup> République, qui plus est suivi de quelques strophes du *Chant du départ*.

Les trois premières doubles pages opposent chacune dans une sorte de crescendo, massacres et périls pour aboutir au sursaut porteur de victoire. La première confronte les massacres de septembre 1792 et Valmy. La seconde nous mène de la mort du Roi à la croisade républicaine, puis des périls à la chute des Girondins, présentée comme un échec – le titre du dossier est significatif. La troisième nous présente la République « assiégée et menacée », sauvée par le gouvernement révolutionnaire et les soldats de l'an II.

Les deux dernières doubles pages constituent en fait le récit d'un double échec, celui de la Terreur et de Robespierre.

Le manuel de 1993 se caractérise par une cohérence interprétative encore plus nette

dès la double page de présentation. Celle-ci se caractérise par la double prédominance d'un vocabulaire politique et idéologique qui emprunte au discours jacobin (tyrannie/tyran, ennemis de la Liberté, communauté des affections...) et d'un vocabulaire manifestant des phénomènes liés aux mentalités avec une forte présence du combat et de la mort.

Espérance, peur, énergie ressortissent du registre des mentalités auxquelles l'action est d'ailleurs directement liée à travers les vocables ennemis, assiégée, combat, engrenage de mort, etc.

Le terme « Terreur » vient, en outre, seulement à propos des thermidoriens. Ce qui caractérise l'an II, c'est le projet de démocratie politique, économique et sociale, idée que renforce la référence à Saint-Just.

*L'exécution de Louis XVI* (gravure anonyme, Musée Carnavalet), la carte de *La France assiégée* reprise à Michel Vovelle<sup>3</sup> et une *Allégorie de l'Égalité* (eau-forte anonyme, musée Carnavalet) illustrent cette présentation. La mise en page construit une symétrie entre l'image conflictuelle et les deux images inclusives. L'exécution de Louis XVI répond au thème de la faillite de la monarchie, aux termes « tyrannie », « tyran » et à tout le vocabulaire de la mort. La carte se rapporte au début de l'explication de la peur (France assiégée, ennemi de l'extérieur), l'allégorie à toute la partie concernant l'espérance. Les documents doublent donc le texte qu'ils permettent de retrouver.

---

<sup>3</sup> *La Révolution française*, Paris, Armand Colin, 1992. La carte figure dans les trois manuels avec la même dramatisation du titre.

Il en est de même pour les pages dédiées à la République montagnarde. Chaque leçon est marquée par le portrait d'un révolutionnaire : Danton, Robespierre, Saint-Just, enfin, pour « La République par la Terreur ». Dès ce titre, indissociablement, sont reliées l'instauration de la République et une Terreur placée sous le signe d'un Saint-Just concerné par trois documents sur sept. À l'instar de Mathiez, les extraits des discours de Ventôse relient la Terreur au projet de démocratie sociale et morale. Le texte renforce cette interprétation, et tout particulièrement le premier paragraphe : « L'exercice de la Terreur, l'invention du bonheur ».

Une rapide analyse lexicale circonscrit deux champs sémantiques équivalents : celui de la Terreur et celui du bonheur. Le premier repose entièrement sur le lexique de la répression (Terreur, comité de surveillance, arrêter, soupçon, juger, condamne à mort, etc.) qui renvoie au réseau sémantique de la réussite (révoltes vaincues, rétablir l'ordre). Au bonheur est associé le vocabulaire de l'égalité (égalité/égalitaire, bonheur commun, société plus juste, etc.) et de la morale (société plus juste, plus humaine, vertu). De même, le second paragraphe couple innocence et crime.

Le champ sémantique du bonheur se caractérise par l'abondance des verbes indicateurs d'action et du vocabulaire de la fondation (rendre possible, fonder, confisqué, autorisé, projet, etc.). La recherche d'une démocratie sociale et morale apparaît donc comme ayant donné lieu à des réalisations concrètes. La liste des personnages référentiels conforte les enseignements de l'analyse. Du côté de la Terreur on ne trouve d'abord que des exécutants : Fouquier-Tinville, Carrier et Fouché. Dans la suite du texte, on peut opposer pôle

positif – du côté de l'égalité, du bonheur, Saint-Just, du côté de la justice, Robespierre – et pôle négatif de la Terreur/division avec Danton, Desmoulins, les indulgents/Hébert, hébertiste et toujours Saint-Just<sup>4</sup>.

Cette mise en intrigue cohérente évoque celle des manuels de l'école primaire de la III<sup>e</sup> République telle que la définit Lucien Brossolette en 1909 dans l'avertissement à son manuel du cours élémentaire<sup>5</sup> : « [...] nous nous sommes efforcés de ramener chacune des soixante leçons qui composent cette histoire autour de quelques-uns des hommes qui ont particulièrement influé sur la vie politique, sociale, militaire, intellectuelle et morale du peuple français. Nous avons donc essayé, dans chacune de nos leçons de deux pages, de faire concorder le texte, le récit, les gravures, le résumé de telle façon que très nettement puissent rester dans l'esprit de l'élève un grand nom, une grande figure, une grande idée ». Le modèle paraît avoir été utilisé intentionnellement au service d'une interprétation néo-jacobine rénovée par l'apport de l'histoire des mentalités.

Ce manuel permet une utilisation à trois niveaux :

- une introduction fournissant une problématique à l'enseignant,
- un texte, plus accessible, qui peut être lu par l'élève,
- des documents qui permettent à l'enseignant de faire retrouver aux élèves les points importants de la problématique.

---

<sup>4</sup> Sa présence ou son absence sont toujours significatives.

<sup>5</sup> L. Brossolette, Avertissement à l'*Histoire de France*, cours élémentaire, Paris, 1909.

Ceux-ci, placés en regard du texte ne sont pas accompagnés d'un questionnement, ce qui indique clairement leur statut : c'est l'enseignant qui élabore le questionnement en suivant la problématique donnée par le texte. En revanche, les documents présentés sous forme de dossiers accompagnés d'exercices ont pour fonction de faire l'objet de modules.

Le manuel de 1993 est donc à la fois instrument de travail pour l'enseignant et lecture pour l'élève sur une problématique fixée par l'auteur, déclinée d'une manière redondante et argumentée par des éléments factuels nombreux.

Le manuel de 1995 est plus difficile à analyser en raison de la faible part accordée au texte et d'une construction alternant des dossiers et des « synthèses »<sup>6</sup>. Il présente lui aussi une mise en intrigue cohérente au service d'une interprétation, d'ailleurs opposée à celle du manuel précédent.

La présentation met l'accent sur le rôle des acteurs. L'auteur met, en effet, trois couples en opposition :

- peuple parisien/Révolution,
- girondins/expérience politique,
- montagnards/Terreur.

Le rôle du peuple parisien dans la radicalisation de la Révolution est souligné. Le couple girondins/expérience politique marque une prise de position favorable aux girondins. Le lexique tourne à peu près totalement autour des expériences politiques. Il se classe en trois triades :

- jacobins/République/égalité,
- modérés/République/liberté,
- empire/stabilité politique/ordre.

Seule illustration de la double page de présentation, la gravure relatant l'exécution de Louis XVI a une double signification. D'une part, elle fait écho au constat d'une monarchie incapable de s'installer par la faute du Roi. D'autre part, la taille de l'image renforce la vision d'une République violente et contraire au modèle implicite de l'auteur, l'expérience britannique. Bien que les deux manuels de 1993 et 1995 aient utilisé le même document, leur mise en intrigue leur confère un sens tout différent.

La Terreur d'État domine les pages sur la Terreur, présentée à travers un dossier titré « Quatre-Vingt-Treize » et une synthèse de deux pages.

« Quatre-Vingt-Treize » confronte sur une page l'idéal politique (deux documents sur la Déclaration des droits de l'homme de 1793) et sur l'autre la Terreur avec trois documents concernant Robespierre et un extrait de la loi de Prairial. La surimpression de son portrait détourné, avec toute sa force expressive, à la gravure thermidorienne intitulée *Robespierre guillotinant le bourreau...* renforce encore l'assimilation de la Terreur au seul Robespierre. Ici, pas d'explication mais une « démonstration » par opposition.

L'analyse sémantique de la présentation du dossier va dans le même sens. Il se caractérise par la confrontation des champs sémantiques de 1789 (liberté, égalité civile/absence d'égalité politique) et 1793 (égalité politique/suffrage universel, égalité sociale/rêve, défense/invasion/ennemi/gloire, répression/

---

<sup>6</sup> Ce sont plutôt des mises au point factuelles.

sanglante/souillée/mort de la liberté). Le vocabulaire implique clairement des jugements de valeur négatifs : la Révolution est souillée par la Terreur.

Ici, pas de mesures sociales concrètes, mais le rêve de l'égalité sociale. Le positif – égalité politique, rêve d'égalité sociale, esprit de défense – est entaché par la Terreur. La progression du texte et celle des documents se renforcent mutuellement, mettant l'accent sur le terrorisme et la dictature. La théorie des circonstances n'apparaît pas, ici, comme une justification.

Le choix des personnages référents est également significatif : Charlotte Corday/Marat, Turreau (terroristes), Carnot, Hoche, Jourdan, Bonaparte (vainqueurs, rétablissent l'ordre), Hébert, hébertistes et Danton (victimes de la lutte des factions) contre Robespierre et surtout ce dernier (dictateur/dirige le Comité de Salut public/frappe les factions). Robespierre apparaît donc comme l'organisateur de la répression. La victoire, œuvre des militaires qui rétablissent l'ordre, est découplée de la Terreur qui est, ici, l'instrument des seuls robespierristes.

La « synthèse » juxtapose un texte court, factuel, extrêmement condensé et deux images de grande taille. La gravure anonyme intitulée *La marmite épuratoire des jacobins* permet de présenter un mécanisme explicatif à la fois du pouvoir de Robespierre et de la Terreur<sup>7</sup>. Le second document illustre les aspects les plus excessifs de la Terreur. Les documents accentuent donc le rejet de la

---

<sup>7</sup> Ce document, d'interprétation difficile et dont la provenance manque, demande une solide connaissance historiographique.

Terreur. Plus encore que par le courant critique, ce manuel apparaît marqué par une doxa hostile à Quatre-Vingt-Treize.

Seul le dossier sur « La guerre civile en Vendée » présente un aspect contradictoire tout en écartant les éléments les plus polémiques et en suggérant les interprétations par le texte de présentation et les questions posées. La mise en intrigue de ce manuel répond à plusieurs préoccupations des concepteurs des programmes qui, depuis longtemps, dénoncent la lourdeur du contenu factuel des leçons d'histoire et jugent que la problématique doit être fournie à l'élève. Elle doit éviter que la leçon du maître ne redouble simplement le texte du manuel.

Elle correspond, en outre, à une conception de l'histoire en terme de discours. Le manuel de 1993 énonçait des faits comme preuves à l'appui. Les documents constituaient une manière parallèle de retrouver le texte. Dans celui de 1995, les représentations imagées dominent. Le document et principalement l'image ont un rôle d'argument dans la construction du discours. La problématique est donnée par le manuel : on ne cherche plus à la faire trouver par les élèves.

Ainsi, non seulement les contenus suivent les changements des programmes mais il en est de même pour la construction qui tente plus ou moins de répondre à des difficultés mises en lumière par leurs concepteurs et se plie à certaines évolutions épistémologiques.

## CONCLUSIONS DE L'ÉTUDE DU PREMIER CORPUS

Les trois manuels se caractérisent par la condensation du discours. Celle-ci, mise en

évidence par Marceline Laparra comme caractéristique de l'écriture des manuels d'histoire<sup>8</sup>, s'oppose à l'opération d'expansion qui est celle du discours proprement historien... et que l'on demande à l'élève d'effectuer dans les principaux types de productions évaluatives. Elle est moindre dans le manuel de 1993, plus proche d'un texte d'historien, ce dont atteste la présence de marqueurs indiquant les étapes du raisonnement. En revanche, elle s'accroît très nettement dans le manuel de 1995. Il est donc beaucoup plus difficile d'accès pour les élèves puisqu'ils doivent eux-mêmes retrouver le processus d'élaboration du discours. Le manuel n'est plus fait pour les élèves mais devient un outil de travail pour le professeur.

En dépit d'interprétations différentes et d'un mode d'écriture variable, les trois manuels ont un point commun. Dans certains manuels de la fin des années 70, la profusion des documents et leur apparente inorganisation organisée permettaient à l'enseignant de construire sa propre problématique et sa propre interprétation. Au contraire, les manuels étudiés restreignent l'autonomie de l'enseignant en lui fournissant une interprétation clé en mains. Les éléments contradictoires ou ceux qui lui permettraient simplement d'envisager un autre regard sont rares. Les documents viennent en renforcement ou à la place du texte. Le plus souvent, à l'exception de certains dossiers du manuel de 1993, ils ne permettent pas d'élargir l'information et ne comportent guère d'éléments contradictoires ni de véritables débats.

Cette redondance interprétative est l'un des éléments de l'existence d'une mise en intrigue cohérente intégrant cependant un élément de vulgate plus ou moins nuancé, la théorie des circonstances, matérialisé par la fameuse carte de *La France assiégée*.

Peut-on cependant généraliser l'idée d'une cohérence interprétative des manuels? Sur d'autres thèmes comme l'industrialisation, une rapide étude menée avec la même grille montre des incohérences très nettes.

Cette constatation m'a amenée à m'interroger sur la cohérence de mon corpus. Est-elle liée aux exigences de l'éditeur ou plutôt du directeur de collection (« effet équipe »)? Est-elle due au caractère patrimonial de la Révolution qui entraînerait une exigence forte de cohérence interprétative (« effet patrimoine »), voire au caractère conflictuel du thème retenu? Enfin, les nouveaux programmes entraînant un amenuisement de la place de la période dans les programmes, y a-t-il un « effet seuil » en deçà duquel la cohérence ne peut que disparaître?

Ces questions m'ont amenée à vérifier l'existence d'une mise en intrigue cohérente sur un second corpus: celui des manuels édités en 2001. J'y ai procédé aux mêmes opérations que sur le premier.

#### CONTRE ANALYSE: LE CORPUS 2001

Il nous faut d'abord pointer quelques problèmes afférents à ce nouveau corpus.

#### LES DIFFICULTÉS LIÉES AU CORPUS 2001

L'évolution de la maquette des manuels constitue une première difficulté. La tendance

<sup>8</sup> Marceline Laparra, « Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique », *Pratiques*, n° 69, Texte et Histoire, mars 1991, pp. 97-124.

au foisonnement des doubles pages intitulées documents, modules, méthode, exercices, faire le point, etc. s'est accentuée. On retrouve donc des documents portant sur la période de la première République à plusieurs endroits du manuel. L'analyse du corpus iconographique pose ainsi un problème de limites et de contextualisation : interroger tous les documents concernant la période ou seulement ceux qui figurent dans les pages sélectionnées ? J'ai choisi la première solution, tout en centrant mon étude sur les pages regroupées sous le titre éponyme.

En outre, l'intitulé du programme a donné lieu à des interprétations diverses quant à la structuration des chapitres.

1. Bordas annonce deux chapitres, « La naissance d'une nouvelle France (1789-1791) » et « De la monarchie constitutionnelle à l'Empire (1791-1815) » : la coupure se situe donc en 1791.
2. Le Nathan 1 situe la rupture avec l'avènement de la République et titre : « La France de la monarchie absolue à la 1<sup>re</sup> République (1792) » et « La France, de la 1<sup>re</sup> République à l'Empire (1792-1815) ».
3. Le Lacoste distingue « Les radicalisations (1789-1794) » et « La recherche de la stabilité politique (1795-1815) » : la rupture, ici, c'est Thermidor !
4. Le Nathan 2, le Bréal, le Magnard, le Hatier et le Hachette traitent en un seul chapitre « La Révolution française (1789-1799) ».

La solution traditionnelle domine mais on a au moins affaire à quatre dates de coupures différentes. Or, le choix effectué a une véri-

table signification. Voici donc un élément supplémentaire à recouper avec les axes de questionnements définis lors de l'étude du premier corpus.

Une dernière difficulté concerne l'iconographie. La distinction entre documents inclusifs et documents conflictuels m'est peu à peu apparue de moins en moins tranchée. Elle ne se conçoit, en effet, qu'eu égard à la fois à l'auteur mais aussi au récepteur.

Un document, inclusif pour les acteurs, peut être neutre pour nous car nous ne savons plus le déchiffrer ou parce qu'il n'a plus pour nous de valeur affective. Il peut même être devenu conflictuel. Dans cet ordre de choses où classer la devise *Liberté, Égalité, Fraternité ou la mort* ou *La Liberté ou la mort* de Régnault ? Quand au *Marat* de David, les petites reproductions de copies ont souvent été remplacées par des reproductions de l'œuvre : l'effet produit est bien différent. Un autre problème de limites est lié au passage d'une mémoire collective soudée autour de la nation à des mémoires plurielles : le cœur vendéen, conflictuel au point de vue national, ne l'est pas en Vendée.

J'ai, cependant, conservé ce classement. Il permet en effet de mettre en évidence certains traits interprétatifs et des phénomènes massifs, quasi-éléments d'une vulgate, comme la carte de « La France assiégée », les gravures de l'exécution du Roi, *Robespierre guillotinant le bourreau* ou l'organigramme du gouvernement révolutionnaire...

Cependant, il faut, selon le contexte, modifier le classement. Ainsi, dans le Marseille, la coexistence avec une gravure représentant le mois de Floréal, donne au *Marat* de David

une signification clairement inclusive. J'avancerai le même classement concernant le Magnard où sous le titre «David, un artiste engagé», *La mort de Marat* voisine avec *La mort de Socrate*.

## L'ANALYSE DU SECOND CORPUS

Une première constatation s'impose. Les manuels de la génération 2001 présentent un élément convergeant d'évolution – la multiplication des doubles pages de dossiers, modules, exercices, etc. – et pour le reste des évolutions variables. En dépit des divergences et de la place amoindrie accordée à la première République, la cohérence interprétative globale subsiste.

## QUATRE EXEMPLES

Le Hachette consacre deux doubles pages à la question avec une structure classique: doubles pages de leçons mettant en regard une page de texte-auteur et une page de documents, dossiers, modules et exercices divers en fin de chapitre.

Le texte-auteur y apparaît favorable à une République modérée et très hostile à la République jacobine.

Pour en saisir la concordance avec le texte-auteur, l'iconographie doit être étudiée sur l'ensemble des trois doubles pages et non pas leçon par leçon. Elle présente d'une façon insistante ceux qui s'opposent à la marche de la Révolution comme victimes et non comme acteurs. Cette iconographie évoque bien l'idée d'une «spirale de la Terreur». Le seul portrait de Robespierre correspond à l'accusation d'utiliser la terreur «comme instrument de pouvoir».

L'édition 2001 du Belin continue à intercaler dossiers et pages de texte, un texte-auteur plus riche qu'en 1995. Ce manuel présente une option épistémologique nette: dire le comment et non pas expliquer le pourquoi. L'événement trouve son explication dans son déroulement même. On reste dans une doxa hostile à toute Révolution violente, tendant à susciter une réaction horrifiée plutôt que d'expliquer le phénomène. Le texte-auteur n'attribue pas la responsabilité de toute la Terreur à Robespierre, mais la redondance des documents qui s'y rapportent tend à avoir cet effet. Une double explication sous-tend le chapitre: l'explication par les circonstances et l'explication par la dictature. L'explication par l'idéologie, qui semblait sous-entendue par le titre: le projet jacobin, n'est en fait exploité ni par le texte-auteur, ni par les documents.

Globalement, les documents et le texte-auteur sont en cohérence mais une certaine incohérence est perceptible entre le projet de problématisation affiché par les titres et un résultat plus descriptif qu'explicatif. Elle est peut-être liée au changement de directeur de collection mais surtout à la diminution du nombre de pages affectées au sujet: 6 pages contre 20 en 1993, 8 en 1995. Les auteurs semblent avoir été pris en tenaille entre leur volonté de problématiser et celle de fournir assez d'éléments pour permettre la compréhension.

Deux manuels affichent leur originalité. On y retrouve très clairement l'effet équipe.

Chez Bertrand Lacoste, les dossiers occupent la plus grande partie du chapitre, mais la leçon se présente comme un récit continu sur deux pages dans lequel est intégré un seul document. La rupture privilégiée par l'auteur oriente l'interprétation: la coupure de 1794

entraîne à penser que la Révolution connaît deux périodes, ascendante et descendante, caractérisées par les titres des deux chapitres : radicalisations et tentatives de stabilisation.

La présentation du chapitre sur les radicalisations est illustrée par le tableau jacobin de Régnault, *La liberté ou la mort* (avec un commentaire inclusif) et par un plan du Paris révolutionnaire.

Le dossier sur la Terreur est moins facilement interprétable. Le questionnement est distancié ainsi que le titre de la fameuse carte empruntée à Vovelle. Le document, *Le bourreau se guillotinant lui-même*, pourrait faire basculer le dossier vers une interprétation négative de la République jacobine. Cependant, la provenance thermidorienne indiquée permet de mettre en question l'attribution de la Terreur à Robespierre. Le texte de présentation ne mentionne d'ailleurs Robespierre que comme ayant tenté de « justifier la violence ». Le texte-auteur de la leçon sur « La République 1792 », illustré par un document clairement inclusif, est favorable à la République jacobine, malgré sa conclusion balancée<sup>9</sup>. C'est sur l'ensemble du chapitre que l'on peut faire coïncider l'iconographie avec l'interprétation globale de l'auteur.

Chez Nathan, l'ouvrage dirigé par Jacques Marseille constitue un retour assumé au récit. Celui-ci se développe sur quatre pages, suivi des dossiers, classiquement placés en fin de chapitre.

La coupure entre les deux chapitres du thème est placée en 1792, à l'avènement de la

---

<sup>9</sup> C'est le seul manuel à faire allusion à des visions opposées de la Terreur.

République : l'orientation « républicaine » est d'emblée marquée. Elle se retrouve, ensuite, aussi bien dans le texte-auteur que dans l'iconographie et son paratexte.

Le texte de présentation est fondé sur le double registre de la guerre et du politique. Les auteurs font un recours avoué à la théorie des circonstances. Les préférences de l'auteur se marquent dans le registre politique : interrogation sur Napoléon, idéal d'une révolution des notables.

Parcourir non seulement tout le chapitre mais aussi les multiples dossiers est nécessaire pour mettre en lumière la cohérence interprétative du manuel. Celle-ci est très nette en ce qui concerne les documents iconographiques.

La première double page du chapitre joue sur les oppositions d'une façon balancée : Danton et Robespierre, Valmy et l'Insigne vendéen. L'iconographie de la seconde double page est plutôt inclusive. Ce sont les dossiers qui livrent l'interprétation de l'auteur sur la période en mettant en évidence un net refus du désordre révolutionnaire. Le coup d'État du 18 brumaire est contrebalancé par le serment et subtilement justifié par la gravure *Incroyables et merveilleuses*. Le bilan montre donc une vision résolument républicaine mais favorable à l'ordre.

## LE SECOND CORPUS : QUELLE COHÉRENCE ?

Sauf chez Belin et Lacoste, la tendance à la diminution de la place du texte-auteur proportionnellement à celle des documents paraît avoir reçu un coup d'arrêt. On ne semble donc pas s'acheminer vers un

manuel quasi uniquement composé de documents. Le texte-auteur des manuels du second corpus est, cependant, extrêmement condensé en raison même de l'amenuisement du poids de la période dans le programme 2001 puisque les connaissances sur le déroulement de la Révolution sont considérées comme acquises au collège. À l'exception, peut-être, du Lacoste, il s'agit bien toujours du type de manuels ainsi décrit par Henri Moniot : « *Un manuel qui est un cours structuré complet, d'une structuration soignée à la fois dans la matière historiographique, dans son expression, et dans sa mise en scène typographique – incluant à son service une part régulière de documents apprêtés à leur tour* »<sup>10</sup>.

La structuration du contenu historiographique des manuels du second corpus répond à quatre modèles :

- une double page de présentation, suivie de leçons juxtaposant une page dominée par le texte-auteur et une page de documents, de dossiers et de divers doubles pages d'exercices ou de modules (Bréal, Hachette<sup>11</sup>, Magnard),
- un texte-auteur dense, important, parsemé de documents et suivi par une série de dossiers (Nathan 1),
- un modèle inverse où, après la double page de présentation, quatre dossiers de documents présentant une thématique large et un module sur une thématique plus pointue précèdent un récit, fil

conducteur et synthèse, et une page de repères (Bertrand-Lacoste),

- l'alternance, après la double page de présentation des dossiers et des pages de leçons avec un texte-auteur plus ou moins développé (Belin, Nathan 2, Hatier).

Le choix du modèle ne semble pas influencer globalement sur le degré de cohérence de l'interprétation mais sur la cohérence texte/iconographie des leçons. Les documents concernant la première République se retrouvent dans l'ensemble de la séquence, parfois isolés, parfois regroupés en dossiers thématiques surtout lorsque la structuration est complexe ou quand le texte-auteur se présente nettement sous la forme du récit. Il faut donc alors rechercher la cohérence sur l'ensemble du chapitre.

Dans presque tous les manuels, la cohérence globale subsiste cependant. On remarquera, cependant, le retour en force de la vulgate de la théorie des circonstances<sup>12</sup>, au moins sous l'aspect des sous-titres « La République assiégée » ou « La Patrie en danger » et surtout de la fameuse carte du Vovelle, avec des titres variés, mais, sauf chez Bertrand-Lacoste, jamais neutres !

En fait, la cohérence interprétative ne semble pas être liée à un seul facteur. L'effet équipe joue bien son rôle. Par exemple, l'option favorable aux jacobins de l'équipe du Magnard, perceptible dans le texte-auteur sur le thème et dans l'absence d'images à connotation négative, est marquée par la symbolique iconographique globale : *La Liberté* de Nanine Vallin figure sur la page de couverture et *La Liberté*

---

<sup>10</sup> Henri Moniot, *op. cit.*, p. 206.

<sup>11</sup> Avec cependant un dossier intercalé sur les Droits de l'Homme.

---

<sup>12</sup> Dans le Bordas et le Magnard, par exemple.

ou la mort de Régnault comme document d'appel du chapitre. On retrouve le même effet chez Bertrand Lacoste mais il apparaît moins net dans les autres manuels. Chez Belin, le changement du directeur de collection semble, en revanche, avoir nui à la cohérence.

L'effet seuil joue un rôle certain dans la plus grande difficulté d'une majorité des manuels à faire correspondre les documents de la leçon au texte-auteur. L'effet maquette semble, cependant, avoir un rôle limité dans la cohérence d'ensemble.

Restent, à mon sens, prédominants l'effet patrimoine et la cristallisation des positions politiques et historiographiques autour de la Première République. Le caractère très tranché et polémique de la leçon semble contribuer à la cohérence interprétative<sup>13</sup>. A contrario, certaines incohérences de détail révèlent une hésitation entre la prise de position historiographique et la simplification didactique. L'auteur du Magnard écrit par exemple que «*Robespierre semble dominer*», puis lui attribue toutes les mesures prises comme à un chef de gouvernement. L'adhésion à un modèle interprétatif très net constitue un facteur déterminant de cohérence globale dans le contenu du manuel. La cohérence est également plus forte lorsque l'équipe a effectué un choix net sur le mode de discours historique: c'est le cas du Belin édité en 1993 et du Nathan, collection Jacques Marseille, ou de l'ouvrage publié chez Bertrand Lacoste en 2001<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> La force pédagogique et l'impact mémoriel de certaines explications (qui expliquent le recours massif à la théorie des circonstances) pourraient cependant être prédominantes en collège.

<sup>14</sup> Le Magnard fait office de contre-exemple, peut-être en raison d'une équipe nouvelle.

Avec des nuances, je conclurai donc sur l'idée d'une mise en intrigue cohérente qui se caractérise par la redondance interprétative de la présentation, du texte-auteur, des documents et de leur légende. La cohérence interprétative globale semble indépendante de la structuration du manuel. C'est dans le détail que le modèle le plus complexe de structuration ou le retour au récit la rendent parfois plus difficile. Une cohérence de détail est, de même, plus malaisée lorsque la place accordée à la leçon passe au-dessous d'un certain seuil. L'effet équipe joue un rôle non négligeable mais on ne peut l'étendre à l'ensemble du corpus. C'est donc la forte cristallisation autour d'interprétations très tranchées qui nous semble avoir ici un rôle prédominant. ↵

## ANNEXE

### Liste des manuels du corpus n° 2

- *Histoire 2<sup>de</sup>*, sous la direction de L. Bourquin, Paris, Belin, 2001.
- *Histoire seconde*, collection J. Le Pellec, Paris, Bertrand Lacoste, 2001.
- *Histoire 2<sup>de</sup>, Les fondements du monde contemporain*, sous la direction de J.-M. Gaillard, Paris, Bréal, 2001.
- *Histoire 2<sup>de</sup>*, sous la direction de J.-M. Lambin, Paris, Hachette éducation, 2001.
- *Histoire 2<sup>de</sup>*, sous la direction de G. Bourel et M. Chevallier, Paris, Hatier, 2001.
- *Histoire 2<sup>de</sup>*, direction G. Dorel-Ferré, L. Heurtefeu, F. Sirel, Paris, Magnard, 2001.
- *Histoire 2<sup>de</sup>*, sous la direction de M.H. Baylac, Paris, Bordas, 2001.
- *2<sup>de</sup> Histoire, Les fondements du monde contemporain*, collection J. Marseille, Paris, Nathan, 2001 (Nathan 1).
- *Histoire 2<sup>de</sup>*, sous la direction de G. Le Quintrec, Paris, Nathan, 2001 (Nathan 2).

### ENTRETIEN AVEC DANIEL LETOUZEY

*Daniel Letouzey est professeur d'histoire et de géographie dans un lycée français. C'est un des pionniers de l'utilisation des TICE dans l'enseignement de l'histoire. Il a participé à la création de la liste H-Français; il est secrétaire de l'association des Clionautes, deux espaces virtuels qui militent pour la diffusion des TICE en histoire et en géographie: <http://www2.h-net.msu.edu/~francais/> et <http://www.clionautes.org>*

*Il est l'auteur, depuis décembre 1997, de la Chronique Internet, publiée dans la revue Historiens & Géographes. Cette chronique s'efforce de témoigner des activités multiples développées par nos collègues, et propose une sélection de ressources, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves: <http://aphgcaen.free.fr> et <http://aphgcaen.free.fr/100.htm>*

*Le Cartable l'a interrogé, par Internet comme il se doit, sur sa pratique et sur l'apport spécifique des TICE en histoire. Sa réponse est à la fois le regard personnel de quelqu'un qui connaît particulièrement bien ce domaine, et le reflet d'une réflexion collective puisque le courrier électronique lui a permis d'interroger d'autres Clionautes acteurs des TICE, et de leur faire relire cette contribution. La rédaction du Cartable le remercie chaleureusement ainsi que tous les collègues qui ont peaufiné son texte.*

**Le Cartable:** *commençons cet entretien par une question extrêmement banale: parmi les idées les plus répandues en faveur des TICE, en particulier du net, figure l'accès facile à une information extrêmement abondante et diverse. De nombreux sites proposent des « documents » de toutes sortes sans que les références soient toujours indiquées. Comment apprendre aux élèves, mais aussi aux enseignants et à nous-mêmes, à ne pas se perdre dans une telle abondance, à se repérer et à contrôler l'information? Quels sont les moyens, pas trop coûteux en temps, à mettre en œuvre pour développer l'esprit critique?*

S'interroger sur « l'information extrêmement abondante », c'est mettre en avant une des représentations de l'Internet – celle de la Toile définie comme une Encyclopédie Universelle Virtuelle –, un slogan publicitaire efficacement diffusé par les fournisseurs d'accès. En fait, **Internet est avant tout un outil de communication, et donc d'abord un carnet d'adresses, un instrument de travail en réseau.** Jusqu'ici, cette fonctionnalité a plutôt été négligée dans l'enseignement en France.

L'abondance est réelle, surtout pour les internautes qui ont accès au web en anglais: une recherche sur <http://www.google.fr> indique 3250 adresses pour « enseigner l'histoire », mais 3 millions pour « teaching history ».

Mieux vaut être élève ou professeur dans les sections européennes, en anglais...

Cette abondance est en partie illusoire : « Jean Monnet » est cité 107 000 fois, mais 2600 références concernent un « lycée Jean Monnet » ; 16 seulement renvoient à une biographie du « père de l'Europe ». **Internet n'est donc ni une bibliothèque scolaire, ni une encyclopédie structurée**, ne serait-ce que parce que l'accès libre et gratuit a fait fuir les éditeurs scolaires. La Toile ressemble plutôt à une immense foire internationale, à une auberge espagnole : on y trouve ce qu'un internaute a pris le temps d'élaborer et de diffuser.

**L'abondance (ou la pénurie) n'est pas limitée au réseau virtuel.** La revue *Le débat* n° 125 publie un article où Emmanuel Hogg oppose, à propos de l'audiovisuel, « une culture de la rareté et de la lacune » à « l'orgie contemporaine des signes » ; l'auteur analyse le **passage de « l'amnésie par défaut » à « l'oubli par excès »**. Des observations semblables pourraient être appliquées à l'inflation des archives contemporaines, dans une société qui voudrait « *Tout garder ? Les dilemmes de la mémoire à l'âge médiatique* ».

Appliquée à l'éducation, la question de la profusion des données n'est pas nouvelle : les accusations fréquentes d'encyclopédisme en témoignent. Internet donne l'opportunité d'explorer à nouveau ces débats, à travers les **rapports complexes que l'éducation entretient avec les « nouvelles » technologies successives** : l'audiovisuel, l'informatique, etc.

L'arrivée du réseau coïncide avec **la volonté d'ouvrir davantage l'école sur le monde extérieur**. Les attentes du système scolaire et

les méthodes de travail ont de fait beaucoup changé depuis une génération. Dans les années 1960, pour un élève, l'essentiel était d'écouter, de comprendre et de savoir restituer une leçon ; le manuel, le cours, les morceaux choisis (par des adultes) étaient à la base du travail scolaire. Aujourd'hui, le même élève doit être capable, sur un sujet qu'il découvre parfois, de définir une problématique, de trouver les sources utiles, de rédiger une synthèse finale. Bibliothèques, Centres de Documentation et d'Information (CDI), Internet deviennent des auxiliaires incontournables.

**Dans le cas d'Internet, vouloir utiliser le réseau à l'école, c'est devoir prendre en compte des facteurs multiples** : finalités de l'école, choix culturels et pédagogiques, processus cognitifs, etc.

**Ce devrait être donner la priorité absolue à la formation intellectuelle** : l'aptitude à poser les bonnes questions, la capacité à distinguer l'essentiel de l'accessoire, en somme « la tête bien faite » selon Montaigne. En lettres, la priorité n'a jamais été de connaître l'ensemble des tragédies de Corneille ou de Racine, mais bien, à travers un choix limité de pièces ou d'extraits, de donner l'envie et les moyens d'une découverte personnelle.

**Ce devrait être ensuite prévoir dans le cursus scolaire une double formation technique indispensable** : la maîtrise de la recherche documentaire classique, la pratique des outils spécifiques développés sur Internet. Les éléments nécessaires à cette formation existent. Encore faut-il pouvoir consacrer à cet apprentissage le temps nécessaire, et ne pas considérer comme acquises des compétences que l'on a oublié d'enseigner et d'évaluer...

La pratique du travail avec les élèves incite à **replacer Internet dans une chaîne documentaire plus large.**

Un «carré documentaire» peut associer les attentes de l'enseignant qui a donné le travail, le contenu spécifique du manuel, l'exploration des ressources du CDI et des catalogues des bibliothèques, enfin l'emploi de ressources en ligne, pour actualiser, personnaliser, approfondir la recherche. Une telle démarche évite de perdre du temps en clics stériles : pourquoi laisser les élèves se précipiter vers Internet quand un auteur a publié un ouvrage faisant le point sur la question à étudier ?

**Face aux ressources disponibles sur Internet, professeurs et élèves sont dans des situations très différentes.**

Les professeurs se méfient parfois du réseau, mais leur formation universitaire et professionnelle les met en mesure de l'utiliser efficacement. Sur les thèmes d'un programme, ils connaissent les questions à poser, ils ont appris à établir une bibliographie, ils savent localiser les équipes de recherche, etc. Dans leur pratique, Internet prolonge et valorise le livre et la culture de l'imprimé.

**Pour les élèves, Internet est une chance et un risque.** Une chance, parce que la célérité des moteurs de recherche, l'accès instantané à tout fichier stocké sur un ordinateur relié au réseau, leur permettent de profiter du travail de leurs prédécesseurs ; un risque, parce que certains en oublient parfois l'usage des livres et des revues.

En travaux de groupes, pour l'enseignant, plusieurs démarches sont possibles :

- soit **choisir un petit nombre de sites, et les faire explorer par les élèves** : ainsi, en classe de seconde, *Les Mondes normands*, un site développé par le musée de Caen, permet d'étudier «La Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle, carrefour de trois civilisations» à travers l'exemple de la Sicile normande : <http://www.mondes-normands.caen.fr/>
- soit **faire exploiter les ressources du réseau en faisant appel aux moteurs de recherche**. La pratique incite à ne pas se limiter à la lecture du premier écran (dans les préférences, étendre à **30 le nombre de réponses** affichées) et à ne pas hésiter à reformuler une requête en tenant compte des premières réponses.

Dans tous les cas, il est possible **d'utiliser les annuaires thématiques**, quand ils ne se contentent pas de faire l'inventaire des vitrines officielles et institutionnelles, mais ont pris le temps de repérer des applications pertinentes pour le travail scolaire. **Le recours aux listes de diffusion**, et à leurs abonnés, est une autre potentialité à mettre en œuvre.

**Ainsi, Internet est un outil d'autant plus efficace que l'on sait ce que l'on cherche, que l'on a appris comment chercher utilement, et qu'une connaissance raisonnable des questions à poser permet d'évaluer l'intérêt et la pertinence des ressources disponibles.** La culture historique déjà acquise, la maîtrise des savoir-faire, l'habitude de la navigation sur le réseau ainsi qu'une dose de chance aident à repérer la mine ou le filon, c'est-à-dire, pour nous, le site conçu par le spécialiste de la question.

**Comment apprendre à valider l'information ?**

La question ne se pose généralement pas pour les livres, ni pour les journaux auxquels les élèves peuvent accéder dans une bibliothèque ou dans un CDI: le choix en a été fait par des adultes responsables. Par contre, l'absence de validation est le tendon d'Achille d'un réseau auquel ses détracteurs reprochent la présence des négationnistes et des pédophiles.

Dans l'histoire de la Shoah, plutôt que déplorer la présence des négationnistes, nous préférons faire connaître l'important travail déjà accompli: ainsi les activités du Cercle d'étude de la déportation et de la Shoah (« Enseigner la Shoah », Primo Levi, etc.) sont publiées en ligne. La Chronique Internet renvoie de son côté aux nombreuses réalisations de nos collègues, celles de Dominique Natanson pour « *Mémoire juive et éducation* », celles d'Yves Guiet sur « *Le sauvetage des enfants* », celle d'Evelyne Py sur « *Mémoire Net* ».

La correction des copies, au baccalauréat, incite aussi à relativiser la question de la validation: ainsi, dans l'étude de documents, où les candidats doivent exploiter, « *y compris de manière critique* », les informations contenues dans un dossier, la présentation se limite souvent à un « copier/coller » des sources mentionnées dans l'épreuve. Trop peu d'élèves ont la culture, la formation, l'initiative nécessaires pour réussir, un jour d'examen, une lecture distanciée des documents: combien savent expliquer ce qu'était le « Comité ouvrier », signataire d'une affiche gaulliste de 1958 fréquemment utilisée au brevet et au baccalauréat? Combien savent décoder et remettre en contexte le vocabulaire d'une affiche électorale ou d'un discours politique?

Pour valider les ressources accessibles sur Internet, il existe des réponses simples et « rassurantes »:

1. Filtrer étroitement l'accès des élèves aux contenus.
2. N'admettre que l'emploi de publications ayant reçu une validation hiérarchique, sur des sites en « .gouv », en « .ac ».
3. S'abriter derrière des questionnaires de validation.

Ces réponses ne peuvent cependant pas satisfaire un professeur d'histoire: elles ne contribuent pas à former l'esprit critique, qui doit s'appliquer aussi bien aux publications officielles qu'aux sources privées.

La solution, longue, lente et difficile, doit s'inspirer du travail des historiens et de leur méthode critique. Une critique externe, sur les conditions de production et de réception d'un document, et plus encore une critique interne, celle que permet une connaissance raisonnable du sujet et une pratique de sources diversifiées. Cette démarche, appliquée à Internet, n'est pas différente du travail habituel en classe d'histoire.

Deux prolongements sont possibles: s'inspirer du travail spécifique de nos collègues anglais sur le point de vue des acteurs; adapter quelques-uns des excellents sites en anglais, dont celui de John R. Henderson « *Guide to Critical Thinking About What You See on the Web* »: <http://www.ithaca.edu/library/Training/hott.html>

**Le Cartable:** *quelles sont les modifications que l'introduction des techniques informatiques produit dans l'enseignement de l'histoire: changements des activités d'apprentissage?*

*Changements des gestes professionnels des enseignants? Changements de l'identité enseignante? Cette introduction modifie-t-elle le temps didactique?*

**Le travail avec ordinateur reste une exception; il occupe rarement plus de 15% du temps disponible**, sauf dans les expériences en cours de « cartables électroniques » qui soulèvent des problèmes pédagogiques spécifiques.

Les modifications portent plus sur le support que sur les méthodes: avec l'accès rapide à Internet, avec le DVD, il est devenu commun de vanter les mérites du multimédia. **Les choix techniques n'induisent pas par eux-mêmes une innovation pédagogique.** Les TICE s'accommodent de toutes les situations pédagogiques, aussi bien lors d'une recherche en effectif réduit en Éducation civique, juridique et sociale (ECJS), lors d'un travail individuel au CDI, que lors d'un cours magistral (dialogué) auquel le vidéo-projecteur donne l'apparence d'une coûteuse modernité.

L'utilisation des TICE a d'abord été le fait d'une poignée de pionniers défenseurs des **méthodes actives**: correspondance entre classes, enquêtes sur le terrain, mise en ligne de sites conçus par des groupes d'élèves. Plus récemment, les différentes formes de travaux personnels – Itinéraires De Découverte (IDD) en collège, Travaux Personnels Encadrés (TPE) en lycée, ou Projet Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP) en lycée professionnel – ont plaidé en faveur **d'une pédagogie du projet**. La demande en salles d'ordinateurs, aussi bien pour la recherche documentaire, que pour la rédaction des productions finales, a fortement

augmenté, tout comme les budgets liés au papier et à l'encre d'impression.

**La classification des activités d'apprentissage** peut s'inspirer de celle proposée par Robert Bibeau:

1. Télécorrespondance scolaire.
2. Édition et publication (journaux scolaires, Web magazine, rédaction collective).
3. Recherche documentaire (méthode de travail intellectuel, bibliothéconomie avec Internet, etc.).
4. Recherche et partage d'informations (banque de données collectives, saisie de données en temps réel, télétravail).
5. Résolution de problèmes (concours, création collective, jeux de rôles, laboratoire en ligne, simulation, etc.).
6. Téléformation (cours et didacticiels sur le Web): <http://ntic.org/guider/textes/div/bibtoile.html>

*Le métier d'enseignant est profondément renouvelé, mais pas seulement en histoire.*

D'abord parce que **les listes de diffusion ont provoqué une mutation profonde dans la circulation de l'information**: elles ont atténué le monopole de l'information hiérarchique descendante. Ces listes ont créé un espace pour des échanges que la mise en cause de la formation continuée risquait de faire disparaître.

Le courrier électronique peut également aider à organiser, à distance, le travail de la classe.

**Internet est une chance pour ceux qui veulent mutualiser leurs ressources.**

Le travail sur ordinateur est également un moyen de pouvoir accompagner le travail des élèves et de mieux observer leurs démarches. C'est une bonne opportunité pour ceux qui veulent s'interroger sur les pratiques pédagogiques: par exemple, dans la construction des savoirs, quelle est la part respective de l'individualisation et de la socialisation? Ou encore, quelle place donner au texte et à l'image dans un monde où l'information est de plus en plus façonnée par les images télévisées? On peut noter un paradoxe: Internet utilise aussi l'écran, mais surtout pour faire lire et faire écrire...

**Au total, Internet rend de multiples services à ceux qui ont appris à s'en servir:** communication à distance, accès à une documentation élargie (catalogues des bibliothèques, presse en ligne, comptes rendus d'ouvrages, conférences virtuelles, etc.), élaboration et édition de contenus diffusables sur le réseau, transferts de fichiers, etc.

#### *Changements dans l'identité professionnelle?*

Dans l'enseignement supérieur, les colloques, les listes de diffusion témoignent des nouvelles compétences acquises par les historiens (voir *Internet et le métier d'historien*, l'ouvrage de Rolando Minuti, édité par les PUF. Le texte est accessible en ligne, mais en version italienne...). Les modes actuels d'évaluation de la corporation prennent rarement en compte ces compétences et négligent l'apport des initiatives pionnières.

Dans l'enseignement secondaire, la situation évolue: la mutualisation et l'interactivité animaient l'Internet des pionniers; les modes administratifs de fonctionnement et de contrôle s'imposent de plus en plus.

#### *Cette introduction modifie-t-elle le temps didactique?*

Utiliser les TICE est parfois présenté par les pionniers comme un moyen de gagner du temps. En fait, concevoir seul une séance devant ordinateur exige beaucoup plus de temps que préparer un cours classique. Nos collègues nantais ajoutent:

« On sait que la posture traditionnelle de l'enseignant est marquée par l'obsession du temps. On devrait plutôt dire des temps puisqu'il est nécessaire de considérer des temporalités multiples. Pour en rester au quotidien de la classe, on peut citer: le temps du programme segmenté dans la programmation, le temps des séquences, celui des cours, des exercices. [...] C'est souvent à l'aune du temps passé, ou du temps à investir que les innovations sont évaluées [...] Le travail dans la salle multimédia introduit d'autres dimensions temporelles [...] il apparaît alors en contradiction avec le temps segmenté du système scolaire »:

[http://www.inrp.fr/Tecne/Savoirplus/Rech40124/Sommaire\\_01.htm](http://www.inrp.fr/Tecne/Savoirplus/Rech40124/Sommaire_01.htm)

**Le Cartable:** comment faire pour que l'outil informatique utilisé en classe soit au service de la construction par les élèves de compétences historiennes? Dans quelles circonstances précises des élèves utilisent-ils avec profit l'informatique pour s'approprier de l'histoire? Ainsi, pouvez-vous décrire et analyser quelques exemples de pratiques qui sont à la fois différentes de ce qu'un enseignant peut mettre en œuvre avec les ressources habituelles et particulièrement favorables à l'apprentissage de la dimension critique, aux activités d'analyse et de synthèse, aux activités d'écriture, à la construction de concepts liés à l'histoire

*comme celui d'événement, de compétences liées à la maîtrise du temps historique?*

La mesure de l'apport de l'informatique à l'apprentissage de l'histoire, est la question centrale, mais Serge Pouts-Lajus l'a bien montré, c'est « une question impossible ». Impossible, dans la mesure où de multiples facteurs, humains et techniques, sont en jeu. Hervé Bois a tenté de comparer le travail de deux classes similaires, l'une utilisant des outils classiques, l'autre se servant des ordinateurs :

<http://www.txtnet.com/ote/impossible.htm>  
<http://hgtime.free.fr/clionautes/hbois.htm>

Nos collègues anglo-saxons abordent depuis longtemps cette question : voir le site du « *Journal of the Association for History and Computing* » (JAHC), développé par Jeffrey Barlow et ses collègues. Ou encore ce qui a été écrit sur les « transferable skills » en Angleterre :

<http://mcel.pacificu.edu/JAHC/jahcindex.htm>

La géographie est en avance sur l'histoire dans ce domaine : en Belgique, les géographes de Liège publient des propositions originales d'activités permettant de développer des « **compétences terminales en géographie** ». En France, le site de l'AFDG, celui de la revue *Espaces Temps* donnent une plus grande place à la didactique. Ce qui n'empêche pas Gérard Hugonie de s'interroger : « *Pourquoi les recherches didactiques ne modifient-elles guère les pratiques scolaires?* » :

<http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/00/competen.html>  
<http://aphgcaen.free.fr/chronique/hugonie.htm>

**Quels exemples de pratiques spécifiques proposer?**

Il n'est pas question, en quelques lignes, de résumer la multiplicité des pistes explorées par nos collègues, ni d'établir un palmarès des « bonnes pratiques éducatives », encore moins de mettre en concurrence initiatives personnelles et séquences validées par l'inspection.

L'apport des TICE est à chercher avant tout dans la dimension interactive, pas toujours facile à maîtriser en classe : le courrier électronique est ainsi un moyen de prolonger les acquis de la correspondance scolaire. Faire travailler des élèves sur la géographie d'une autre région, en associant livres et courrier, est une bonne source de motivation, et un moyen de personnaliser l'information. De plus, faire évaluer le résultat par une classe dont les élèves habitent l'espace étudié est une occasion de confronter espace vécu et géographie scientifique.

Internet, pour les élèves, c'est aussi l'accès à une partie de la presse, dont les 200 « unes » mise en ligne sur un site américain. Ainsi, en ECJS, la presse est une source importante dans une recherche sur les OGM. Elle permet de faire lire les articles, de faire sélectionner des arguments contradictoires, de les faire présenter dans une synthèse allant au-delà du simple copier/coller :

<http://www.newseum.org/todaysfrontpages/>

Dans la revue *Les Cahiers pédagogiques*, Dominique Natanson et de Karine Ansart montrent comment il est possible, en IDD, de « **Travailler autrement** », sur une production collective « *Le grand livre des chevaliers de la Table ronde* », et d'utiliser un autre mode d'évaluation, celui des ceintures de compétences (N° 413-414).

Internet peut aussi permettre la tenue de

débats à distance, débats dont Nicole Allieu-Mary et Nicole Tutiaux-Guillon pensent possible de « faire un mode d'apprentissage de l'histoire » (n° 400, « Oser l'oral » et n° 401 « Débattre en classe »):  
<http://cahiers-pedagogiques.com/>

François Muller a développé un site dédié à la **pédagogie diversifiée et à l'évaluation formative**. Il consacre une page à la situation-problème (Problem solving des Anglo-Saxons):  
<http://francois.muller.free.fr/diversifier/TPE.htm>

De nombreuses autres pistes sont en cours d'exploration: utiliser des expositions en ligne (« *La Couleur des Larmes* », « *La crise de Cuba* »); travailler sur l'image fixe ou animée (« *Le quai des images* », en particulier par le travail de lycéens sur Banania et l'image des Africains); intégrer des extraits vidéo de l'INA, dans un cours, et les confronter aux autres sources (exemple de la Guerre d'Algérie); sonder la place du jeu dans l'enseignement de l'histoire (site Ludus, à Caen).

*La maîtrise du temps historique* ne dépend pas seulement de l'usage des TICE.

Un exemple ponctuel, appliqué à l'histoire de l'art: interroger <http://images.google.fr> en tapant « Florence 1427 », permet d'accéder à des représentations des œuvres de Brunelleschi, de Masaccio, de Donatello et de faire mesurer la place exceptionnelle de Florence dans la première Renaissance:  
<http://aphgcaen.free.fr/chronique/florence.htm>

**Le Cartable:** comment affronter le décalage croissant entre les progrès rapides et constants de l'informatique et l'équipement moyen du

*corps enseignant et des établissements scolaires? Ne risque-t-on pas de poursuivre des objectifs illusoire en se situant dans la perspective de ce à quoi tous les élèves d'une classe d'âge auront droit en la matière?*

Cette question néglige l'effort considérable d'équipement qui a été fait ces dernières années. Bien sûr, certains établissements sont à la pointe, d'autres à la traîne, les lycées sont souvent mieux dotés que les collèges, les sections techniques plus que l'enseignement général, les séries scientifiques plus que les sciences humaines. Mais il est généralement possible d'accéder à une salle équipée.

**La « fracture numérique » suscite des analyses opposées:**

Pour certains, cette fracture est une ligne de clivage nouvelle et définitive au sein de nos sociétés riches. Clivage social, culturel, géographique, aggravé par le coût des ordinateurs et des logiciels, par la « facture numérique ».

Pour d'autres, cette fracture ne se limite pas à l'école et à la jeunesse, et elle n'est pas plus décisive que les inégalités qui caractérisent l'accès à l'éducation, à l'emploi ou à la santé. Alain Rallet montre que les technologies de l'information n'effacent pas la fracture territoriale, mais qu'au contraire, elles renforcent le rôle des métropoles et des pôles dynamiques (Sciences Humaines – n° 104 – *Communication à distance: au-delà des mythes*).

**Le Cartable:** en prolongeant la question précédente, cela fait déjà de nombreuses années que les « autorités » disent vouloir développer l'usage des TICE dans l'enseignement de l'histoire. Or, les enquêtes disponibles montrent que cet usage se diffuse avec beaucoup de

*lenteur. À quels facteurs attribuez-vous ces lenteurs?*

La lenteur transparaît dans un rapport récent de l'Inspection générale, qui sous-évalue probablement la réalité des pratiques dans les classes :

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/annexehistgeo.pdf>

Un autre rapport récent, établi par une équipe de Nantes pour l'INRP, souligne surtout l'écart énorme entre l'usage personnel généralisé de l'ordinateur par les enseignants et la faiblesse relative de l'utilisation de cet outil en classe. Beaucoup d'enseignants ont acquis, sur leur temps personnel et familial, les compétences multiples nécessaires à notre métier aujourd'hui, mais seule une minorité s'en sert avec les élèves en salle informatique.

Cette étude met en évidence **une typologie des styles pédagogiques** : « une gradation allant des « pionniers » (ou « experts »), en passant par les « hésitants » (ou « anxieux », voire « inquiets »), jusqu'aux « résistants ». Il est clair que l'usage de ces classifications, sorties du champ scientifique, ne constitue pas seulement des modèles de lecture de l'intégration des TICE mais bien une mesure globale de la culture enseignante propice ou non à l'innovation pédagogique » :

<http://www.inrp.fr/Tecne/Savoirplus/Rech40124/Pdf/annee01/nantes01.pdf>

Les obstacles semblent assez faciles à identifier :

- **Les effectifs** : une mise en activité des élèves est pratiquement impossible avec une classe de 35 élèves, à la fois pour des

raisons d'équipement, et de difficulté de suivi pédagogique. D'où l'importance décisive des groupes à effectifs réduits, aussi bien ceux de certaines classes de langues, que ceux des modules d'histoire-géographie en seconde, ou du travail de groupe en ECJS. La réussite des TICE en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) tient à la rencontre de ces effectifs adaptés et d'une politique volontariste, qui se traduit dans des programmes exploitant les logiciels de simulation.

- **Les directives officielles contradictoires** : en histoire et en géographie, les instructions officielles ont longtemps insisté sur les contenus à survoler ; la pratique des logiciels est considérée comme acquise ; l'absence de volonté politique ne permet pas la mise en place de marchés nationaux qui feraient baisser de façon significative les prix des matériels pour les établissements.
- **Le modèle économique** : Internet est fondé sur une gratuité contraire aux pratiques et à l'intérêt des éditeurs privés. La numérisation leur sert fréquemment de prétexte pour mettre en place **une tarification prohibitive**. D'où **une crise du logiciel éducatif**, aggravée par la médiocrité des rares applications pédagogiques disponibles.
- La question controversée des **droits d'auteur**, un problème réel et complexe, est la source d'un **énorme paradoxe** : il est possible d'accéder à de larges extraits d'ouvrages du XIX<sup>e</sup> siècle, alors que les résultats de la recherche récente, qui mettent très souvent en cause leurs conceptions dépassées, sont rarement mis en ligne dans une forme accessible à nos élèves !

**Le Cartable:** *en ce qui concerne les moyens d'enseignement, pourrions-nous vraiment aller plus loin que des supports-papier enrichis d'un CD-Rom? Rien ne s'oppose à mettre sur le net une véritable banque de données proposant des séquences pédagogiques, il existe déjà des sites en ce sens, et pas seulement des textes, comme cliotexte; que pensez-vous de ces premières expériences et quels sont les contenus pertinents qu'il convient d'y mettre pour que la diffusion et l'utilisation dépassent le petit monde des convaincus?*

Cette question en recouvre plusieurs autres, qui ne dépendent pas seulement des utilisateurs:

- **Quelle histoire veut-on enseigner?**
- **Quelles sont les attentes et les besoins des professeurs?**
- **Quelles potentialités la technique offre-t-elle aux pédagogues?**

Le gouvernement français vient d'affirmer sa volonté de piloter et de structurer toutes les initiatives, de fournir en 2007 à chaque élève, chaque enseignant et chaque famille un espace numérique de travail (ENT). Une agence pour la promotion des usages éducatifs effectuera un recensement des «**bonnes pratiques éducatives**». Un réseau de vigilance bloquera l'accès aux sites répréhensibles:

<http://www.premier-ministre.gouv.fr/fr/p.cfm?ref=39490#3>

Du côté des éditeurs, les expérimentations, en cours, sur les cartables numériques et sur les espaces numériques en ligne, suggèrent de grandes manœuvres, destinées à **créer un nouveau marché, au croisement de l'éducation et du divertissement (Edutainment)**. Les productions du groupe de travail E-Éducation

de la FING (Fondation Internet Nouvelle Génération) sont très éclairantes sur cette évolution: <http://www.fing.org/index.php?rubrique=ecartable>

**Le succès croissant d'Internet ne doit pas masquer l'échec relatif de l'enseignement de l'histoire assisté par l'ordinateur.** L'intérêt d'un logiciel, c'est soit d'automatiser un apprentissage, soit de traiter des données brutes et d'aider à modifier le regard sur le monde qui nous entoure. Ainsi, en géographie, un logiciel de cartographie statistique donne à VOIR immédiatement une réalité chiffrée; dans un tableau de chiffres, celle-ci ne serait repérable qu'après une lecture longue et attentive. Nos collègues historiens anglo-saxons ont plus que nous exploré cette dimension: je les ai vus, en 1989, utiliser des bases de données pour enseigner l'Angleterre de Charles I et de Cromwell.

**Du point de vue de l'utilisateur, quelles sont les perspectives à moyen terme?**

Dans notre profession habituée à l'individualisme et aux rapports hiérarchiques, la nouveauté apportée par Internet, c'est la **mise en réseau et la possibilité d'un travail coopératif**. La mutualisation des initiatives est loin d'être complète et générale, mais elle a plutôt bien réussi chez les professeurs d'histoire.

**Les séquences pédagogiques en ligne, évoquées dans la question, ont leurs sites spécialisés:** Gilles Badufle recense à ce jour 170 sites personnels, Eric Ranguin, Jean-François Carémel ont recensé un volume important de cours et d'exercices. Ces publications, qui témoignent de la démocratisation de l'écriture hypertexte, ont trouvé leur public. Mais

l'offre reste très en deçà de ce qui est proposé par nos collègues anglais, dont ceux de Schoolhistory:

<http://www.schoolhistory.co.uk/>

Dans une toile pédagogique utopique mais soucieuse des besoins des utilisateurs, **plusieurs pistes seraient à explorer: contribuer à la diffusion de la recherche historique, suggérer de multiples pistes pédagogiques, fournir des outils élaborés.** Sur ce dernier point, prenons l'exemple des données statistiques: entre la citation très partielle dans les manuels et l'accès payant à certains sites spécialisés, la mutualisation des ressources ferait gagner beaucoup de temps. D'une manière générale, l'essentiel n'est pas d'accéder à tous les textes, à toutes les images, mais de **pouvoir accéder rapidement à un petit nombre de documents pertinents** et de pouvoir les exploiter sans enfreindre le droit en usage.

Mais cela suppose trois changements importants:

- **Poursuivre la rupture en cours avec un enseignement obsédé par le récit et le survol global.**

En effet, si l'essentiel, en histoire, est bien dans le questionnement du passé – en fonction de notre présent –, dans l'éveil de la curiosité, dans la formation de l'esprit critique, alors les applications en ligne ne devraient pas se limiter au récit unique. Elles pourraient faire une place plus grande aux débats entre historiens. Ce sera bientôt possible en terminale ES et L à propos des « *mémoires de la seconde guerre mondiale* » (à comparer avec les neuf lignes factuelles sur le sort des Juifs dans un manuel de 1965). Apprendre la

diversité des approches, n'est-ce pas un des moyens de former les citoyens d'une démocratie pluraliste?

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2002/hs7/sesl.pdf>

- **Exploiter les potentialités offertes par le multimédia.**

En ce moment, le manuel bénéficie d'un monopole de fait. Il devrait être, tout à la fois, mise au point scientifique, base documentaire, cahier de travaux dirigés, livre d'images... La réalité est plus complexe. Il semble possible de fournir de nouveaux outils, exploitant mieux la **spécificité de chaque média**. Mais cela implique une politique volontariste d'édition, soucieuse de faire coopérer l'ensemble des professionnels, et non pas un repli frileux derrière une interprétation excessive des droits d'auteur. Nos collègues de SVT montrent la voie, dans une discipline où les simulations sont indispensables.

Dans l'immédiat, en attendant la mise en place d'une telle production, il pourrait être utile de **s'inspirer du travail de nos collègues étrangers, de traduire, ou mieux, d'adapter certaines de leurs réalisations pionnières.**

- **Fédérer toutes les initiatives pour alimenter enfin de façon significative la toile pédagogique francophone.**

Dans les conditions actuelles de travail, **le travail de l'enseignant reste un travail artisanal**, reposant largement sur la collecte et l'exploitation d'outils divers conçus pour d'autres publics. Internet fournit les moyens de modifier cette

situation héritée. À voir l'énergie présente sur le réseau, **il est possible d'amplifier la mutualisation des démarches et des ressources, pour le bénéfice de tous.** Mais l'expérience des radios libres associatives incite à la prudence : les initiatives locales n'ont pas résisté longtemps devant la pression des intérêts commerciaux. ↻

DL – 22 septembre 2003

Propos recueillis par FRANÇOIS AUDIGIER

PHILIPPE HAEBERLI ET RAPHAËL HAMMER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Cet article rend compte des principaux résultats d'une enquête menée conjointement par l'Institut de Formation des Maîtres (IFMES) de Genève et l'équipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales de l'Université de Genève (ERDESS). Cette étude quantitative, première du genre en Suisse romande, porte sur les conceptions que les élèves ont de l'histoire et de son enseignement. Réalisée en décembre 2002 dans quinze classes de regroupement A ou B<sup>1</sup> réparties dans six établissements secondaires du canton de Genève, elle concerne un échantillon de 276 élèves distribués à part équivalente entre les trois degrés (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>)<sup>2</sup>. Les analyses présentées dans le cadre de cet article ont un caractère exploratoire et seront complétées ultérieurement<sup>3</sup>. Contribuer au débat sur l'enseignement de l'histoire en le nourrissant de résultats empiriques, tel est notre objectif qui

s'articule autour de deux axes; les conceptions générales que les élèves se font d'une part de la discipline, de son apport et de ses fonctions et d'autre part de l'enseignement autour des tâches et activités pratiquées en classe d'histoire.

## LE RAPPORT À L'HISTOIRE

### *Nos ancêtres et... les Égyptiens*

La première question demandait aux élèves d'associer cinq mots ou expressions à l'histoire. Les réponses des élèves représentent un ensemble hétérogène que nous avons classé en douze catégories distinctes :

1. *activités*: activités scolaires d'apprentissage routinières (répondre à des questions, apprendre, étudier...) ou plus complexes (rechercher, analyser, revivre ce que nos ancêtres ont vécu...);
2. *apport individuel ou social*: réponses évoquant une contribution positive de l'histoire pour la personne ou pour la société (nos origines, savoir d'où l'on vient, connaissance...);
3. *attitudes positives* et 4. *attitudes négatives* (j'aime, cool, intéressant, ennuyeux, endormant, inintéressant...);

---

<sup>1</sup> Ce regroupement correspond à une différence de niveau : A est le niveau fort, B le faible.

<sup>2</sup> Dans le système scolaire genevois, les trois premières années de formation secondaire sont assurées par le Cycle d'orientation qui marque le terme de la scolarité obligatoire. Les élèves interrogés, autant de filles que de garçons, ont entre 11 et 16 ans. Les données ont été récoltées au moyen d'un questionnaire standardisé auto-administré en classe. Nous tenons à remercier ici les enseignants impliqués de leur précieux concours.

<sup>3</sup> Un rapport de recherche prévu pour l'automne 2003 fournira dans ce sens des résultats approfondis sur cette enquête.

5. *changements*: expressions associées à une vision non-linéaire, dynamique de l'histoire (évolution, événements, révolution, etc.);
6. *contenu*: objets ou acteurs généraux de l'histoire (Croisades, Vikings, batailles, ouvriers, etc.);
7. *passé général*: références au passé sans autre précision (passé, ancêtres, avant, etc.);
8. *passé-présent*: expressions évoquant les liens passé/présent/futur (comprendre le présent, mieux faire à l'avenir, ne pas répéter les erreurs, etc.);
9. *quatre vieilles*: les quatre grandes périodes canoniques et la préhistoire;
10. *références temporelles*: autres mots relatifs au découpage et à l'organisation du temps (ère, période, dates, etc.);
11. *sources et méthodes*: méthodes et outils utilisés par l'historien professionnel (documents, sources, fouilles, etc.), et enfin;
12. *univers scolaire*: réponses se rapportant moins à l'histoire comme matière qu'au monde de l'école lui-même (nom de l'enseignant, épreuve, une branche de plus, etc.).

Précisons que ces catégories sont non-exclusives et qu'un élève pouvait aussi bien écrire cinq mots relevant de la même catégorie que de cinq catégories différentes. Le Tableau 1 présente l'importance quantitative de chacune de ces catégories par ordre décroissant.

L'histoire, c'est d'abord ce qui se rapporte au passé sans autre précision. Cette image forte, présente chez un élève sur deux, prend essentiellement deux formes: celle des grandes périodes canoniques (les *quatre vieilles*) et

**Tableau 1**  
**Distribution des catégories de mots associés à l'histoire**

Catégorie	Elèves ayant mentionné au moins une réponse relevant de la catégorie indiquée	
	(N)	(%)
1. Passé général	129	48
2. Contenu	127	47
3. Quatre vieilles	82	30
4. Références temporelles	78	29
5. Sources et méthodes	69	26
6. Changements	54	20
7. Activités	45	17
8. Univers scolaire	43	16
9. Passé-présent	40	15
10. Attitudes positives	37	14
11. Attitudes négatives	27	10
12. Apport individuel ou social	24	9

celle qui procède de *références temporelles*, telles que « dates importantes » et « chronologie » (pour un élève sur trois environ), autre manière de mettre en ordre le temps. L'autre volet dominant est constitué par les *contenus* : l'histoire, c'est aussi des objets plus ou moins précis, renvoyant d'une part à des réalités concrètes, comme des civilisations, des peuples, plus rarement des groupes sociaux (les Égyptiens en première ligne, les Romains, les ouvriers, les seigneurs, etc.) et, d'autre part, à des objets, parfois associés à des périodes plus précises, comme les Grandes Découvertes, les châteaux-forts, les batailles ou les guerres. Les figures individuelles et les personnages importants sont relativement absents des réponses des élèves. Cette image dominante n'est pourtant pas hégémonique ; elle laisse place à une vision différente que suggère la présence des catégories *sources et méthodes, passé-présent, changements et apport individuel ou social*. Ces catégories mettent en œuvre, chacune de manière spécifique, des modes de pensée historiques (Martineau et Déry, 2002) indiquant une appréhension plus dynamique du passé et de ses liens avec le présent<sup>4</sup>. Nous revenons plus loin sur ces aspects.

La polarisation entre l'image dominante, que l'on peut rapprocher d'une histoire linéaire et d'un récit vrai (Lautier, 2001), et l'image « mineure » qui se dégage des réponses des élèves renvoie plus largement à un débat en sciences de l'éducation (Laville, 2001) qui

s'articule autour de la distinction entre savoirs propositionnels et savoir-faire<sup>5</sup>. Ce qui soulève la question du poids et du rôle des contenus et des savoirs historiques dans l'apprentissage de l'histoire. En d'autres termes, quel est le type d'articulation entre la connaissance historique et l'élaboration de la pensée historique ? En somme, faut-il apprendre aux élèves *de* l'histoire ou à penser par l'histoire (Moniot, 1990) ?

### **Réalisme ou constructivisme ?**

L'analyse de la question ouverte montre que les conceptions des élèves sont dominées par « l'histoire-passé » et « l'histoire-contenu ». Or, le caractère spontané de ces réponses doit être nuancé par des questions fermées qui précisent et complètent la nature du rapport à l'histoire comme matière scolaire. Dans cette perspective, nous centrons notre attention sur deux aspects en particulier.

En premier lieu, quelle conception de l'histoire se font les élèves ? On s'est appuyé à cet égard sur l'opposition générale et classique entre une définition « réaliste » et « constructiviste » de l'histoire. On entend par « réaliste » une perception essentiellement « objective », linéaire et déterministe qui peut être illustrée par la célèbre phrase de Ranke pour qui l'histoire devait montrer « *wie es eigentlich gewesen* ». Dans cette optique, la reconstitution du passé s'apparente à l'établissement

<sup>4</sup> Ces aspects font écho à plusieurs des objectifs d'apprentissage du plan d'étude d'histoire du Cycle d'orientation genevois entré progressivement en vigueur depuis quatre ans et qui est toujours en phase de mise en application. Notons également que les élèves interrogés font partie de classes dont les enseignants sont acquis aux objectifs de ce nouveau plan.

<sup>5</sup> La langue anglaise favorise cette distinction au moyen du contraste entre *to know that* et *to know how* (« savoir comment »). En français, la distinction se caractérise moins nettement. Si *to know that* se rend par « savoir que » (par exemple que la révolution russe a eu lieu en 1917 et consacre la prise de pouvoir par les bolcheviks), *to know how* se traduit par « savoir » suivi de l'infinitif du verbe désignant la compétence particulière (par exemple savoir nager, lire, compter, raisonner, etc.).

objectif des événements. La connaissance des faits est affaire de vérité que l'historien doit découvrir et non inventer ou interpréter. Cette histoire est également conçue comme linéaire et ponctuée par des repères temporels fixes<sup>6</sup>. À l'opposé de la posture «réaliste», l'approche «constructiviste» traduit le souci d'intégrer l'historien, sa position dans le processus de fabrication du savoir historique ainsi que le contexte social. Il n'y a

plus une seule vérité à propos du passé mais des interprétations diverses, qui suscitent autant discussion que controverse.

Les réponses des élèves du Cycle traduisent-elles plutôt une histoire-vérité et linéaire, ou une vision plus problématisée de l'histoire? Pour le mesurer, nous avons retenu une série de dix propositions posant de manières différentes cette distinction entre une conception

**Tableau 2**  
**Conception de l'histoire : distribution des réponses (en %)**

	d'accord	ni d'accord, ni pas d'accord	pas d'accord
1. L'histoire est basée sur des documents qui peuvent se contredire	65	28	7
2. La perception des événements du passé n'est pas la même partout dans le monde	58	28	14
3. Toute la connaissance du passé est dans les documents de l'époque	46	29	25
4. Il n'existe qu'une seule vérité à propos du passé	35	26	39
5. L'histoire reconstitue les faits tels qu'ils se sont réellement passés	33	37	30
6. Le Moyen Âge commence et se termine à des dates précises	32	39	29
7. Un document d'histoire, c'est toujours une preuve qui dit la vérité	26	28	46
8. Notre calendrier a toujours existé	21	20	59
9. Il n'y a pas de lien entre le passé et le présent	20	25	55
10. Au cours de l'histoire, toutes les sociétés évoluent de la même manière	16	22	62

<sup>6</sup> L'histoire «réaliste» fait écho à la logique dominante du fonctionnement de la discipline scolaire histoire, caractérisée par le «réalisme» («l'histoire scolaire dit la vérité du monde d'hier, faisant croyance que cette réalité est directement appréhendable et compréhensible, effaçant les langages, les points de vue, les conditions de construction des textes historiques»), les «résultats» («elle transmet ce qui est acquis. Ce que l'on sait et que l'on tient pour vrai. Elle éloigne à la marge ce qui met en doute ou interroge les savoirs») et un «réfèrent consensuel» («elle construit un monde qui est accepté par tous, gommant les débats, les oppositions qui sont ceux des hommes et des sociétés lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes. De leurs visions du monde, de leurs mémoires, etc.») (Audigier, 1993, p. 161).

«réaliste» et une conception «constructiviste» de l'histoire (cf. Tableau 2). On demandait à l'élève d'exprimer son degré d'accord ou de désaccord concernant chacune de ces propositions<sup>7</sup>. Le Tableau 2 permet de situer les élèves entre ces deux façons de concevoir l'histoire. Les réponses aux deux premières propositions montrent que pour une majorité d'élèves l'histoire n'est pas un déjà-là objectif relevant d'une connaissance universaliste que des documents irréfutables seraient à même de reconstituer. Une grande partie des élèves dissocient ainsi clairement vérité et savoir historique. De même, ils sont une minorité à adhérer à une vision linéaire de l'histoire et à penser qu'il y a une coupure épistémologique entre hier et aujourd'hui. D'autres propositions suggèrent cependant une vision plus disputée, comme l'attestent les réponses aux affirmations 4, 5 et 6 qui recueillent un tiers d'indécis, un tiers d'accords et un tiers de désaccords. Néanmoins, la tendance globale des résultats va dans le sens d'une conception plutôt «constructiviste» de l'histoire. Une mesure synthétique sur l'ensemble des réponses montre en effet que 51 % des élèves ont donné une réponse «constructiviste» sur au moins 6 des 10 affirmations proposées. En adoptant le même seuil, seuls 14 % des élèves peuvent être qualifiés de «réalistes».

### ***Rapport intime ou externe à l'histoire ?***

Le deuxième aspect concerne le *rapport* que les élèves entretiennent à l'histoire. Nous

<sup>7</sup> L'élève devait se prononcer sur une échelle en cinq positions – «tout à fait d'accord», «plutôt d'accord», «ni d'accord, ni pas d'accord», «plutôt pas d'accord» ou «pas du tout d'accord» – ramenée à une échelle en trois positions. Seules les propositions 1 et 2 dans leur formulation mesurent une conception «constructiviste» de l'histoire, les autres une conception «réaliste».

repreons ici la distinction de Lautier entre une «relation personnalisée, intime, au savoir historique» et un «rapport d'externalité à l'histoire». Dans le premier cas de figure, la valeur accordée à l'histoire et au passé permet à l'individu de mieux comprendre et mieux apprécier le monde dans lequel il vit et d'avoir conscience que l'on peut agir sur celui-ci. La signification de la connaissance historique dépasse par conséquent le cadre strictement scolaire. Le rapport «externe» à l'histoire exprime au contraire une séparation forte entre l'histoire et le vécu de la personne ou son environnement proche ou lointain. Le passé est perçu comme révolu et la connaissance historique comme totalement coupée du monde actuel. Celui qui a un rapport «intime» à l'histoire développe plus facilement la capacité à penser le collectif et à se considérer comme agent social à part entière, «alors que le rapport externe à la discipline, caractérisé par l'absence de relation personnelle à l'histoire, de familiarité avec les hommes du passé, suscite une difficulté à penser l'altérité des liens sociaux» (Lautier, 2001, p. 62).

Le questionnaire comportait une série de huit affirmations déclinant l'opposition rapport intime versus externe à l'histoire (cf. Tableau 3)<sup>8</sup>. Les réponses des élèves montrent que, dans l'ensemble, l'appréciation du *rapport à l'histoire* est nuancée, voire controversée. Seule l'idée que l'histoire nous apporte une compréhension accrue des cultures éloignées de la nôtre obtient l'accord d'une importante majorité d'élèves. L'explication et une meilleure compréhension de notre environnement (le présent ou certaines

<sup>8</sup> Seule la proposition 6 mesure dans sa formulation un rapport «externe» à l'histoire, les sept autres un rapport «intime».

productions culturelles) par l'histoire suscitent l'approbation d'un répondant sur deux. Les élèves s'avèrent plus partagés sur la question du lien entre l'histoire et leur vie actuelle ainsi que sur la fonction identitaire de l'histoire. La dimension axiologique (contribuer à la tolérance) est tout aussi disputée. Si aucune tendance forte ne se dégage, une mesure synthétique montre tout de même que 38 % des élèves ont donné une réponse « rapport intime » sur au moins 5 des 8 affirmations proposées<sup>9</sup>, alors que, selon le même calcul, seuls 23 % des élèves ont un rapport « externe » à l'histoire.

Enfin, il est important de souligner que la *conception de l'histoire* et le *rapport à*

*l'histoire*, tels que nous les avons mesurés, sont statistiquement indépendants. Autrement dit, les réponses fournies sur un aspect ne conditionnent aucunement les réponses sur l'autre. Un élève peut par exemple avoir une conception réaliste de l'histoire et penser que la connaissance du passé a une grande valeur aussi bien pour la compréhension du monde qui l'entoure que pour la conduite de sa vie. Le rapport de l'élève à l'histoire ne relève donc pas de la même logique que celle qui préside à la conception qu'il s'en fait.

### *Un apport personnel marqué*

Conformément à une tendance générale observée dans d'autres enquêtes (Tutiaux-

**Tableau 3**  
**Rapport à l'histoire : distribution des réponses (en %)**

	d'accord	ni d'accord, ni pas d'accord	pas d'accord
1. L'histoire nous aide à mieux comprendre des hommes très différents de nous	68	22	10
2. L'histoire me permet de comprendre le présent	48	21	31
3. L'histoire me permet de mieux apprécier certains films et certains romans	48	26	26
4. L'histoire est nécessaire pour la construction de l'identité collective	44	23	33
5. Ce qui s'est passé autrefois n'a rien à voir avec ma vie actuelle	41	25	34
6. Les questions que nous nous posons sur le passé dépendent de ce que nous vivons dans le présent	40	38	22
7. Ce que j'observe autour de moi s'explique en étudiant l'histoire	26	38	36
8. L'histoire permet d'être plus tolérant	26	35	39

<sup>9</sup> Le rapport « intime » à l'histoire n'est donc pas aussi négligeable que ne le suggérait la faible présence (15 %) de la catégorie « passé-présent » à la question ouverte (cf. Tableau 1).

Guillon et Mousseau, 1988, p. 33), la valeur accordée à l'identité personnelle par les jeunes en général est de plus en plus affirmée. Les réponses des élèves genevois confirment cette tendance. Une série de onze propositions relatives à « ce que l'histoire t'apporte » (cf. Tableau 4) mesure l'apport que peut constituer l'histoire pour l'élève lui-même<sup>10</sup>. Une analyse factorielle montre

que cet apport personnel recouvre en fait quatre dimensions que nous avons qualifiées comme suit : *histoire-plaisir*, *outils intellectuels*, *compréhension du présent* et *conscience praxéologique*.

La première renvoie à l'attrait que présente la discipline historique et à la curiosité personnelle que l'élève développe vis-à-vis de

**Tableau 4**  
**Conception de l'histoire : distribution des réponses (en %)**

Pour moi, étudier l'histoire...	d'accord	ni d'accord, ni pas d'accord	pas d'accord
<i>Histoire-plaisir</i>			
– me donne envie d'en savoir plus sur la manière dont vivaient les gens autrefois	82	14	4
– développe le plaisir de connaître d'autres manières de vivre	56	22	22
– me fait découvrir des grands personnages, des exemples à suivre, des modèles	48	26	26
– me procure des émotions et stimule mon imagination	31	27	42
<i>Outils intellectuels</i>			
– exerce ma capacité de réflexion	35	34	31
– est un outil pour acquérir des méthodes de travail	44	31	25
<i>Compréhension du présent</i>			
– me permet de mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui	65	20	15
– me permet de mieux comprendre comment fonctionne la société où je vis	64	20	16
– ne m'aide pas à grand-chose pour comprendre ma vie actuelle (I) <sup>11</sup>	26	26	48
<i>Conscience praxéologique</i>			
– me fait comprendre que ce que je fais de ma vie peut avoir une influence sur le monde	42	28	30
– m'aide à mieux comprendre, à tolérer et respecter les autres	29	36	35

<sup>10</sup> Chacune des propositions soumises aux élèves soulignait la référence au « je », par l'emploi du possessif (« ma vie ») ou du pronom à la première personne du singulier (« me donne envie »).

<sup>11</sup> Le « I » signifie que le sens de l'affirmation doit être inversé par rapport à la dimension mesurée. En l'occurrence, c'est la réponse « pas d'accord » qui correspond à cet aspect de « compréhension du présent ».

la connaissance du passé et de la découverte d'autres cultures. Dans l'ensemble, l'*histoire-plaisir* recueille une adhésion assez large de la part des élèves, puisqu'ils sont 70 % à avoir donné au moins deux réponses sur quatre allant dans ce sens. L'histoire présente également un apport d'ordre plus cognitif dans la mesure où au moins un tiers des élèves voit dans les pratiques de l'enseignement la possibilité de se forger des *outils intellectuels* ou de développer des méthodes d'apprentissage ou de réflexion. La troisième dimension met en évidence une forte proportion d'élèves pour qui la connaissance historique contribue d'une manière ou d'une autre à une intelligibilité du monde contemporain et de l'actualité. Enfin, ce que l'on a appelé la *conscience praxéologique* constitue un volet de l'apport personnel qui implique fortement l'élève en tant qu'acteur ou citoyen<sup>12</sup>. Davantage que la tolérance ou le respect d'autrui, c'est l'historicité (reconnue par quatre répondants sur dix) qui ressort assez clairement : en d'autres termes, la capacité de l'élève à agir sur son environnement social, forgée à partir de la connaissance du passé. La perception d'un apport pluriel de l'histoire sur le plan personnel n'est de loin pas négligeable pour les élèves interrogés. Ces résultats montrent que pour une part importante des élèves le rapport à l'histoire ne se réduit donc pas à la sphère strictement scolaire (où seul le facteur « réussite » compterait) mais qu'il témoigne d'une implication certaine du sujet dans la sphère sociale.

---

<sup>12</sup> On notera dans le même sens qu'un peu plus d'un tiers des élèves estime que l'histoire « me prépare à mon rôle de futur citoyen ».

### *De l'apport à l'utilité... il y a un pas*

Les valeurs collectives sont à la baisse. Tout ce qui se rapporte à l'« officiel », l'institutionnel inspire peu confiance aux jeunes. L'étude *Les jeunes et l'histoire* conclut par exemple sur les valeurs affichées par les élèves que « l'identité adolescente en France ne s'affirme pas par rapport à une revendication de culture nationale ou religieuse » (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998, p. 37). Un phénomène similaire s'observe également dans notre enquête. On demandait aux élèves de choisir sur une série de dix affirmations énonçant diverses fonctions de l'histoire les deux avec lesquelles ils étaient le plus d'accord et les deux avec lesquelles ils étaient le moins d'accord. Trois commentaires s'imposent à la lecture des résultats (cf. Tableau 5). Premièrement, l'utilité de l'histoire est prioritairement associée à la connaissance plutôt qu'aux aspects de compréhension, de l'agir ou de l'identitaire. Les propositions emportant l'adhésion la plus forte commencent par « connaître » ou par « savoir ». Comment interpréter cette prégnance de l'aspect cognitif ? Les élèves relient-ils automatiquement utilité à réussite scolaire, sont-ils en ce sens complètement dans leur « métier d'élève »<sup>13</sup> ? Peut-être retrouvons-nous aussi ici l'idée débattue que la démarche historique se nourrit et passe nécessairement par des « savoir que » (Laville, 2001).

Deuxièmement, les propositions les plus rejetées par les élèves sont celles qui mettent en jeu des finalités collectives (identitaire ou politique) de l'histoire. Au-delà de ces tendances, on peut peut-être établir un lien

---

<sup>13</sup> Pour un développement de cette notion, se reporter à la conclusion.

**Tableau 5**  
**L'utilité de l'histoire : distribution des réponses**

Apprendre de l'histoire permet...	% de choix positifs (rang)	% de choix négatifs (rang)
1. de connaître le passé des hommes avant tout	53 (1)	4 (10)
2. de connaître la vie quotidienne de nos ancêtres	33 (2)	5 (9)
3. de connaître la vie et les actes des grands figures du passé	28 (3)	8 (8)
4. de savoir d'où l'on vient	23 (4)	20 (4)
5. de ne pas répéter les erreurs du passé	22 (5)	17 (6)
6. de mieux comprendre la société dans laquelle on vit	15 (6)	12 (7)
7. de mieux agir dans le futur	11 (7)	33 (2)
8. de transmettre des valeurs partagées	5 (8)	17 (5)
9. de forger une identité nationale	2 (9)	43 (1)
10. aux grands de ce monde de mieux asseoir leur pouvoir	1 (10)	33 (3)

entre cette désaffection vis-à-vis du collectif et un enseignement peut-être trop déterministe de l'histoire qui « *insiste trop peu sur les acteurs de l'histoire, sur leurs capacités d'initiative et leur liberté, qu'il oublierait d'étudier comment les hommes du passé ont posé et résolu les questions qui étaient les leurs ?* » (Audigier in Tutiaux-Guillon, 1998, p. 132). Encore faudrait-il s'assurer du fait que l'histoire scolaire détermine vraiment ce qu'on peut appeler la conscience historique (le fait de lier passé, présent et futur) chez les jeunes. Comme on le sait, la concurrence entre l'École d'une part et les médias, la famille et l'industrie du divertissement d'autre part est en la matière assez forte.

Troisièmement, il s'agit de souligner le contraste entre un apport personnel de l'histoire prononcé et un apport collectif quasi absent, qui s'illustre tout particulièrement par l'adhésion très faible au fait que « apprendre de l'histoire permet de mieux comprendre la société dans laquelle on vit » (15%) comparée à la force de l'accord suscité par la proposition : « étudier l'histoire me

permet de mieux comprendre la société dans laquelle je vis » (65%, cf. Tableau 4).

#### L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET SES PRATIQUES<sup>14</sup>

##### *Trois types d'activités*

Quelle perception les élèves ont-ils de l'enseignement de l'histoire et des pratiques d'apprentissage concrètement mises en œuvre? On peut s'interroger en premier lieu sur les activités pratiquées en classe. À cet effet, neuf propositions décrivant diverses activités en cours d'histoire ont été soumises aux élèves auxquels on demandait d'évaluer leur fréquence de réalisation. L'analyse factorielle montre que ces activités peuvent être résumées dans trois genres principaux (cf. Tableau 6). Premièrement, les activités *scolaires* renvoient à un dispositif dans lequel l'enseignant s'applique à transmettre des

<sup>14</sup> Dans le questionnaire, la formulation des questions sur les pratiques enseignantes sont générales et sans référence aucune à un cours ou un enseignement en particulier.

connaissances à des élèves en position de réception, dont le rôle est essentiellement d'écouter et d'enregistrer. Le deuxième ensemble d'activités dégagé par l'analyse statistique réfère à une dimension *active* qui met l'accent sur le travail que l'élève fournit lui-même en classe et qui situe ce dernier au cœur du dispositif d'apprentissage par le biais d'analyse de textes, d'étude de cartes, de confrontation de documents par exemple. D'une certaine façon, cette dimension active constitue le pendant inverse mais complémentaire de la dimension scolaire, dans la mesure où elles réfèrent toutes deux à la formation classique de l'enseignement secondaire, telle que le perçoivent les élèves<sup>15</sup>. Enfin, les activités *ludiques*, clairement en retrait du

point de vue de la fréquence de leur réalisation, décrivent un contenu et un rapport à l'enseignement qui se démarque des dimensions scolaire et active. En effet, les activités ludiques poussent les élèves à réinvestir différemment l'histoire en se l'appropriant selon des modalités faisant appel au jeu et à l'imagination par exemple ou impliquant des supports d'apprentissage privilégiant l'image.

### *Plaisir et ennui*

Les élèves n'aiment guère ce qu'ils font durant les cours d'histoire. C'est le principal résultat que l'on peut tirer d'une série de questions ouvertes sur les tâches et activités réalisées en classe. Les élèves étaient amenés à

**Tableau 6**  
**Activités en cours d'histoire: types et distribution des réponses (en %)**

	Peu <sup>16</sup>	Beaucoup
<i>Dimension scolaire</i>		
– nous écoutons les récits du passé faits par le professeur	33	67
– on nous dit ce qui était bon ou mauvais, bien ou mal, dans l'histoire	50	50
<i>Dimension active</i>		
– nous examinons différentes explications de ce qui s'est passé autrefois	19	81
– nous analysons des documents historiques, nous étudions des images, des cartes, des diagrammes	33	67
– nous faisons des exercices sur des feuilles photocopées	21	79
– nous visitons des musées et des lieux d'histoire (I) <sup>17</sup>	83	17
<i>Dimension ludique</i>		
– nous écoutons des cassettes ou nous regardons des vidéos et des films historiques	48	52
– nous avons différentes activités (jeux de rôles, dessins, constructions)	59	41
– nous reracontons et nous réinterprétons l'histoire nous-mêmes	63	37

<sup>15</sup> Ce que montre également l'analyse factorielle, c'est que la « visite de musées et de lieux d'histoire » apparaît comme l'activité typiquement opposée aux tâches *actives*.

<sup>16</sup> «Peu» regroupe les réponses « très peu » et « un peu »; « beaucoup » les réponses « moyennement », « beaucoup » et « énormément ».

<sup>17</sup> « I » signifie que le sens de cette affirmation doit être inversé pour correspondre à l'intitulé de la dimension mesurée.

citer, pour chaque question, trois tâches ou activités: i) qu'ils avaient été amenés le plus souvent à faire pendant leurs cours d'histoire, ii) auxquelles ils avaient pris le plus de plaisir, et enfin iii) celles auxquelles ils avaient pris le moins de plaisir. Leurs réponses ont été classées en onze catégories définies comme suit:

1. *activités autonomes*: tâches dans lesquelles l'élève jouit d'une marge de manœuvre individuelle (conférence, recherches documentaires, exposés, etc.);
2. *activités encadrées*: tâches caractérisées par un cadre bien délimité et imposé par l'enseignant (récitations, exercices, questionnaires, etc.);
3. *activités cognitives*: réponses référant au champ de la connaissance au sens large du terme (comprendre, découvrir, réfléchir, etc.);
4. *activités de groupe* (travail à deux, travail avec toute la classe, travail collectif, etc.);
5. *chronologie*: activités impliquant spécifiquement la représentation du temps et l'apprentissage de la chronologie (représenter des frises chronologiques, apprendre des dates, dessiner la ligne du temps, etc.);
6. *écouter* (écouter le prof., prendre des notes, se faire raconter des histoires, etc.);
7. *écrire* (écrire des mots, copier des textes, dessiner, etc.);
8. *regarder*: activités impliquant un support visuel (films, images, photos, documentaires);

9. *lire* (lire des textes, lire une carte, analyser un document, etc.);

10. *visite, simuler, débats*: activités se déroulant à l'extérieur de la classe (visiter des sites, aller au musée, aller en ville, etc.), ainsi que les jeux de rôles et les moments de discussion organisée et de débats;

11. et enfin une catégorie *contenu* (Islam, chevaliers, révolutions, etc.) bien qu'elle ne qualifie pas des activités au sens strict.

Le tableau 7 indique par ordre décroissant l'importance quantitative de chacun des types d'activités. Il est frappant d'observer la proximité entre ce que les élèves déclarent faire le plus souvent et les activités auxquelles ils prennent le moins de plaisir. Il faut ainsi plus particulièrement remarquer combien *écouter*, *écrire* et surtout les *activités encadrées* sont des tâches largement pratiquées et peu appréciées par les élèves. De même, il faut noter le décalage flagrant entre ce qu'ils déclarent faire le plus souvent en cours d'histoire et ce qu'ils aiment le plus y faire. À cet égard, les *activités autonomes* ou *de groupe*, ainsi que les activités a priori les plus éloignées du cadre ordinaire de l'enseignement (*simuler*, *débats*, *visites* et *regarder*) apparaissent pour les élèves comme sources de frustrations.

Autre constat important: la proportion non négligeable des réponses de contenu alors que la question portait explicitement sur les tâches ou activités réalisées en classe. Mais c'est surtout le statut variable des objets traités qu'il convient de relever. On a vu que les contenus occupaient une place importante parmi les mots ou expressions que les élèves associaient à l'histoire (cf. Tableau 1). Or on observe ici très clairement que la catégorie

*contenus* figure en bonne place à la fois parmi les préférences des élèves et parmi ce qu'ils apprécient le moins faire en classe. Il y a peut-être pour les élèves une frontière pas toujours très nette, ou même parfois une équivalence entre l'objet concret abordé par l'enseignant et les activités ou exercices mis en œuvre autour de cet objet. Mais cela montre aussi qu'il y a des thèmes particulièrement propices à capter l'attention des élèves et d'autres qui les rebutent, quelle que soit la nature de la tâche qui leur est associée.

#### LE RAPPORT À L'HISTOIRE : QUELQUES FACTEURS DE DIFFÉRENCIATION

Les résultats de l'enquête fournissent une photographie générale des conceptions que les élèves ont de l'histoire et de son enseignement.

Or ces tendances principales présentent des différences selon les caractéristiques sociales des élèves, leurs attitudes et selon leur insertion scolaire. Nous avons examiné plus particulièrement trois types de facteurs : 1° le degré et le niveau de regroupement des répondants, 2° l'attitude « affective » des élèves à l'égard de la discipline histoire, 3° le milieu socioculturel des élèves.

L'influence du niveau présente des résultats significatifs convergents<sup>19</sup>. Les élèves en niveau de regroupement A ont cité plus souvent que leurs camarades de niveau B des réponses à la question ouverte relevant de catégories « mineures » (*changements* et *apport individuel et social* notamment), et sont pratiquement dix fois plus nombreux à avoir mentionné des activités autonomes (alors que *regarder* est cité deux fois plus

**Tableau 7**  
Fréquences des activités et préférences des élèves : distribution des réponses (en %)

	Type d'activités...					
	...les plus fréquentes		...les plus appréciées		...les moins appréciées	
1.	Lire	38	Regarder	38	Activités encadrées	54
2.	Activités encadrées	33	Simuler, débats, visites	36	Contenu	32
3.	Écouter <sup>18</sup>	31	Contenu	35	Écrire	29
4.	Écrire	25	Activités autonomes	22	Écouter	23
5.	Simuler, débats, visites	22	Activités de groupe	21	Lire	19
6.	Activités autonomes	21	Écouter	15	Activités autonomes	11
7.	Contenu	16	Écrire	12	Chronologie	8
8.	Regarder	16	Lire	10	Activités cognitives	6
9.	Activités de groupe	14	Activités encadrées	8	Simuler, débats, visites	5
10.	Chronologie	10	Activités cognitives	6	Regarder	3
11.	Activités cognitives	10	Chronologie	3	Activités de groupe	1

<sup>18</sup> Il faut relever ici la présence massive de l'expression « prendre des notes » dans la catégorie *écouter*. Cette activité pèse indéniablement d'un certain poids dans le jugement négatif des élèves.

<sup>19</sup> La variable « degré », en revanche, n'exerce pas d'influence claire et aisément interprétable.

souvent par les élèves de niveau B). C'est également parmi ces derniers que la conception «réaliste» de l'histoire prédomine fortement. De tels clivages ne se retrouvent pas sur les autres aspects: le rapport «externe» ainsi que les quatre dimensions de l'apport personnel de l'histoire ne diffèrent pas véritablement selon le niveau de regroupement. Autrement dit, les élèves de niveau A n'ont pas nécessairement un rapport plus intime à l'histoire ni une conscience praxéologique plus marquée que ceux de niveau B. En outre, le fait de «beaucoup aimer l'histoire» concerne autant les élèves A que B.

Nos analyses mettent en évidence le rôle spécifique que joue la variable d'attitude car si elle n'influence guère l'image «réaliste» ou «constructiviste» que l'on peut avoir de l'histoire, elle s'avère en revanche assez fortement liée à la perception d'un apport personnel marqué de l'histoire. Les dimensions de «conscience praxéologique», de «compréhension du présent» et d'«outils intellectuels» ainsi que l'«histoire-plaisir» prédominent chaque fois parmi ceux qui aiment «beaucoup» l'histoire. L'attitude personnelle de l'élève est ainsi clairement reliée au développement d'un rapport «intime» à l'histoire.

Enfin, les analyses soulignent combien les différents aspects du rapport à l'histoire des élèves et à son enseignement n'évoluent pas en vase clos et qu'elles ne sont pas déterminées par la seule institution scolaire. L'environnement socioculturel a une influence marquée que révèlent les trois variables retenues: les élèves de niveau A ont les projets de formation les plus longs (collège ou université), sont aussi ceux qui citent un plus grand nombre de livres à la maison<sup>20</sup> et enfin sont généralement ceux qui ne parlent pas une

autre langue que le français. Si les élèves de niveau A privilégient une conception «constructiviste» de l'histoire, l'environnement socioculturel s'avère en revanche indépendant de la question du rapport «intime» ou «externe» entretenu à l'histoire (cf. aussi Lautier, 2001) ou de l'apport personnel de celle-ci. L'origine sociale et culturelle influence davantage les dimensions proprement scolaires du travail des élèves.

## CONCLUSION

Dans le rapport à l'enseignement, les réponses des élèves montrent la prégnance d'un modèle «classique» d'apprentissage centré autour de l'écoute, de l'écrit, de la lecture et d'activités encadrées (exercices, questionnaires, épreuves, etc.). Un tel dispositif renvoie à ce que Philippe Perrenoud a appelé «le métier d'élève» qui consiste essentiellement pour ce dernier à repérer, apprendre et répéter les connaissances que l'enseignant s'efforce de transmettre. Ce jeu entre enseignants et élèves dans lequel ceux-ci «traquent» les connaissances attendues par ceux-là dans le but d'assurer leur réussite semble commander le déroulement des cours d'histoire sans autant être apprécié par ceux-ci. Autrement dit, bien qu'ils fassent rarement ce qu'ils aiment, les élèves connaissent les règles du jeu et s'y prêtent plus ou moins volontiers, avec plus ou moins de distance, et ils le jouent pour la plupart. Cependant, et le point est capital, ce n'est pas parce que les élèves n'apprécient que modérément

---

<sup>20</sup> Nous avons repris un indicateur du niveau socioculturel utilisé dans l'enquête *Les jeunes et l'histoire* de 1998; il était demandé à l'élève d'estimer le nombre de livres qu'il y avait chez lui.

leur « métier » qu'ils n'aiment pas l'histoire. Le rapport à l'histoire des élèves ne se réduit pas à cette logique scolaire; l'enquête montre qu'une autre logique sous-tend leurs réponses. La forme scolaire dépassée, la connaissance historique devient pour eux un développement et un enrichissement personnels, leur apportant une meilleure compréhension de l'humain, des cultures et des sociétés, proches ou lointaines. L'apport de l'histoire, tant dans ses dimensions de plaisir, cognitives, explicatives ou encore en tant que guide de l'action est manifeste pour les élèves. Les élèves sont nombreux à entretenir un rapport « intime » à l'histoire, à développer une conscience historique, conditions nécessaires – certes, non suffisantes – pour se projeter dans leur vie de futur citoyen. L'enquête a également mis en évidence que l'apport de l'histoire se construisait essentiellement autour de l'identité individuelle, et moins autour d'enjeux de nature sociétale. Ce rejet de l'apport non-personnel de l'histoire est probablement un effet de l'érosion des valeurs collectives dans nos sociétés. Il reste que cette dimension d'apport de l'histoire, qui gravite de manière autonome en marge de l'univers scolaire, est perçue par les élèves comme un facteur de renforcement de l'individu dans son rapport avec lui-même et dans le rapport qu'il entretient avec la société. ↻

## BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F. (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie*, Paris, thèse de doctorat sous la direction de H. Moniot, Université Paris VII.
- Lautier, N. (2001), « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire » in *Perspectives documentaires en éducation*, Paris, INRP, N° 53.
- Laville, Ch. (2001), « La recherche empirique en éducation historiques » in *Perspectives documentaires en éducation*, Paris, INRP, N° 53.
- Martineau, R. et Dery, C. (2002), « Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire: à la recherche de modèles transposés de raisonnement historique », in *Le cartable de Clio*, Lausanne, LEP, N° 2.
- Moniot, H. (1992), « Savoir de l'histoire, apprendre en histoire », in F. Audigier et G. Baillat, Éd., *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixième colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP, pp. 199-205.
- Ryle, G. (1978), *La notion d'esprit*, Paris, Payot (trad. de *The concept of mind*, 1948).
- Tutiaux-Guillon, N et Mousseau, M.-J. (1998), *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP.

# LES FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : DU LYCÉE FRANÇAIS AU *GYMNASIUM* HESSEIS<sup>1</sup>

---

BORIS KLEIN, LYCÉE PAUL LANGEVIN DE MARTIGUES

À l'observateur habitué des cours d'histoire en collège ou lycée français, le déroulement d'un cours similaire dans un *Gymnasium* de Francfort/Main offre un tableau de prime abord déconcertant : élèves bruyants qui mangent, bavardent et circulent librement dans la salle, professeur discret, nullement gêné et d'abord prêt à se laisser entraîner par les questions des élèves ; ajoutez à cela le fait qu'aucune note n'est prise par les élèves, aucun mot écrit au tableau, les manuels à peine ouverts sur les tables, et tout est réuni pour qu'un véritable malaise s'installe chez le visiteur français. Mais voilà que, le premier choc passé, force est de constater, tant à la mine du collègue qu'à celle des élèves qu'il ne s'agit pas là d'un chahut, pas même d'un cours « manqué ». Chacun en effet semble tenir un rôle précisément défini, les règles sont suivies, et chaque partie paraît même satisfaite ; et pourtant, l'observateur ne peut totalement se libérer de sa gêne initiale : comment donc un tel comportement est-il compatible avec les exigences d'un cours « normal » ? Comment peut-on laisser sciemment s'épanouir une telle atmosphère, de telles pratiques, sans nuire, sans fouler aux

pieds les bases de tout enseignement de l'histoire ? Car rappelons une évidence pour justifier encore une fois le malaise précédemment évoqué : en Hesse comme en France, l'histoire n'a de par ses fonctions rien d'une matière anodine. Sur elle repose en effet une grande part de la mission visant à faire progressivement des élèves du secondaire des citoyens responsables et capables de participer aux débats de la société. Alors une fois encore : comment une telle mission a-t-elle pu aboutir à des pratiques d'emblée contradictoires, voire irréconciliables ?

Ainsi, il s'agit ici de tirer partie d'une expérience personnelle d'enseignement au cœur de deux systèmes, de deux pratiques en Allemagne et en France pour s'interroger en profondeur et revenir sur les principaux problèmes constitutifs de l'enseignement de l'histoire en général :

- Premier problème, celui des contenus, des savoirs que le cours d'histoire est chargé de transmettre : de quoi parle-t-on, dans quel ordre et dans quel but ?
- Par quels moyens, quelles méthodes estime-t-on devoir transmettre ces savoirs ?
- Plus généralement enfin, quelles représentations, quels espoirs soutiennent l'action des enseignants au quotidien ?

---

<sup>1</sup> Le texte qui suit constitue la version abrégée et modifiée d'un mémoire effectué sous la direction de Madame Tutiaux-Guillon à Lyon (*Les Finalités de l'enseignement de l'histoire : étude comparée de l'enseignement en classe de seconde à Villeurbanne et en Gymnasium dans le Land de Hesse*, I.U.F.M. de Lyon, juin 2003)

Bien entendu, ces questionnements sont abordés ici de façon succincte; mais je veux croire que la comparaison, même rapide, permet d'éprouver certitudes et habitudes, que ce soit dans le domaine de la construction des cours, des modalités d'apprentissage ou dans ce qui concerne la façon d'être en classe. Elle est enfin le moyen d'apprécier réellement l'efficacité de l'enseignement de l'histoire en France.

### 1. LYCÉE ET *GYMNASIUM*: LA MESURE DE L'ÉCART

Sans doute n'est-il pas inutile avant d'entrer dans le détail de la comparaison de pointer les différences fondamentales entre lycée français et *Gymnasium* hessois. Car en ce qui concerne les « règles de base » et principes selon lesquels s'organise l'éducation dans les deux pays, le fossé est de taille: au centralisme français incarné par le Ministère de l'Éducation nationale s'oppose en effet la loi allemande qui confie à chaque *Land* (État fédéral) le soin d'organiser et d'entretenir son propre système éducatif. D'où un éclatement complet du système d'enseignement, surprenant pour un observateur français: chaque *Land* possède ainsi ses propres programmes scolaires, son organisation, son système de formation des enseignants, et les manuels et outils divers adaptés à ses exigences particulières. Chaque *Land* conservant jalousement ses prérogatives en la matière, la Hesse évoquée dans les pages qui suivent ne doit donc en rien être considérée comme un exemple de fonctionnement d'un système scolaire allemand que l'on serait d'ailleurs bien en peine de décrire en tant que tel.

Mais c'est sur le plan des structures de l'enseignement secondaire que la Hesse et la

France diffèrent le plus. Car les enseignants sont en effet très impliqués dans le fonctionnement du *Gymnasium* hessois: responsables des cours, ils prennent également en charge les tâches de surveillance, de contrôle des absences et de direction. Ils sont ainsi quotidiennement les premiers et presque uniques interlocuteurs des élèves. Rien de commun donc avec l'organisation complexe des lycées français où les enseignants, recrutés via des concours nationaux testant leurs seules connaissances universitaires, passent l'essentiel de leur temps dans l'établissement à faire cours.

Enfin, ajoutons à tout cela que lycées et *Gymnasien* sont fondamentalement différents du fait de leur recrutement: un *Gymnasium* n'accueille en effet qu'environ un tiers des élèves d'une classe d'âge de 10 à 19 ans, ceux-ci étant répartis dans des classes allant de la 5<sup>e</sup> à la 13<sup>e</sup>. Sélectionnés dès le plus jeune âge, ces élèves constituent donc un public différent de celui des collèges, voire des lycées français. Après cinq années d'école primaire, les élèves français entrent en effet au collège sans la moindre sélection. Une grande partie d'entre eux poursuit ensuite au lycée, cette dernière structure prenant en charge les trois années d'enseignement préparant le baccalauréat national (classes de secondes, premières et terminales). Les disparités sont donc grandes entre le principe même du *Gymnasium* et celui de la dualité collège unique – lycée en France, ce qui invite à considérer les comparaisons qui suivent avec beaucoup de prudence. Entrons pourtant dans ce jeu de comparaison, et voyons d'abord sur quels textes, quelles injonctions s'appuie l'enseignement de l'histoire en France et en Hesse.

## 2. CONTENUS ET PRÉCEPTES DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE ET EN HESSE

### 2.1. Des programmes au cœur de multiples enjeux

Lorsqu'au début des années 1970 le gouvernement social-démocrate (S.P.D.) du Land de Hesse proposa de réformer entièrement les programmes de l'enseignement de l'histoire, un conflit d'une ampleur inattendue explosa aussitôt; enseignants, universitaires, intellectuels et surtout politiciens bataillèrent fermement jusqu'à ce que, de guerre lasse et effrayé par les répercussions politiques du conflit, le gouvernement recule et retire son projet. Ainsi prit fin la dernière tentative de révision complète des finalités de l'enseignement de l'histoire: visant à favoriser l'«émancipation» des élèves, le projet gouvernemental entendait en effet décourager la construction des cours et des programmes suivant la chronologie, toute approche scolaire de l'histoire devant mettre en avant le lien entre passé et présent.

Décrit et commenté par Horst Kuss<sup>2</sup>, cet épisode permet ainsi de mesurer les implications et les passions que déclenche facilement toute tentative de reformuler les buts confiés à l'histoire à l'école: personne en effet n'est dupe, tant dans le monde scientifique que politique de l'importance des enjeux. Et l'on peut également se souvenir ici que les coprésidents du Groupe Technique Disciplinaire en charge de la réalisation des

derniers programmes d'histoire notaient avec humour que chaque adoption d'un nouveau programme d'histoire en France fait inmanquablement figure de drame national. Ou encore, pour reprendre les termes de Horst Kuss<sup>3</sup>, que la double dimension pédagogique et politique que tente de réconcilier difficilement chaque programme reflète le rapport toujours tendu entre école et société. Bref, étudier et commenter les fins que se fixent les programmes d'histoire doit se doubler de la conviction que l'on manipule là une matière sensible.

#### A) LA LONGUE DURÉE DE LA TRADITION RÉPUBLICAINE EN FRANCE

Sur le sujet, la France a de toute évidence la plus longue expérience et tradition. Selon Patrick Garcia et Jean Leduc<sup>4</sup>, on retrouve depuis le XIX<sup>e</sup> siècle un même souci global débouchant sur l'emploi récurrent de notions telles que: patrimoine, héritage, mémoire, culture, identité, citoyen. La longue suite des programmes d'histoire montre d'ailleurs que ces termes sont considérés comme fondamentaux depuis au moins un siècle; et les derniers textes, ceux de 1995-1998, s'ils insistent sur le développement chez les élèves d'un sentiment d'appartenance à la communauté nationale et d'«europanéité», reprennent et se fondent sur les notions énumérées, l'insistance au collège sur les «documents patrimoniaux» en fournissant une parfaite illustration.

---

<sup>2</sup> Horst Kuss, «Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990)», *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, (G.W.U.), Friedrich Verlag, n° 46, 1995, pp. 3-15 (p. 9).

---

<sup>3</sup> Horst Kuss, «Geschichtsunterricht und Lehrplan – Lehrplananalyse und Lehrplankritik am Beispiel der Lehrpläne von Bayern, Nord-Rhein-Wesphalen und Berlin», G.W.U., n° 48, 1997, pp. 33-49.

<sup>4</sup> Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'Enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 264 et sq.

Bref, si l'on s'en tient aux textes officiels<sup>5</sup>, il est possible, en modifiant légèrement la typologie forgée par Patrick Garcia et Jean Leduc<sup>6</sup> de regrouper les finalités affirmées de l'enseignement de l'histoire comme suit :

D'abord, il y a les fins « intellectuelles » : le cours d'histoire a en effet pour mission de transmettre des savoirs et des savoir-faire. Soumis à des examens nationaux, les élèves doivent s'approprier des connaissances et des méthodes (commentaire de documents, paragraphe argumenté...).

Les fins « civiques » : la formation intellectuelle est étroitement liée à l'éducation à la citoyenneté ; connaître le passé doit préparer à l'action en citoyen libre et responsable. Apprentissage du regard critique et de la tolérance contre les passions et le relativisme.

La « fonction intégratrice et de socialisation » : l'apprentissage de l'histoire doit effectivement permettre, à travers la transmission de repères communs, de forger une identité. Celle-ci, fondée sur le sentiment d'appartenance à une culture doit permettre l'intégration ensuite dans la communauté nationale.

## B) LES LEÇONS DE L'HISTOIRE AUX FONDEMENTS DES PROGRAMMES HESSOIS

En comparaison, les programmes formulés depuis trente ans par le Ministère des Cultes hessois s'avèrent légèrement diffé-

rents<sup>7</sup>. De façon notable, ils mettent d'emblée en exergue non seulement leurs finalités et les fondements moraux, civiques voire philosophiques qui ont conduit à leur élaboration, mais également les préceptes didactiques auxquels ils s'estiment liés. En dehors de cette originalité, on note des points communs avec les textes français : le souci d'aider les élèves à construire des repères afin de comprendre et de participer plus tard à l'État de droit figure en bonne place, de même que la volonté d'aboutir à ce que l'élève se forge une identité, celle-ci devant lui permettre ensuite de développer personnellement son caractère propre et ses orientations politiques. Dernier point presque commun avec les injonctions françaises, il est explicitement recommandé aux enseignants de problématiser leurs approches afin de lier toujours les connaissances servant de repères et la construction du sens<sup>8</sup>.

Néanmoins, d'autres objectifs sont mis en avant qui ne sont pas clairement présents dans les textes français :

- On note ainsi l'absence de référence aux notions de patrimoine et de culture, tant dans le préambule que dans les conseils de mise en œuvre. Il est vrai cependant que la notion de « *Bildung* » est évoquée, ce terme

<sup>5</sup> Voir principalement le *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, juin 1995 (programmes de 6<sup>e</sup>, 1<sup>re</sup> et Terminales), février 1997 (5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>) et octobre 1998 (classe de 3<sup>e</sup>). Pour la classe de seconde, je m'en tiens à l'édition d'août 2000 (Hors-Série n° 6).

<sup>6</sup> *Op. cit.*, pp. 274-277.

<sup>7</sup> Ces programmes sont disponibles sur cédéroms : *Lehrpläne für die Bildungsgänge*, édité par le Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden, 2002. Pour le commentaire général qui suit, on pourra voir encore une fois l'article de Horst Kuss : « *Geschichtsunterricht und Lehrplan...* », *op. cit.*, pp. 533-535.

<sup>8</sup> Sur ces trois points, voir notamment : *Lehrplan Geschichte, Gymnasialer Bildungsgang (Jahrgangsstufen 6 bis 10)*, Wiesbaden, Hessisches Kultusministerium, 2002, pp. 2-6.

intraduisible renvoyant d'une certaine façon à une « mémoire culturelle »<sup>9</sup>.

- Mais surtout, un paragraphe essentiel insiste sur une des principales finalités : les élèves doivent apprendre à reconnaître le processus de reconstruction à l'œuvre dans l'écriture de l'histoire ; il est donc important qu'ils soient en contact avec des sources, apprennent à les reconnaître et à les juger. Cela également en vue de prendre conscience des utilisations toujours possibles et dangereuses de l'histoire sous forme de propagande plus ou moins facilement identifiable.

Cette insistance se comprend aisément si l'on songe à l'histoire contemporaine allemande ; elle fonde néanmoins par sa place dans les textes une différence importante avec l'esprit des programmes français. C'est enfin une illustration de l'importance accordée à la formation au maniement de l'histoire : rappelons que la nécessité de l'enseignement de l'histoire figure dans le texte même de la Constitution du Land de Hesse<sup>10</sup>.

## 2.2. Notes sur les contenus des programmes

Ce n'est certes pas ici le lieu pour passer en revue et traiter en détail les contenus des programmes d'histoire français et hessois. J'en dirai un mot cependant, tant il est frappant de voir s'effacer les divergences dans les

finalités affirmées de l'enseignement de l'histoire lorsque l'on observe le découpage de ces programmes par niveau : comme en France, le choix a été fait en Hesse d'un double déroulement chronologique de l'histoire humaine avec comme axe de symétrie la séparation entre *Mittelstufe* (de la 5<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup>) et *Oberstufe* (de la 11<sup>e</sup> à la 13<sup>e</sup>) – que l'on peut comparer à la démarcation entre collège et lycée général en France. Seule une plus grande liberté laissée en Hesse aux établissements entraîne finalement dans les faits des aménagements qui remettent en cause cette similitude.

Notons aussi que les contenus ne sont pas seulement très similaires par leur découpage de l'Histoire par niveau ; ils se ressemblent également fortement dans la sélection des thèmes. Ainsi, l'étude de la Grèce antique en classe de 6<sup>e</sup> (en France et en Hesse) repose sur les mêmes centres d'intérêts : étude de la notion de cité, insistance sur la mythologie et les textes-clé comme les poèmes d'Homère. Dans les deux pays, l'importance accordée aux origines de la culture nationale et européenne, aux repères essentiels, conduit à aborder une même période sous un angle quasi identique. Les mêmes remarques pourraient être faites en ce qui concerne les programmes des trois dernières années avant l'examen du baccalauréat / *Abitur* ; seule différence notable, le récent programme français de seconde assume les finalités énumérées plus haut au point de se détacher dans sa première partie du continuum chronologique ; en centrant l'étude sur des moments-clé de la formation de la culture, du patrimoine européen et de la citoyenneté, il franchit un pas que les programmes hessois n'ont pas osé encore franchir. Peut-être est-ce là une trace des querelles évoquées des

<sup>9</sup> Expression empruntée à Aleida Assmann, *Construction de la mémoire nationale, une brève histoire de l'idée allemande de Bildung*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1994, p. 4.

<sup>10</sup> Voir *Verfassung des Landes Hessen und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden, Hessisches Kultusministerium, 1999, notamment l'article 56.

années 1970; peut-être aussi faut-il y voir la trace de l'insistance hessoise portant davantage sur les méthodes que sur les nouveaux découpages des contenus.

### **2.3. L'élève au centre des cours ou la notion de «Schülerorientierung»**

Cette dernière remarque justement amène à parler brièvement d'un concept sur lequel s'appuie la transmission de ces contenus en France et en Hesse. L'un des concepts qui figure en tête des programmes hessois est celui de «*Schülerorientierung*»; intraduisible directement, ce terme désigne en fait le souci pour le professeur de construire un cours dont les élèves sont le centre, ce qui amène à respecter plusieurs éléments :

- l'emploi systématique de l'oral dans la présentation des enjeux du cours, la recherche d'assentiment, les échanges de toutes sortes.
- La dimension démocratique: valorisation du travail en équipe, tentative pour introduire un maximum d'équité dans les relations élève-enseignant<sup>11</sup>.
- Le souci d'individualiser, c'est-à-dire de relier les contenus à des éléments d'expérience ou des connaissances antérieures de certains élèves – ce qui implique une écoute permanente de la part du professeur.
- La formulation des savoirs par des élèves responsabilisés travaillant de façon autonome.

---

<sup>11</sup> Je traduis par «équité» et non par «égalité» l'expression de «symetrische Gestaltung der Beziehung».

On aura reconnu bien que certains traits soient grossis – je pense notamment au quasi-monopole de l'oralité – une des recommandations faites également en France. À travers l'étude de cas en géographie mais également en ce qui concerne le cours d'histoire, il est de plus en plus fait appel à cette formule de travail aux antipodes du cours magistral. Dans les faits pourtant, une grande différence existe dans le maniement de ce concept, comme le montre la comparaison entre deux cours, l'un effectué en France dans une classe de seconde générale, l'autre en Hesse dans une classe de 13<sup>e</sup> (Annexe 1).

Si l'on veut bien au final dresser un bilan du résultat de ces deux cours, une nette fracture apparaît. Les élèves français ne sont en effet parvenus à prendre conscience des enjeux et de la richesse du texte original que parce qu'ils étaient étroitement encadrés par des questionnements; le professeur demeure en outre la «courroie de transmission» indispensable, le juge toujours présent dans l'esprit des élèves qui s'expriment ou écoutent: ainsi, aucun dialogue constructif ne parvient véritablement à s'installer durablement entre les élèves. À l'inverse, la situation allemande enseigne peut-être que des partis pris plus «radicaux» permettent de débloquer les choses. D'emblée en effet, l'enseignant accepte de renoncer dans une certaine mesure à ce que les élèves parviennent à tout prix à élaborer une version correspondant à ses attentes. Pari risqué, mais n'est-ce pas effectivement le moyen de réveiller la responsabilité des élèves au point nécessaire? Car la question se pose de savoir si l'on peut réellement atteindre les objectifs majeurs de ce genre de cours centrés sur l'élève (autonomie, responsabilité, solidité des acquis élaborés

par l'élève) en conservant le souci que les élèves repartent avec les « bons savoirs » calqués sur le résumé du manuel. Et si non, l'existence en France d'attentes précises en terme de connaissances et de méthodes, en particulier en vue du baccalauréat, semble fortement compromettre la mise en place de telles expériences.

### 3. ÉDUCATION, VALEURS ET FINALITÉS DES COURS

Après ce rapide tableau, une question essentielle reste posée : comment agissent l'organisation du milieu scolaire et les rapports enseignants – élèves sur la mise en œuvre et la réussite de ces finalités de l'enseignement de l'histoire ?

#### 3.1. Formation du citoyen et « Sozialisation »

Rappelons d'abord un fait essentiel : comme l'affirme plusieurs fois Joachim Rohlfes<sup>12</sup>, l'école est le lieu de la seconde – et plus importante – socialisation : c'est à l'école en effet que l'enfant/adolescent apprend lentement à connaître et à reconnaître le monde qui l'entoure, et à s'y insérer. Et les programmes, on l'a vu, prennent parfaitement en compte ce souci. Mais cette donnée entraîne l'action de l'enseignant sur un autre terrain : la relation enseignant-élève, les règles qu'elle fait émerger, les sensations qu'elle crée sont des éléments qui sont tout aussi fondamentaux que les savoirs dans la formation du futur citoyen et son intégration dans l'État de

droit. En d'autres termes, il convient de faire le point sur le fonctionnement des deux systèmes envisagés en gardant à l'esprit ce qu'affirme Peter Schulz-Hageleit<sup>13</sup> : « *Un rapide coup d'œil sur le passé montre clairement que le Comment de l'apprentissage est tout aussi important pour la socialisation et le développement de la pensée que le Quoi, peut-être même plus important. Penser la didactique de l'histoire signifie donc que la structure de l'école et les formes de l'apprentissage ne doivent pas être traitées comme des facteurs de second ordre mais doivent être prises au sérieux et considérées sous l'angle de leurs répercussions.* »

#### 3.2. La France : le modèle autoritaire

##### A) ÉCOUTER, LIRE, NOTER... ET SE TAIRE ?

Si l'on tente d'abord d'analyser la mise en œuvre concrète des exigences déjà énumérées en France, un caractère essentiel de l'enseignement s'impose : l'importance de la trace écrite. De la classe de sixième où il est stipulé que les élèves doivent être capables de répondre par une ou deux phrases clairement rédigées à une question, à la terminale, l'écrit ne cesse en effet de jouer un rôle central. Cette insistance est d'ailleurs accentuée par le poids des apprentissages méthodologiques bien définis et exigés progressivement des élèves. Ainsi, une grande partie du temps et de l'énergie des élèves de seconde est consacrée à deux objectifs : la prise de note et la rédaction de paragraphes argumentés. Concrètement, la capacité à relever ces deux défis est posée comme essentielle et est d'ailleurs souvent considérée comme telle par les élèves eux-mêmes.

<sup>12</sup> Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1997. En ce qui concerne plus particulièrement la « Sozialisation » et ses liens avec la didactique, voir pp. 173-177.

<sup>13</sup> Peter Schulz-Hageleit, *Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens*, Peter Lang, Francfort, 2002, p. 132.

Un autre trait caractéristique de l'enseignement français tient à la place et à l'image de l'enseignant: estrades encore très répandues et disposition des tables en damier renforcent ainsi une distance posée souvent d'emblée entre le professeur et les élèves. Posséder de l'« autorité » est d'ailleurs considéré par les enseignants eux-mêmes comme une qualité essentielle. Cela dit pour insister sur le fait que, au quotidien, un des buts de l'enseignant est souvent de faire accepter son autorité suprême aux élèves sur les questions d'organisation mais aussi de connaissance; que la réalisation de cette fin est souvent vue comme le préalable et le fondement indispensable à la réussite des autres finalités du cours.

Et si bien évidemment il ne s'agit pas de remettre en cause l'apprentissage méthodologique, la maîtrise de la langue écrite et le respect de l'autorité de l'enseignant, il convient de dresser un bilan dans les faits de ces finalités réelles: non pas pour voir si elles sont atteintes, mais pour cerner ce qu'implique l'attention qui leur est consacrée. Et sur ce point justement, il semble que l'attention portée à la trace écrite et surtout le rapport enseignant – élève sont une source de blocage: trop souvent, ces exigences imposent dans les faits de sacrifier au moins partiellement des finalités pourtant plus importantes comme la formation d'un citoyen responsable et autonome.

**B) « À QUOI ÇA NOUS A SERVI? IL NOUS FAUT APPRENDRE TOUT ÇÀ POUR LE BAC SI ON Y ARRIVE! »<sup>14</sup>**

Ainsi, un questionnaire a été proposé dans une classe de seconde à Villeurbanne (Rhône) pour prendre la mesure de cette situation; cette enquête a été réalisée en classe, chacun

répondant anonymement ou non sur une feuille de papier à quatre questions:

« Q. 1: Selon vous, pourquoi avons-nous étudié la démocratie athénienne au V<sup>e</sup> siècle A.C. ?

Q. 2: Même question en ce qui concerne la Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle.

Q. 3: Personnellement, qu'est-ce que cela vous a apporté? Qu'en avez-vous retenu?

Q. 4: Que pensez-vous de la forme prise par les cours? »

Liberté était laissée de ne répondre qu'à certaines questions. À deux exceptions près, toute la classe a joué le jeu et répondu sans trop de précautions ou de « langue de bois », et sans être totalement surprenante, la lecture des réponses fut néanmoins source de malaise:

- en ce qui concerne le problème des finalités, tous les élèves ont été gênés pour répondre; en bref, l'étude des deux chapitres d'histoire a été menée pour la plupart en vue de « donner de la culture » ou de « connaître le passé »; certains néanmoins ont affirmé que l'étude avait pour but de « comprendre les religions et la démocratie aujourd'hui », en référence bien entendu aux problématiques des deux chapitres.
- La forme des cours est quant à elle jugée « ennuyeuse » ou « motivante », mais s'y ajoute souvent la remarque fataliste selon laquelle les cours bons ou mauvais doivent être subis... Et pour l'écrasante

<sup>14</sup> Réponse citée d'une élève à la question: « Pourquoi selon vous avons-nous étudié la démocratie athénienne au V<sup>e</sup> siècle AC? ». L'orthographe originale a été conservée. Voir ci-dessous au sujet de ce questionnaire.

majorité, le principal message délivré est une requête : que les cours soient dictés pendant toute l'heure plutôt qu'organisés autour d'activités et de prises de notes<sup>15</sup> !

- Bref, ce questionnaire révèle surtout l'incapacité, le malaise des élèves lorsqu'il leur faut faire part de leur opinion personnelle et exprimer ce que les cours leur apportent – ou leur retirent... Même les meilleures volontés se sont brisées sur ces quatre questions simples, et presque tous ont à l'occasion du sondage montré qu'ils subissaient les cours et demandé à être encore davantage mis sous dépendance.

### c) POURQUOI SOUDAINEMENT DISCUTER ?

Sans doute est-on là face à un véritable problème structurel, dont l'une des conséquences concrètes est la difficulté qui entoure en France l'enseignement de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale (ÉCJS), matière prise en charge la plupart du temps au lycée par les professeurs d'histoire et de géographie. Car il faut bien le concéder : l'exigence des textes officiels qui demandent que ces cours d'ÉCJS soient des tremplins vers la pratique citoyenne du débat démocratique relève souvent de la gageure. Et disons-le franchement : le principal écueil n'est pas l'indiscipline des élèves mais bien leur incapacité à participer sainement à un débat en classe.

En effet, il semble que les élèves habitués à s'investir dans les travaux écrits seuls vérita-

blement valorisés à terme, peinent à trouver la motivation nécessaire pour s'exprimer. Plus généralement, un certain dédain s'installe facilement chez les élèves pour un cours dont les finalités ne sont pas palpables – pas « notables » ? Mais surtout, la relation habituelle entre le professeur d'histoire – géographie et les élèves fait blocage : comment pour les élèves, alors qu'ils sont habitués à écouter et à être réprimandés à chaque manquement se muer soudain sur la demande de la même personne en individus autonomes prenant la parole de manière réglée ? Car n'en doutons pas, l'intérêt pour les thèmes traités est souvent là ; seulement, les attentes qu'ils perçoivent les concernant et la relation qui les lie à la structure scolaire se marient mal avec l'apprentissage de la responsabilité, de l'autonomie, du débat. Et il y a là sans doute matière à réfléchir : comment peut-on modifier le cadre dans lequel évoluent les élèves afin que les tentatives pour les former à la réflexion personnelle, à la citoyenneté ne paraissent pas incongrues à leurs yeux ?

### 3.3. Francfort : le modèle libéral

Sur ce dernier point qu'il ne faudrait pas d'ailleurs considérer de façon trop caricaturale, des éléments de réponse existent très clairement dans la pratique de l'enseignement en Hesse. Il ne s'agit pas bien entendu de sombrer dans une vision manichéenne et d'ériger trop vite un système en modèle. D'ailleurs, le fonctionnement des cours en Hesse, et surtout à Francfort, n'est pas tributaire des mêmes contraintes qu'en France. Ainsi, la structure des établissements et les programmes laissent bien plus de liberté aux enseignants, et l'absence de baccalauréat centralisé permet d'envisager avec beaucoup de souplesse l'apprentissage de savoirs et de

<sup>15</sup> Plusieurs élèves demandent ouvertement le retour de la dictée en cours afin de rendre ceux-ci moins « ennuyeux ». Pour beaucoup, la mise en activité, l'étude de cas et la problématisation sont des exercices inutiles qui, réussis ou non, sont à bannir car ils éloignent le cours de sa fonction première et font perdre du temps.

méthodes déterminés. Cet avertissement ayant été fait, il n'en demeure pas moins qu'aux moins deux enjeux au cœur de la pratique de l'enseignement de l'histoire à Francfort permettent de pointer des faiblesses de cette même pratique en France.

#### A) COMPRENDRE PAR LA SYMPATHIE

Le premier de ces enjeux est l'usage des sentiments des élèves dans le traitement des documents et des événements historiques. L'idée de fonder une approche pédagogique en stimulant en permanence ces sentiments relève il est vrai d'une tendance ancienne en Allemagne: on la retrouve si l'on veut dans les éléments constitutifs de la notion de *Bildung*. Mais on la retrouve aussi dans l'histoire plus récente: ainsi Horst Gies a pu souligner que les régimes nazi et communiste en Allemagne de l'Est ont tout deux fortement développé et théorisé le recours aux émotions lors des cours d'histoire<sup>16</sup>. Néanmoins, ce constat n'est pour lui que le moyen de réfléchir plus avant sur les possibilités et avantages d'une telle pédagogie repensée en fonction des enjeux actuels. Au cœur de ce projet réside l'idée que s'engager sur le plan émotionnel permet de se forger une conscience historique stable.

Dans la pratique quotidienne des cours d'histoire, il s'agit ainsi de stimuler l'intérêt et de faciliter mémorisation et compréhension en développant ce qu'Henri-Irénée Marrou définissait comme la « sympathie » dont tout historien doit faire preuve vis-à-vis des acteurs du passé. Un exemple de ce

type de procédé est donné ici (Annexe 2). Stimulant imagination et compréhension des enjeux, un tel dispositif paraît pourtant bien difficile à transposer en France aujourd'hui: mis en œuvre régulièrement, il lui serait rapidement reproché de trop sacrifier la trace écrite et l'apprentissage méthodologique. Il semble pourtant bien répondre à un besoin effectif.

#### B) RESPONSABILISER

Voilà pour finir sans doute l'un des mots-clé pour les enseignants d'histoire allemands: rendre les élèves responsables, en faire des êtres autonomes dans leur jugement et leur comportement. Bref, forger des personnalités aptes à jouer ensuite pleinement un rôle dans une société et un État démocratique, voilà ce qui conditionne en dernier ressort la façon d'être et d'agir des enseignants à Francfort. Un exemple d'une pratique observée puis mise en œuvre dans une classe de 12<sup>e</sup> permettra de s'en faire une idée<sup>17</sup>. À l'origine, il y eut le constat dressé par élèves et professeur de la médiocrité des résultats aux tests écrits; diagnostic commun et formel: l'apprentissage progressif des contenus est trop faible, il convient de le restimuler. Et là, le professeur propose d'instaurer un rituel de dix minutes à chaque début de cours, proposition acceptée ensuite par les élèves:

- À la fin de chaque séance, un élève (n° 1) est désigné: il doit, pour la prochaine séance préparer une question clairement formulée portant sur les éléments vus en cours.

<sup>16</sup> Horst Gies: « Die Rolle der Gefühle im Geschichtsunterricht des Dritten Reiches und des D.D.R. », *G.W.U.*, n° 46, 1995, pp. 127-141.

<sup>17</sup> Plus précisément, il s'agit ici d'une classe de la *Freiherr-vom-Stein Schule* et d'un cours effectué à l'origine par Madame Göppner.

- Début de la séance : un élève (n° 2) est tiré au sort : il va devoir répondre. La question est posée mais un moment est donné à l'élève devant répondre pour se préparer ; pendant ce laps de temps, la classe est interpellée par le professeur : elle doit donner son jugement et évaluer en se justifiant la pertinence et la qualité de la question.
- La réponse est donnée par l'élève n° 2 ; dès qu'il a terminé, la classe doit à nouveau juger ouvertement de la qualité de la réponse, toujours en se justifiant.
- L'élève n° 1 est à nouveau interrogé : il doit énoncer clairement quelles étaient ses attentes par rapport à sa question. Ce dernier point sert de référence finale : le professeur donne son opinion sur les deux élèves et fait la critique des jugements émis par les autres éléments de la classe ; il propose une note à chacun des deux protagonistes (n° 1 et 2) : à chaque fois, l'élève noté a la possibilité de contester cette note à condition de se justifier et d'apporter des éléments. S'étant assuré clairement que personne n'a plus rien à dire, le professeur débute la nouvelle séance.

Un tel système démontre qu'il est possible d'instaurer un climat de confiance et de respect mutuel en classe, et que ce climat n'est pas tant un préalable indispensable que la

conséquence d'une prise de risque de la part du professeur. Faire confiance pour obtenir la confiance, certes, mais avant tout aussi en vue d'obtenir insensiblement des élèves des comportements fortement démocratiques.

## CONCLUSION

Ainsi, la comparaison entre l'enseignement de l'histoire en France et en Hesse souligne combien des moyens et des préoccupations comparables débouchent sur des situations en classe fort différentes. Car l'écart ne réside pas tant dans les fins avouées, dans les contenus ou encore dans les concepts didactiques faisant autorité ; il tient en fait bien plus au poids des structures et des pratiques, autant dire aussi en grande partie à l'héritage et aux valeurs implicitement défendues par chacun des deux systèmes.

Mais plus encore que ce constat de divergence, l'examen concret met en avant les fragilités et les contradictions du modèle français, que l'on peut qualifier d'autoritaire par opposition aux valeurs libérales. Il y a en effet en France comme une difficulté, voire presque une incapacité, à transmettre autrement que sous forme de contenus difficilement assimilables les règles et pratiques de la démocratie. Et sans prétendre ici ériger le système hessois en modèle ultime, force est de constater qu'il peut utilement servir d'invitation au changement. ↻

Cours n° 1 réalisé le 16 décembre 2002 en classe de seconde au lycée Pierre Brossolette de Villeurbanne.

*Sujet:* la Sicile normande vue par un géographe arabe.

*Durée:* 55 min.

*Situation:* il s'agit de clore un chapitre sur la Méditerranée au XII<sup>e</sup> siècle. À la fin du cours précédent, tous les élèves sauf une ont eu une copie d'un texte d'al-Idrisi sur Palerme avec pour mission de classer les éléments du texte en fonction de thèmes donnés. Une élève d'origine algérienne (F.) est chargée d'étudier le texte dans sa version originale, sous la tutelle de son professeur d'arabe; elle doit présenter cette version aux élèves ayant étudié le texte traduit.

*Objectifs:*

- Récapitulation du cours: que les élèves parviennent à discerner les éléments constitutifs des cultures chrétienne et musulmane au XII<sup>e</sup> siècle.
- Surtout, le but est de faire naître entre les élèves une discussion au cours de laquelle ils parviendront de façon autonome à comprendre certains problèmes liés au traitement et à la traduction des sources historiques.
- L'échange doit également permettre de faire émerger une représentation puis une définition de la multiculturalité et du métissage. Aux élèves aussi de formuler les problèmes et les richesses d'une société multiculturelle, et de tisser des liens avec leur expérience personnelle et/ou la situation présente.
- Parallèlement, il s'agit d'améliorer les rapports entre les élèves et de réintégrer une élève (F.) en situation difficile en valorisant ses atouts personnels.

*Déroulement:*

- Après une brève présentation de la Sicile médiévale par les deux enseignants présents (histoire et arabe), F. présente en français la version arabe du texte.
- Les élèves sont invités à reconsidérer leur travail sur la version traduite et à discuter avec F. tandis que les deux enseignants s'effacent.
- Le débat amène à discuter des problèmes de traduction; guidés, les élèves réalisent peu à peu que le sens de la description en français est remis en cause.

*Conclusion:* la plupart des objectifs sont atteints: les élèves séduits par l'innovation ont «joué le jeu» et réellement perçu les enjeux de la traduction et la signification concrète d'un espace multiculturel. Reste que la discussion a sans cesse dû être alimentée et guidée par les questions et les remarques des deux enseignants. En ce sens, la mise au travail autonome n'a pas pleinement fonctionné.

Cours n° 2 : cours effectué le 7 février 2003 en classe de 13<sup>e</sup> au *Gymnasium* Freiherr-vom-Stein par Madame Göppner.

*Sujet*: les phases de la Seconde Guerre Mondiale.

*Durée*: deux fois 45 min.

*Situation*: les élèves ont étudié précédemment le déclenchement de la guerre et devaient lire chez eux les pages du manuel consacrées au déroulement du conflit.

*Objectifs*:

- Former des élèves presque tous adultes au travail d'équipe et à la responsabilité collective.
- Les élèves doivent également parvenir à déterminer eux-mêmes les contenus et la présentation des contenus qu'ils auront à retenir.

*Déroulement*:

- Le professeur désigne un secrétaire chargé d'écrire au tableau, un animateur chargé de distribuer la parole puis donne oralement la consigne: les élèves doivent parvenir ensemble à dicter à la secrétaire une chronologie de la guerre; à eux d'opérer le tri en s'aidant du manuel, à eux aussi de réfléchir sur la façon de présenter correctement la chronologie avec ses phases d'importance variable (problème de police de caractère, de retrait, paragraphe...).
- Les élèves sont ensuite livrés à eux-mêmes. Le professeur n'intervient que ponctuellement et à la demande des élèves qui font face à un problème insoluble (problème de forme ou de fond); jamais ces interventions ne remettent en cause ce qui a été fait: les problèmes posés sont simplement reformulés et accompagnés de quelques digressions enrichissant la chronologie.

*Conclusion*: le temps prévu n'a pas été suffisant. En revanche l'autonomie et l'efficacité des élèves ont été surprenantes. Le professeur n'a finalement pas livré sa propre chronologie, ni même corrigé celle des élèves: poussés par la certitude qu'ils n'auraient à apprendre que ce qu'ils construiraient, ces derniers ont su trouver les règles et les moyens pour être collectivement efficaces.

Cours effectué le 29 janvier 2003 en classe de 8<sup>e</sup> au *Gymnasium* Freiherr-vom-Stein.

*Sujet*: le Serment du jeu de paume.

*Durée*: deux fois 45 min.

*Situation*: les élèves ont déjà traité la notion d'absolutisme en France; ils ont en outre évoqué lors des quatre dernières heures la situation économique de la France de 1788 ainsi que la convocation et la réunion des États généraux en mai 1789.

*Objectifs*: il s'agit pendant ce cours de rappeler la situation au début de la Révolution en insistant sur la personnalité du roi et la notion de constitution. Surtout, les élèves doivent parvenir à une compréhension des tensions et de l'atmosphère qui ont conduit à la rupture et à un acte solennel lançant la révolution.

*Déroulement*:

- Un jeu de rôle: les élèves sont invités au fil d'un cours dialogué à jouer les personnes du roi, de la reine, d'un représentant du tiers. Le cours débute en effet sur une question portant sur les cours précédents; au cours de sa réponse, l'élève qui s'exprime est invité à jouer le rôle du roi puis les autres rôles sont distribués au fur et à mesure.

Transition: après avoir fait émerger les principaux éléments permettant de dresser un tableau de la situation en mai-juin 1789, les élèves sont invités oralement à construire une synthèse puis à se « mettre en situation »: Versailles, le luxe de la cour, les tensions à l'intérieur des ordres et vis-à-vis du roi.

- Ce passage à l'imagination et à la réflexion est facilité par la construction en commun et oralement d'une situation concrète, le professeur fournissant un début de scénario: soit la classe de 8<sup>e</sup> qui désire organiser conjointement avec un professeur et le directeur un voyage scolaire; les élèves sont réunis le premier jour puis invités à poursuivre la discussion le lendemain, bien que des tensions soient apparues; le lendemain, les élèves trouvent portes closes mais aperçoivent dans son bureau le directeur au travail avec le professeur en charge du voyage: comment réagissent-ils? Ce début de scénario est répété et précisé plusieurs fois en lien avec le plan de l'école, et les élèves ont pour consigne de réagir « à chaud » et avec leurs propres mots. Plusieurs hypothèses sont envisagées puis écartées au fil de la conversation (vandalisme, insultes, départ précipité...). Finalement, il apparaît que les élèves choisiraient de se réunir pour discuter ensemble de la conduite à adopter, soit sous le préau soit éventuellement dans le petit gymnase en face.

L'objectif est atteint : les élèves sont invités à observer et commenter un tableau du serment du jeu de paume, puis à lire le texte du serment. L'exercice précédent permet de passer rapidement sur le contexte et le mécanisme ayant entraîné l'événement historique, et l'accent est mis immédiatement sur la notion de constitution ; là encore, un parallèle rapide avec le règlement intérieur permet de préciser la particularité du contenu du texte constitutionnel, puis la définition concrète est donnée.

Ce dernier moment permet le retour au calme complet : une brève réflexion a alors lieu sur l'efficacité et le bon fonctionnement des deux exercices.

GUILLAUME BONDI, CYCLE D'ORIENTATION, COLLÈGE DES VOIRETS, GENÈVE

## INTRODUCTION

Au travers d'une séquence pédagogique sur la conquête de l'Amérique, je tenterai de voir comment le regard d'un adolescent peut changer sur un thème historique lorsque ses représentations, le plus souvent liées à son environnement géographique, culturel, social, sont « déconstruites » en apportant des éléments nouveaux, différents, une nouvelle vision de l'objet étudié. Comment il s'approprie alors une autre manière de penser, de comprendre l'histoire.

Il existe plusieurs traditions en matière de modèles sur l'apprendre. Il est important de réaliser que rien n'est immédiatement accessible dans l'apprendre. André Giordan envisage ainsi une « *déconstruction des conceptions de l'apprenant comme étape préalable* »<sup>2</sup>. En effet, écrit-il, « *l'apprenant ne se laisse pas facilement déposséder de ses opinions et de ses croyances. Construction et déconstruction ne peuvent donc être appréhendées que comme des processus interactifs* »<sup>3</sup>. C'est ce que nous tenterons de faire, dans une perspective de décentration.

En Europe, la conquête de l'Amérique a souvent été et reste encore présentée comme une « découverte » (attention au choix des mots, qui ne sont pas innocents!), effectuée par Christophe Colomb en 1492. En 1992, nous avons donc fêté les 500 ans de la découverte de l'Amérique. Cette vision, celle des Européens, des vainqueurs de la conquête, s'est exprimée principalement en Europe. Au même moment, de l'autre côté de l'Océan atlantique, des voix s'élevaient pour fustiger les festivités des 500 ans de la « découverte ». Et l'on parlait plutôt des 500 ans de la résistance amérindienne<sup>4</sup>, des 500 ans du génocide. La vision des vaincus s'imposa ainsi à nous.

En enseignant l'histoire à des jeunes, il est important de se pencher avec eux sur la

---

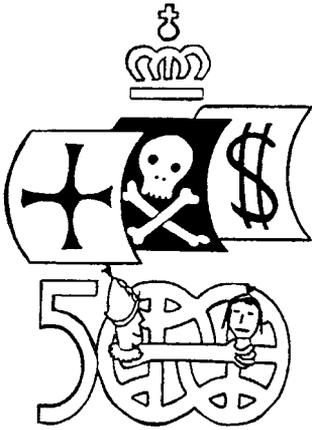
<sup>4</sup> Au cours de ce travail, j'utiliserai autant que possible le terme « amérindien ». Ce mot fut admis en 1981 lors de la conférence internationale des ONG sur les peuples autochtones dans l'idée d'abandonner progressivement le terme « indien » (qui vient directement de l'erreur de Christophe Colomb, croyant être arrivé aux Indes), trop connoté négativement. Cependant, « amérindien » n'est qu'une contraction de « indien » et d'« Amérique », mot dérivé du nom du navigateur Amerigo Vespucci. Il est clair que la terminologie utilisée pour désigner les habitants des « Amériques » n'est pas neutre. De nos jours, les mots « indigène », « autochtone » ou « natif » sont de plus en plus utilisés. Un Amérindien écrivait en 1992 : « *Tant que nous mourrons d'être Indiens, nous continuerons de naître Indiens, jusqu'au jour où enfin, nous pourrions redevenir ce que nous n'avons jamais cessé d'être : Aymara, Quechua, Tupi-Guarani, Mapuche, Apache, Sioux, etc.* ».

---

<sup>1</sup> Ce texte rend compte d'un travail de fin de formation réalisé en 2003 à l'Institut de Formation des maîtresses de l'Enseignement Secondaire (IFMES) de Genève.

<sup>2</sup> Entretien avec André Giordan, « (Re)construire les connaissances », in *Éduquer et former*, Paris, Éditions Sciences Humaines, 2001, p. 98.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 99.



SOCIEDAD ESTATAL  
PARA LA EJECUCION  
DE PROGRAMAS  
DEL QUINTO CENTENARIO

1492-1992

© Droits réservés

question de l'Autre et de ne pas s'arrêter à la vision des dominants et des vainqueurs. Prendre en compte l'Autre, c'est aussi dépasser l'eurocentrisme dans lequel baignent les adolescents genevois. Qu'est-ce que l'eurocentrisme? C'est le fait de mettre l'Europe au centre, de considérer l'histoire uniquement du point de vue européen. S'il est probable que de très nombreux peuples ont une vision ethnocentriste de l'histoire, la notion d'eurocentrisme est plus forte encore, car elle a réussi à s'imposer à une grande partie du monde.

Dans *La vision des vaincus*, Nathan Wachtel écrit que « *L'historiographie occidentale a longtemps instauré l'Europe comme le centre de référence par rapport auquel s'ordonnait l'histoire de l'humanité. Selon une représentation simple et unilinéaire du devenir, toutes les sociétés étaient censées passer par les mêmes étapes sur la voie du progrès et de la civilisation, dont l'Europe incarnait le modèle le plus achevé* »<sup>5</sup>. Les Non-Européens étaient donc

« en arrière ». Ceci justifiant l'expansion de l'Occident par une action civilisatrice sur le monde. Cette manière de voir a peu à peu évolué avec la décolonisation, cependant il en demeure quelques vieux restes. Il suffit d'observer certaines commémorations ou célébrations d'un passé glorieux. Tel a été le cas, parmi d'autres, des festivités annoncées en 1992 pour le cinquième centenaire de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb.

Nous touchons ici à la question des mentalités. Cet eurocentrisme n'est pas toujours conscient. Chaque société a sa manière de concevoir le monde. Et il est indéniable que les Européens n'ont pas la même vision du monde que d'autres peuples souvent appelés (à tort) primitifs. Pour illustrer mes propos, je laisse la parole à Eric Julien, un Français engagé auprès des Indiens Kogis de Colombie<sup>6</sup>.

Alors que des Indiens Kogis vinrent à l'Unesco (dans les années nonante) pour expliquer qu'ils œuvraient pour conserver l'équilibre du monde et demander de l'aide, des responsables de l'Unesco leur proposèrent de faire un CD-Rom :

« – *Un CD-Rom, pourquoi pas? Mais ils [les Kogis] n'ont pas l'électricité.*

– *Mais ils l'auront forcément un jour.*

[...] *Ce jour-là, j'ai ressenti l'abîme insondable qui sépare leur vision du monde de la nôtre. Pour les Occidentaux, le temps est une conception linéaire, historique, composé d'un*

<sup>5</sup> Nathan Wachtel, *La vision des vaincus*, Paris, Gallimard, 1971, p. 21.

<sup>6</sup> Eric Julien, *Le chemin des neuf mondes*, Paris, Albin Michel, 2001.

*passé, d'un présent et d'un futur. Dans cette représentation tellement ancrée qu'elle est le plus souvent inconsciente, les Indiens ne peuvent être que les témoins archaïques de ce que nous ne sommes plus, le monde occidental représentant le modèle de développement que toute société se doit de pouvoir rejoindre. «Ils n'ont pas l'électricité mais ils l'auront forcément un jour!» Les Indiens représentent un passé révolu, et nous, nous sommes le futur, comme si aucune autre voie, aucun autre possible n'était imaginable. [...] Extraordinaire non-rencontre où l'autre, sa vision du monde et ses difficultés ne sont absolument pas prises en compte. Aussi curieux que cela puisse paraître, le plus souvent, il ne s'agit pas d'actes délibérés, mais bien d'une réelle impossibilité à imaginer et accepter d'autres possibles radicalement différents de ceux qui nous animent»<sup>7</sup>.*

S'il importe d'approcher le monde, de voir les événements à travers la lunette déformante d'une société en particulier (dans notre cas européenne), il est aussi essentiel d'être conscient des problèmes que rencontre la « science historique » quand elle n'a « à sa disposition que les sources d'un des camps et qu'elle l'oublie ».

La conquête de l'Amérique est un vaste sujet, tant chronologiquement que géographiquement. Dans ce travail, j'ai privilégié la conquête du Mexique par Hernán Cortés qui dura de 1519 à 1521. Ce choix n'est pas anodin. En effet, la conquête de l'Amérique à proprement parler commence au Mexique. Il s'agit du premier empire à avoir été conquis et dominé de manière systématique. Avant cela, il n'y avait eu que des massacres et des occupations de territoires dans les îles caraïbes.

<sup>7</sup> *Ibid.*, pp. 174-176.

Un autre critère m'a fait retenir ce choix : il existe un recueil de « récits aztèques de la conquête », très utile pour travailler sur la double vision<sup>8</sup>. Si trouver des sources espagnoles de la conquête ne pose (presque) aucun problème, il n'en va pas de même pour les sources amérindiennes. La plupart de ces peuples ne connaissaient pas l'écriture. Au Mexique, les indigènes ont très vite appris l'alphabet latin et ont relaté leur vision de la conquête. Nous avons donc affaire à des textes qui racontent la conquête, décrite et ressentie par ceux qui en furent les victimes. Il existe aussi des traces de ces témoignages directs fournis par les Amérindiens dans le folklore, encore vivant. On peut alors parler de mémoire collective, transmise de générations en générations. Ces témoignages des Amérindiens, vaincus, ont longtemps été méconnus, ignorés, cachés, détruits ou censurés.

#### PASSAGE DE LA MÉMOIRE À L'HISTOIRE

*« Mémoire, histoire : loin d'être synonymes, nous prenons conscience que tout les oppose. La mémoire est la vie, toujours portée par des groupes vivants et, à ce titre, elle est en évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et de soudaines revitalisations. L'histoire est la reconstruction toujours problématique de ce qui n'est plus »<sup>9</sup>.*

<sup>8</sup> *Récits Aztèques de la conquête*, textes choisis et présenté par Georges Baudot et Tzvetan Todorov, Paris, Seuil, 1983.

<sup>9</sup> Pierre Nora, (sous la direction de), *Lieux de Mémoire*, 1984-1992, Paris, Gallimard (Quarto), tome 1, p. 24 (cette citation est tirée de l'introduction générale de Pierre Nora et date donc de 1984).

Afin de pouvoir saisir les différentes mémoires, il est important de connaître l'histoire. De cette manière, nous pourrions remettre de l'histoire dans la mémoire et tenter de cerner quels points de vue ont été mis en avant depuis des années pour nous expliquer, nous raconter la découverte de l'Amérique. Avec la commémoration des 500 ans de cette « découverte », ou rencontre, beaucoup de choses ont été écrites, dites, proclamées... Mais qu'en est-il au niveau de l'enseignement ? Les enseignants parviennent-ils à considérer la vision des vaincus ? À prendre en compte l'Autre, celui qui est différent ? C'est ce que je vais tenter de faire durant ce travail.

En partant d'une représentation unilatérale (vision des Européens), puis en abordant la question avec un second regard, différent (vision des Amérindiens), nous pourrions aborder la question de la mémoire (mémoire collective et individuelle) et comprendre pourquoi un événement est commémoré de

deux manières différentes. Aujourd'hui, on se souvient du passé en fonction de la mémoire collective qui nous entoure. Soyons donc prêts à accueillir aussi celle de l'Autre, afin de remettre en cause notre vision euro-péocentriste de l'histoire !

Découverte de l'Amérique ? Rencontre ? Autant de mots différents qui cherchent, le plus souvent, à cacher une réalité, celle d'une conquête sanglante, le génocide de tout un continent.<sup>10</sup> Penchons-nous sur ces termes. Qu'est-ce qu'une découverte ? C'est le fait d'établir et de faire connaître l'existence de quelque chose qui était caché ou ignoré. Une conquête est une appropriation, une domination, une soumission. (Pour la petite histoire, en 1556, le roi d'Espagne lui-même

<sup>10</sup> À ce propos, lire Enrique Dussel, *1492, L'occultation de l'autre*, Paris, Les Éditions ouvrières, Paris, 1992 ; Jeremy Narby, *La vision des autres, les Amérindiens et la « découverte » des Amériques*, Paris, Seuil, 1992 et Tzvetan Todorov, *La conquête de l'Amérique, la question de l'autre*, Paris, Seuil, 1982.

## 12 octobre 1492: Conquête des Amériques



interdira d'utiliser le terme « conquête », le remplaçant par « découverte »). Une rencontre est le fait de se trouver en contact avec quelqu'un par hasard. Ce terme cache toute la violence de la destruction du monde et de la culture de l'Autre. Nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas eu rencontre entre deux mondes, deux cultures, mais une relation asymétrique. Nous parlerons plutôt de choc entre deux réalités, de génocide, dévastateur, destructeur.

Anatolio Quirá, président de l'Organisation Nationale Indigène de Colombie (une des plus grandes fédérations indiennes d'Amérique du Sud) s'est exprimé à ce propos :

*« Comment pourrions-nous accepter l'idée que Christophe Colomb ait découvert l'Amérique ? Pour nous, les Indigènes, les Espagnols n'ont rien découvert du tout. Au contraire, ils nous ont envahis, ils nous ont agressés et ils nous ont tués par la violence, les maladies et l'esclavage. Ils ont détruit nos cultures et ils ont pris nos terres. Le 12 octobre 1492, notre histoire s'est brisée. Jusque-là, nous habitions ce continent depuis des millénaires, nous avions des civilisations avancées qui étaient en communion permanente avec la nature, nous avions une vision propre du monde ainsi que de dieux qui partageaient avec nous nos succès et nos échecs. Pour les Espagnols, et ceux qui ont un point de vue européen, cette date signifie, au contraire, la découverte d'un nouveau continent et la possibilité d'apporter la lumière de la civilisation et du christianisme à des sociétés obscures, primitives et païennes. Alors nous ne pouvons pas être d'accord. Comment pourrions-nous vouloir célébrer la « découverte de l'Amérique » ? »<sup>11</sup>*

<sup>11</sup> cité dans Jeremy Narby, *ibid.*, pp. 7-8.

## DISTINGUER L'HISTOIRE ET LA MÉMOIRE

Dans le cadre de cette séquence pédagogique, et suivant le plan d'étude d'histoire du Cycle d'orientation de Genève, les élèves auront l'occasion de travailler l'objectif d'apprentissage consistant à distinguer l'histoire et la mémoire.

*« Tu t'apercevras que la mémoire n'est pas l'équivalent de l'histoire et que seuls certains événements historiques sont rappelés à notre mémoire. Tu chercheras à comprendre pourquoi il en est ainsi. »*

*« Tu prendras conscience de l'intérêt de préserver la mémoire et des conséquences de son extinction éventuelle pour des peuples, des minorités, des métiers, etc. ainsi que pour les victimes des faits les plus tragiques de l'histoire humaine. »*

*« Tu comprendras la nécessité d'un travail de mémoire fondé sur l'histoire et la pluralité des points de vue. »*

Il s'agira aussi de faire en sorte que les élèves construisent des connaissances factuelles en rapport avec la conquête de l'Amérique. Cette construction est testée au moyen d'évaluations certificatives et de questionnaires. Les élèves doivent être à même de connaître quelques notions sur le monde connu des Européens en 1492 et sur les motivations qui les poussèrent sur les océans. À propos de la conquête du Mexique, il importe qu'ils connaissent les différents protagonistes de la conquête et qu'ils soient capables de faire ressortir quelques aspects majeurs de cette conquête, tant du point de vue des Européens que du point de vue des Amérindiens.

Les élèves devraient ainsi développer une « conscience historique » dans les sens suivants :

1. Écouter la voix des vaincus, prendre en compte leur mémoire collective.
2. Être attentif aux commémorations ; qui commémore quoi, quand, pourquoi ?
3. Comprendre l'intérêt de la double vision, de la pluralité des points de vue au niveau historique et au niveau de la mémoire. Il ne s'agit pas seulement de « récolter » des mémoires mais d'y mettre de l'histoire, afin de mieux les comprendre.

Ils devraient ainsi se poser des questions telles que : « Puis-je comprendre le passé en ne lisant que les sources qui présentent une vision unilatérale de l'objet étudié ? » ou « Le 12 octobre 1992 a-t-il été une fête ou une "non-fête" selon les origines des protagonistes ? »

## MODALITÉS PÉDAGOGIQUES

Cette séquence, destinée à des élèves de 8<sup>e</sup> année de regroupement A ou B, nécessite la mise en œuvre de plusieurs modalités pédagogiques. Il s'agit en effet d'un travail assez long, qui s'étend sur plusieurs semaines. Il est donc nécessaire de varier les méthodes d'enseignement.

Je m'inspire ici du socioconstructivisme en cherchant à donner du sens aux apprentissages. L'élève ne « reçoit » plus seulement du savoir, mais il le « construit », le « sélectionne » et l'« assimile ». Toute connaissance nouvelle suppose d'abord une déstabilisation des connaissances antérieures, un franchissement

d'obstacles, puis une reconstruction : « *En somme, la démarche socioconstructiviste a le mérite de déplacer la relation de pouvoir de l'enseignant à l'enseigné vers celle de l'enseigné au savoir puisque c'est avec le problème à résoudre que l'élève va devoir en découdre* »<sup>12</sup>.

Mais en amont de tout apprentissage par les élèves, il y a des représentations. Le professeur ne doit pas les nier, mais en tenir compte dans son enseignement. « *Faire comme si elles n'existaient pas ? C'est accepter la circulation et la reproduction, dans le quotidien des classes, des phrases toutes faites, des préjugés sur la difficulté de la langue allemande [...]* »<sup>13</sup>, nous dit Nathalie Muller à propos de l'allemand. Mais cela vaut aussi en histoire, avec les clichés et les stéréotypes véhiculés. Sa démarche est donc la suivante : reconnaître l'existence des représentations et leur utilité, puis en construire d'autres à partir de celles-ci.

L'idée est ainsi de partir des conceptions des élèves en leur posant un problème à travers un questionnaire assez simple. Par ce biais, le professeur peut avoir une idée des connaissances de ses élèves, et ceux-ci commencent déjà à se mettre en relation avec un objet d'étude, en faisant revenir à eux leurs connaissances (s'ils en ont déjà). Dans ma démarche, il s'agit aussi de « sonder », de « vérifier » une hypothèse : à savoir que les élèves ont plutôt une vision eurocentriste de ce chapitre de l'histoire.

Par la suite, au cours de ma présentation des faits, j'ai insisté sur le côté eurocentriste

---

<sup>12</sup> Patrick Spinelli, *Détour épistémologique et socioconstructivisme*, Genève, DEES, juin 1999, p. 72.

<sup>13</sup> Nathalie Muller, « Images des langues, images de l'autre », *Résonances*, février 1997, p. 4.

de la « découverte » de l'Amérique (en utilisant à dessein les termes usités comme « découverte », « nouveau monde », etc.) dans le but de conforter les élèves dans leur vision de l'histoire des vainqueurs, des Européens, (vision diffusée en Europe). L'autre, l'indigène, le vaincu, n'a été évoqué sciemment qu'en tant qu'objet et non comme sujet. Il serait intéressant de pousser un peu plus loin la réflexion sur l'histoire enseignée, en se demandant quelle est l'objectivité de l'histoire et de l'enseignant d'histoire face à son sujet<sup>14</sup>.

Cela m'amène à faire une petite digression sur les manuels d'histoire. Qu'en est-il en effet de leur objectivité en histoire, de la recherche par des États d'une certaine légitimation du passé? « *Le manuel n'est pas seulement un outil pédagogique: sous une apparente banalité, il constitue un enjeu considérable dans les domaines culturel, religieux, linguistique, idéologique, politique et économique* ». « *Véhicules de l'histoire officielle, [les manuels] tendent aussi à justifier le présent* »<sup>15</sup>.

Dans notre travail, aucun manuel n'a été utilisé, mais ils sont toujours bien présents dans nos écoles et bibliothèques. Il nous faut donc souligner que c'est avec un certain parti pris qu'ils reflètent la vision d'une société sur son propre passé et sur le passé de l'humanité:

« 1492 marque le début des rapports planétaires et de l'histoire mondiale. Cette dimension est bien présente dans les manuels scolaires [150 manuels scolaires de 70 pays différents], mais chaque pays octroie à l'événement une place fixée par l'ethnocentrisme. [...] Les manuels perpétuent encore une conception de l'histoire, de la société et de son évolution axée sur les valeurs occidentales »<sup>16</sup>.

## DÉROULEMENT

Pour entrer dans le vif du sujet, il convient d'apporter des données factuelles aux élèves et de préciser pourquoi et comment les Européens sont arrivés jusqu'en Amérique. Au cours de cette introduction, à l'aide de documents distribués par le professeur, il s'agit d'insister sur la vision unique de l'histoire, partant d'une Europe considérée comme le centre du monde, le centre de l'histoire.

Un petit dossier a été distribué aux élèves comprenant des données cartographiques sur le monde connu des Européens en 1492 et les connaissances actuelles. Les élèves ont ainsi été amenés à travailler sur les visions du XVI<sup>e</sup> siècle quant à la conquête de l'Amérique. Ce sujet est tellement vaste (et dans le temps et dans l'espace) qu'il n'a été traité ici que de la conquête du Mexique, menée par Hernán Cortés, qui dura de 1519 à 1521. Les élèves ont également reçu, comme outils de travail, une brève chronologie des événements de la conquête en général et de la conquête du Mexique en particulier. Ils ont aussi reçu une page de courtes biographies comme document de référence.

<sup>14</sup> Voir Alain Dalongeville, *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2001.

<sup>15</sup> J. Perez Siller, (sous la coordination de), *La « découverte » de l'Amérique? « Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde »*, Paris, L'Harmattan/Georg-Eckert-Institut, 1992, pp. 293 et 11 pour les citations. Voir aussi Dominique Perrot et Roy Preiswerk, *Ethnocentrisme et histoire, l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Anthropos, 1975.

<sup>16</sup> J. Perez Siller, *op. cit.*, pp. 12-13.

## LA CONQUÊTE SELON LA VISION DES EUROPÉENS (LES VAINQUEURS)

Cette phase de travail est individuelle. Chaque élève a reçu un dossier constitué de textes et d'images de la conquête du Mexique, exprimant le point de vue des Européens. Ce dossier ne donne toujours qu'une seule et même vision de l'histoire, celle des vainqueurs. Après une brève discussion, chaque élève a aussi rempli une fiche-questionnaire « pour aller plus loin ». Ce questionnaire leur a été soumis à la fin de la partie présentant la conquête du point de vue des Européens. Ce fut l'occasion de voir ce que l'élève retenait de la vision de la conquête du Mexique. Il s'agissait aussi de savoir dans quelle mesure les élèves se satisfaisaient de la présentation unilatérale de cet événement historique. Avaient-ils conscience du fait que l'on avait occulté l'autre depuis le début? Et cela les dérangeait-il le cas échéant?

### FIN DE LA VISION UNIQUE...

Il était alors nécessaire de faire intervenir l'autre vision de la conquête, la vision des vaincus. C'est à ce moment-là que l'on demande à l'élève de se décentrer. La décentration se fait dans le temps (il faut se projeter dans le XVI<sup>e</sup> siècle) et dans l'espace. Il est peut-être plus évident de saisir la pensée des Espagnols de l'époque, car Européens. Mais à présent, il faut se mettre dans la peau de l'autre, de l'Amérindien. Il faut que l'élève fasse preuve d'empathie.

Le texte suivant a été projeté :

*« Il est maintenant nécessaire de changer de peau, d'avoir des yeux nouveaux. [...] Ce ne sont plus des mains qui empoignent des armes de fer ni des yeux qui regardent depuis les*

*caravelles de ces « intrus européens » qui crient : « Terre ! » avec Colomb. Désormais, il faut que nous ayons la délicate peau bronzée des Caraïbes, des Andins, des Amazoniens... les yeux étonnés de ces Indiens qui sur les plages, les pieds nus sur le sable chaud et doux des îles, virent s'approcher, flottant sur la mer, des dieux jamais vus. [...] Nous devons avoir les yeux de l'Autre. [...] »<sup>17</sup>*

Il a été rappelé aux élèves qu'ils avaient lu un extrait du *Requerimiento*<sup>18</sup>, un texte qui exigeait des Amérindiens qu'ils se soumettent et se convertissent, sous peine de connaître la guerre et le massacre. Il convenait alors d'insister ici sur la décentration, sur le fait de se mettre dans la peau des autres. Que se passait-il dans la tête des Amérindiens lorsque les conquistadors leur lisaient ce *Requerimiento*? Nous ne le savons pas. Mais selon le chroniqueur Oviedo, il semblerait même que les conquistadors lisaient le *Requerimiento* au large, bien avant de débarquer. Ce qui est certain, c'est qu'au Pérou, au Mexique et en Amérique centrale, le *Requerimiento* fut appliqué en présence des Amérindiens sans aucun souci de se faire comprendre d'eux, ni d'essayer de les comprendre. Ce qui devait faire comprendre aux élèves la réalité du choc des deux mondes.

## LA CONQUÊTE SELON LA VISION DES AMÉRINDIENS ET DE LEURS DÉFENSEURS (LES VAINCUS)

Les élèves ont à nouveau reçu un petit recueil de documents présentant cette fois la vision des Amérindiens (et de leurs défenseurs). Ils

<sup>17</sup> Enrique Dussel, *op. cit.*, pp. 83-85.

<sup>18</sup> Texte de 1514 dont la traduction française se trouve dans Silvio Zavala, *Amérique latine : philosophie de la conquête*, Paris et La Haye, Mouton, 1977, pp. 135-138.

ont alors travaillé en groupe autour d'un document particulier dont ils devaient identifier l'auteur et la date de publication avant d'élaborer un résumé, de choisir une citation significative et d'exprimer un avis. Un nouveau questionnaire « pour aller (encore) plus loin » leur était ensuite proposé. Il les conduisait à s'interroger sur les changements qu'ils percevaient dans la façon de présenter la conquête. De plus, il leur était demandé s'ils avaient déjà été confrontés à ce genre de documents.

Pour clore cette activité, un rapide bilan magistral reprenant la notion des deux visions en histoire permet d'insister sur le fait que l'on ne peut pas se contenter d'utiliser des sources uniques, d'un seul « côté »; qu'il est aussi nécessaire de toujours regarder qui est l'auteur de chaque texte; qu'il est enfin essentiel d'être bien conscient des problèmes que rencontre « la science historique quand elle n'a à sa disposition que les sources d'un des camps et qu'elle l'oublie ».

## HISTOIRE ET MÉMOIRE

Toutes ces activités ont permis aux élèves de saisir le besoin de la pluralité des points de vue. Nous pouvions dès lors faire le lien entre l'histoire et la mémoire. Ce que nous avons vu jusque-là était de l'histoire. Mais cette histoire se prolonge aujourd'hui, chez les descendants et des Espagnols et des Amérindiens, en termes de mémoire. Cet événement majeur qui a bouleversé le cours de l'histoire humaine (qu'il soit appelé « choc », « rencontre », « conquête », « découverte »...) est resté et demeure toujours très présent dans les mémoires.

Qu'est-ce qu'une « commémoration » ? Là encore, les élèves ont eu l'occasion d'expri-

mer leurs représentations en écrivant ce qu'ils voulaient au tableau noir. Et une définition a mis finalement tout le monde d'accord : c'est une cérémonie destinée à rappeler le souvenir d'une personne, d'un événement.

Cependant, un même événement peut être vécu de deux manières différentes. Par exemple, en 1992, à propos de l'Amérique, quel sens donner à cette commémoration ? A-t-elle été vécue de la même manière par les Espagnols (descendants des Espagnols, Européens en général) et par les descendants des Amérindiens ? La « découverte » de l'Amérique et la conquête qui a suivi ont bouleversé le cours de l'histoire et sont toujours très présentes dans les mémoires. Mais il apparaît nécessaire de remettre de l'histoire dans la mémoire. En effet, avec le temps, la mémoire sélectionne, trie, déforme. Nous parlons ici de la mémoire collective, mémoire des peuples, et non pas de la mémoire individuelle. « *La nécessité d'une pluralité de la mémoire n'en vient pas moins prolonger [...] celle d'une pluralité de l'histoire* »<sup>19</sup>.

En Espagne, l'année 1992 était placée sous le signe de l'Exposition Universelle<sup>20</sup> sur le thème de « L'Ère des Découvertes » (événement commercial), des Jeux Olympiques d'été à Barcelone (événement sportif) et de l'« Année de l'Europe » (événement politique) :

*« Est-ce tout à fait un hasard si le cinquième centenaire de l'arrivée de Christophe Colomb aux Antilles, le 12 octobre 1492, va coïncider avec l'« année de l'Europe », si d'une rive à l'autre de*

<sup>19</sup> Charles Heimberg, *op. cit.*, p. 67.

<sup>20</sup> L'Exposition Nationale eut lieu à Séville, du 20 avril au 12 octobre 1992. 111 pays y étaient présents.

*l'Atlantique les outrances festives de Saint-Domingue vont répondre aux outrances commerciales et sportives de l'Exposition universelle de Séville et des Jeux olympiques de Barcelone – sans négliger un autre cinquième centenaire, non moins flatteur pour l'Occident, celui de la chute de la Grenade arabe? Ces tentations triomphalistes ne font-elles pas de 1992, pour une Europe en quête d'un nouveau mandat historique, «la mère de toutes les illusions», sinon de tous les pièges idéologiques...?»<sup>21</sup>*

Ces propos de Jean Chesneaux publiés, juste avant la commémoration, méritent réflexion. Cette séquence pédagogique devait aussi permettre de donner la parole à ceux que l'on a souvent refusé d'entendre. Des illustrations humoristiques, dont notamment un logo détourné de la commémoration de 1992, ont ainsi permis de lancer le débat parmi les élèves. Ils ont également pris connaissance de textes présentant la vision des Amérindiens.

## BILAN ET CONCLUSION

En partant de la représentation des élèves, force est de constater que pour eux «découverte de l'Amérique» rime avec Christophe Colomb. Rares sont les élèves qui ont pris en compte les Amérindiens ou qui se sont projetés au-delà de 1492.

De même, les élèves, en grande majorité, ne remettent pas en cause les informations qui leur ont été données par le passé: «*Tout le monde dit la même chose, les historiens ne disent pas de bêtises, je crois mes parents.*»

Suite à une brève introduction du sujet, les élèves se sont penchés sur la vision des Européens, des vainqueurs. Au terme de ce travail, ils n'ont pas eu l'impression d'avoir toutes les clés en main pour comprendre ce qui devenait peu à peu la conquête de l'Amérique. La vision unilatérale d'un événement les a dérangés. Ainsi, un élève nous dit que «*nous n'avons pas vu le point de vue des Indiens*». La vision des vaincus a donc été présentée aux élèves. Grâce à certains documents, ils ont enfin eu, leur semble-t-il, des informations leur permettant de se rendre compte de la conquête dans sa totalité. La grande majorité des élèves n'avait jamais lu ou vu des documents leur présentant cette vision de l'histoire. Comme nous le dit un élève de 8A: «*je viens juste de savoir tout ça et je trouve que les Espagnols ont abusé avec les Indiens*». Des critiques ont fusé contre les conquistadores qui «*cachent des informations*» ou qui «*ne disent que le positif*». Ce qui a le plus marqué les élèves, c'est la violence de la conquête.

Le lien entre histoire et mémoire a été fait et bien compris. Les élèves ont saisi le besoin d'avoir les deux visions afin de comprendre la double commémoration de 1992. Ils ont été à même d'expliquer le geste symbolique de cet Amérindien qui, en 1992, au Chiapas (Mexique) déboulonna la statue du conquistador Diego de Mazariegos. Une question, lors de l'évaluation, leur demandait de donner un titre pour ce sujet d'histoire. De nombreux titres, originaux, ont été donnés. Une part importante de ces titres met l'accent sur le caractère violent de la conquête en utilisant des mots tels que «*massacre*», «*tuerie*», «*destruction*», «*attaque*», «*génocide*». Les mots «*Mexique*», «*Amérique*» et «*Espagnols*» sont aussi très présents. Certains titres

<sup>21</sup> Jean Chesneaux, «1492-1992, Une histoire qui n'en finit pas... Triomphalisme européen, déchirure planétaire», décembre 1991.

parlent encore de « *rencontre* ». Au travers de ces titres, j'ai l'impression que le côté violent de la conquête les a réellement marqués. On peut y voir une certaine empathie, voire une sympathie, pour les vaincus, les Amérindiens. Certains élèves y ajoutent même une touche « personnelle », « émotionnelle », en parlant « *d'injustice* » ou de « *mauvaise conduite* ».

En écoutant les élèves, en lisant leurs réponses, j'ai pu constater qu'après plusieurs semaines, ils abordaient cette période historique avec un autre regard que celui qu'ils avaient au début. Le regard de ces adolescents a changé sur cette période historique, grâce à de nouveaux documents, mais surtout par la possibilité qui leur était donnée « d'avoir les yeux de l'Autre ». Travailler sur la vision de l'Autre en histoire est toujours d'actualité. C'est s'ouvrir au monde, à la diversité, à la différence. C'est être prêt à la rencontre avec celui qui n'est pas comme moi. C'est une manière de préparer nos élèves à être acteurs dans le monde, en essayant de dépasser les préjugés, les idées reçues.

Travailler sur la mémoire, sur les mémoires, est tout aussi essentiel. Les élèves ont compris les enjeux de la mémoire. De quoi se souvient-on ? Nous avons, au cours de ce travail, mis de l'histoire dans la mémoire, afin d'essayer de comprendre les réactions des Amérindiens aux différentes commémorations qui eurent lieu en 1992, à propos de la prétendue découverte de l'Amérique.

Je suis aussi persuadé que le professeur d'histoire peut et doit faire de l'histoire engagée. Il convient de bousculer les idées toutes faites, il est essentiel de donner la parole à ceux qui

en ont été trop longtemps privés. Pour nos élèves, cela ne peut être qu'un plus dans leur vie. Enfin, je pense que ce travail pourrait aussi mener à une action plus large en éducation citoyenne. En effet, Genève accueille deux fois par année le groupe de travail sur les peuples autochtones au moment où la Sous-Commission des droits de l'Homme de l'ONU se réunit. À cette occasion, des autochtones du monde entier se retrouvent afin de lutter contre l'oubli, les menaces et les privations dont ils sont victimes. Pourquoi ne pas organiser, avec nos élèves, des rencontres avec des Amérindiens qui pourraient leur raconter ce qu'ils vivent, leur donner eux-mêmes leur vision de leur histoire, de leur mémoire ? Il reste encore de nombreux terrains à défricher et cela en vaut la peine. Soyons donc prêts à accueillir la vision de l'Autre, afin de remettre en cause notre vision eurocentriste de l'histoire! 🚗



# *Le cartable de Clio*

La citoyenneté à l'école |



# L'ENSEIGNEMENT DES QUESTIONS SOCIALES ET HISTORIQUES, SOCIALEMENT VIVES

---

ALAIN LEGARDEZ, UNIVERSITÉ DE PROVENCE, INRP, IUFM D'AIX-MARSEILLE<sup>1</sup>

Pour alimenter le débat sur l'enseignement de ce que nous proposons d'appeler des « questions socialement vives » à l'école – et particulièrement sur des questions sociales et historiques – nous utiliserons des travaux récents ou en cours menés notamment par notre équipe sur des thèmes économiques, sociologiques et de gestion, principalement dans l'enseignement secondaire français<sup>2</sup>. Ces travaux nous semblent pouvoir également interpeller des champs disciplinaires proches comme celui des autres sciences sociales et historiques et d'autres niveaux d'enseignement (Legardez, 2002). Ils s'appuient sur des résultats de recherches finalisées par l'enseignement et la formation ; et ils cherchent à éclairer théoriquement le processus d'enseignement-apprentissage en se plaçant dans une perspective didactique (donc de rapports aux savoirs).

Nous présenterons quelques hypothèses avant de soulever quelques interrogations liées à l'enseignement de ces questions et à leur place dans le fonctionnement des systèmes scolaires contemporains.

---

<sup>1</sup> UMR Apprentissages, Didactiques, Évaluation, Formation (Université de Provence), Institut National de la Recherche Pédagogique, IUFM d'Aix-Marseille. Adresse électronique : a.legardez@aix-mrs.iufm.fr

<sup>2</sup> D'autres travaux sont en cours sur des « questions scientifiques et biotechnologiques, socialement vives », dans le cadre du « groupe de recherche interdisciplinaire en didactique des questions socialement vives » (GRID-QSV), coord. : A. Legardez et L. Simonneaux.

## QUELQUES HYPOTHÈSES

### *Des « questions socialement vives » dans le champ scolaire*

Nous appellerons « question (doublement) socialement vive » une question qui possède les caractéristiques suivantes :

- *elle est vive dans la société* : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution) et renvoie à leurs représentations sociales ; elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans une de ses composantes) et suscite des débats ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont – même sommairement – connaissance. Sa production sociale dans la société la rend donc « vive » dans un premier sens.
- *elle est vive dans les savoirs de référence* : il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. Dans la plupart de ces savoirs disciplinaires qui renvoient à des sciences sociales et humaines, plusieurs paradigmes sont en concurrence. Sa production sociale dans des milieux scientifiques ou professionnels la rend donc « vive » dans un second sens.

De telles questions pénètrent dans le champ scolaire de plusieurs façons et d'abord par l'actualité qui sert de référence pour « motiver » les élèves : le terrorisme, la guerre, les mouvements sociaux, etc. La demande sociale (celle des parents, des syndicats, des associations ou des intellectuels mobilisés par ces questions) conduit aussi à intégrer tel ou tel problème dans le champ scolaire : la nationalité, la religion, la sexualité, la sécurité routière, etc. ; son influence est réelle, mais ses modes de diffusion restent souvent opaques. Enfin, l'institution scolaire elle-même modifie des programmes, crée de nouvelles disciplines<sup>3</sup>.

Les trois phénomènes peuvent converger ou diverger. Par exemple, la création récente en France de l'« ÉCJS » (Éducation civique, juridique et social) témoigne d'une convergence des préoccupations concernant le lien social et l'incivilité, alors que des contentieux comme celui sur les signes distinctifs religieux à l'école montrent à l'évidence une divergence d'opinion, mais renforcent de ce fait même l'aspect « vif » de la question. Les acteurs sociaux peuvent s'entendre sur la nécessité de traiter telle ou telle question à l'école, mais s'opposer sur la façon de la traiter. Il en est de multiples exemples dans les enseignements historiques comme le totalitarisme ou l'esclavagisme (Heimberg, 2002)<sup>4</sup>. Dans ces conditions, la tâche des enseignants s'avère particulièrement ardue.

Il ne s'agit pas toujours à proprement parler de « questions d'actualité ». En effet, elles peuvent demeurer vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et dans les différentes composantes de la société ; nous qualifions ces questions de « potentiellement socialement vives ». C'est ainsi que l'on parle de « la question sociale » qui traverse l'histoire contemporaine, de « la question des revenus » (de leur répartition et de leur redistribution) qui est une antienne des débats économiques, de « la question de la nationalité » qui est latente dans nos sociétés européennes...

Des questions socialement vives ne sont pas toujours présentes dans les curriculums sous forme de « questions ». Il s'agit le plus souvent d'objets d'enseignement scolaire qui renvoient à des questions vives dans les références et/ou dans les savoirs sociaux, mais qui ne se présentent donc pas sous une forme scolaire problématisée. Les processus de didactisation ont pu leur faire perdre l'apparence d'une question sociale pour en faire un objet d'enseignement scolaire « neutralisé » (Legardez, Alpe et al, 2001). Il en est ainsi d'objets inscrits dans les programmes ou référentiels des enseignements économiques français<sup>5</sup>. La question de la problématisation est également soulevée par des didacticiens de l'histoire lorsqu'ils constatent

<sup>3</sup> La production de savoirs scolaires institutionnels est le fruit du travail de ce que Chevallard (1991) nomme la « noosphère », nébuleuse où agissent des experts officiels et de nombreux groupes de pression.

<sup>4</sup> On trouvera de multiples exemples dans le champ historique ; voir : Moniot, 1992 ; Lautier, 1997 ; Martineau, 1999 ; INRP, 2001 ; Tutiaux-Guillon, 2002.

<sup>5</sup> Certains ont été étudiés récemment, comme l'entreprise (Chazalon et al, 2000 ; Legardez-Lebatteux, 2002), la monnaie (Beitone-Legardez, 1997), les revenus (Legardez et al, 2001b), l'incertitude et le risque (Legardez, 2001b), la mondialisation, la consommation. D'autres travaux concernent des objets qui renvoient à des questions scientifiques, biotechnologiques ou environnementales : OGM, risques technologiques (Simonneaux, 2000). Voir aussi : Legardez-Simonneaux et al. (à paraître).

que l'histoire enseignée à l'école reste encore souvent essentiellement magistrale, passant néanmoins du cours dicté au cours dialogué<sup>6</sup>.

### ***Légitimité des savoirs scolaires et construction de «bonnes distances»***

Ce qui peut donner du sens aux savoirs scolaires est aussi l'un des fondements de leur légitimité. Cette légitimité trouve sa source à différents niveaux : d'abord dans la référence aux savoirs savants (qui a longtemps caractérisé à elle seule le «modèle académique») (Chevallard, 1991; Audigier et al, 1994; Lautier, 1997) ou aux savoirs sociaux et aux pratiques sociales et professionnelles (Martinand, 1986; Legardez, 2001a); ensuite dans la légitimité sociale des savoirs scolaires (qui témoigne du poids du projet social sur l'action scolaire) (Alpe, 2001); enfin dans le rapport aux savoirs des élèves et des enseignants.

Le problème est particulièrement délicat lorsque les savoirs scolaires à construire renvoient à des questions «socialement vives» qui interfèrent largement avec les pratiques sociales des élèves et des enseignants. Les savoirs scolaires sur la société – présents sous des formes diverses dans plusieurs disciplines scolaires et aux différents niveaux des systèmes éducatifs – sont ainsi l'objet de nombreux questionnements sur les fondements de leur légitimité et sur les stratégies didactiques à mettre en œuvre pour les enseigner.

Des questions «sociales» et «sociétales» comme le chômage, les revenus, l'entreprise, la famille, la religion, la sexualité, le risque ou les OGM... ont été scolairement légitimées dans plusieurs systèmes scolaires. La question de l'éducation civique a été particulièrement étudiée à l'occasion de sa revitalisation dans le système éducatif français et de la création de «l'Éducation civique, juridique et social» (ÉCJS) (Vial-Mougniotte, 1992; Leleux, 1997; Crémieux, 2001; Legardez-Alpe, 2000)<sup>7</sup>.

Nous faisons l'hypothèse que, particulièrement sur des «questions vives», les enseignants cherchent à légitimer leur enseignement en construisant les distances optimales entre, d'une part, les savoirs scolaires et les savoirs scientifiques ou les pratiques sociales et professionnelles de référence et, d'autre part, les savoirs scolaires et les savoirs sociaux des élèves. Par exemple, nos travaux sur l'enseignement des *revenus* étudient le rôle de l'enseignant dans un système de «médiations sous contraintes»; ils confirment notamment que les manuels (et leurs auteurs) y occupent une position nodale quasi-incontournable (Legardez et al, 2002).

De leur côté, les élèves, en tant que sujets sociaux, importent leurs savoirs sociaux (non scolaires) dans le contexte scolaire, ce que nous proposons d'appeler des «savoirs préalables» au processus d'enseignement-apprentissage. Ces savoirs préalables sont des «systèmes de représentations-connaissances» qui peuvent recéler des éléments de véritables

---

<sup>6</sup> ...Ou plutôt au «cours pseudo-dialogué» présent dans de nombreuses disciplines, l'enseignant ne retenant que la réponse qu'il attend et les élèves essayant de deviner la réponse attendue par l'enseignant.

---

<sup>7</sup> En France encore, de nouveaux dispositifs interdisciplinaires d'enseignement («travaux personnels encadrés», etc.) sont mis en place, ce qui développe le champ des questions potentiellement socialement vives.

représentations sociales activées dans le contexte scolaire, ainsi que des « résidus » de savoirs scolaires<sup>8</sup>.

En fonction de « vivacités perçues » aussi bien dans les savoirs de référence que dans les savoirs sociaux des élèves, les enseignants vont évaluer les « risques » liés à ces enseignements scolaires ; ils peuvent alors être amenés à les refroidir, à les déproblématiser... au risque de faire perdre une bonne part de leur sens aux apprentissages, notamment dans les filières scolaires dévalorisées, mais aussi dans les disciplines les plus traditionnelles comme l'histoire. Les savoirs appris restent alors (au mieux) des « savoirs pour l'école », souvent suffisants pour un fonctionnement a minima du contrat didactique, mais peu exportables dans les savoirs sociaux. Ils pourraient alors difficilement participer à la formation du citoyen... alors que de nouveaux savoirs scolaires sur des questions socialement vives sont explicitement proposés dans cette perspective, comme en France les « éducations » à la citoyenneté, à la santé, à la sexualité, à la sécurité routière, à l'Europe...

## QUELQUES QUESTIONS

### ***Peut-on légitimement enseigner des questions socialement vives à l'école ?***

La légitimité sociale des savoirs scolaires dépend pour l'essentiel de la façon dont la société conçoit le rôle de l'école : elle se manifeste à travers la demande d'éducation,

les attentes des familles, les jugements sur l'utilité sociale de tel ou tel savoir, mais aussi à travers des stratégies de réussite scolaire et sociale ou d'évitement (Dubet, 1991 ; Charlotte-Beautier-Rochex, 1992). Elle renvoie aussi aux représentations des élèves sur l'école, sur les filières d'enseignement, sur les disciplines scolaires et sur chacun des objets d'enseignement (Léziart, 1995 ; Legardez, 2001a).

En France, les enseignements de sciences économiques et sociales (SES), à la fin des années 1960, ou récemment l'Éducation civique, juridique et sociale (ÉCJS) ont été présentés comme une réponse à une demande des élèves, des parents, de l'institution scolaire et de la société en général. Ces « innovations pédagogiques » mettent l'école aux prises avec deux tendances en grande partie contradictoires :

- La tentation de légitimer un contenu scolaire par la prégnance (conjoncturelle ou structurelle) d'un questionnement social peut être forte : l'école utilise de nombreuses voies pour « motiver » les connaissances scolaires, et cette motivation peut être reçue et interprétée différemment selon les acteurs et les époques. Les effets en sont différents selon la proximité des disciplines scolaires avec les pratiques sociales, proximité considérée par les différents acteurs comme forte pour les enseignements de sciences sociales. Quels savoirs sont alors en jeu ? Quelle est la place des valeurs par rapport à celle des connaissances scientifiques et scolaires ?
- La volonté d'en maîtriser les conséquences peut en freiner le processus de didactisation. À trop vouloir se rapprocher de la

---

<sup>8</sup> Les travaux pluridisciplinaires coordonnés par F. Audigier sur l'entreprise (INRP, 1987) ont joué un rôle précurseur avec ceux menés sur les représentations sociales de l'économie par P. Vergès (1989).

question sociale, on risque de s'exposer à la mise en cause des critères de légitimité du savoir scolaire: qu'est-ce qui garantira les contenus scolaires, si ce qui est transmis à l'école résulte simplement de la force momentanée d'un questionnement social? Comment légitimer de répondre ou non à une question d'actualité brûlante: le port du voile islamique, la guerre, des attentats terroristes? Peut-on et doit-on parler de tout à l'école, et sous la pression de l'actualité? L'école n'est-elle pas avant tout une institution de mise à distance? Ces questions sont depuis longtemps débattues dans les enseignements traditionnels comme l'histoire (Audigier et al, 1994).

Dans une telle situation, il existe un certain nombre de «risques» pour les enseignements de questions socialement vives:

- *le risque de la dérive normative*: l'enseignement deviendrait alors un cours de morale privilégiant le «politiquement correct» au détriment des savoirs.
- *le risque de la dérive relativiste*: la nécessité d'un recul critique est remplacée par un repliement des savoirs sur des opinions, il y a disparition de toute distance entre les opinions et les savoirs.
- *le risque de nier la distance entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales*. La tentation est grande alors – pour diminuer le «risque d'enseigner» – de «refroidir» l'enseignement des questions socialement vives à l'école, et par là d'en affaiblir le sens pour les élèves, alors qu'il faudrait au contraire, pouvoir gérer ce risque et faire en sorte de «problématiser» ces questions,

en assumant la nature de l'école comme «mise à distance du réel». Comme le préconise N. Lautier (2001) pour l'enseignement de l'histoire, l'apprentissage de savoirs scolaires sur des questions socialement vives s'opère selon un double mouvement: par une «compréhension naturelle» et par l'exercice de processus de «mise à distance» (p. 61).

Il faudrait également remarquer que la «disciplinarisation» d'objets d'enseignement scolaire peut légitimer localement son enseignement et son apprentissage... mais il pourra être «délegitimé» dans une autre discipline ou dans un autre niveau du cursus scolaire. C'est ainsi que, sur un même objet scolaire comme la «monnaie» on peut légitimer un enseignement historique qui présente la monnaie contemporaine comme l'aboutissement d'un processus multiséculaire de dématérialisation (en France, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), ce qui devient un obstacle à l'apprentissage de la nature à la fois abstraite et consubstantiellement sociale de la monnaie dans les enseignements économiques du second cycle (Beitone-Legardez, 1997).

### ***Quelles stratégies didactiques pour enseigner des questions socialement vives?***

Des stratégies didactiques adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage d'objets d'enseignements scolaires liés à des questions socialement vives nous semblent pouvoir reposer sur trois éléments:

- *la nécessité de problématiser*; la rupture épistémologique paraît particulièrement cruciale dans des disciplines où l'apprenant est souvent amené à renoncer à des

certitudes, en les confrontant à d'autres postures (celles de ses pairs, celles de l'enseignant) et en les mettant en relation avec des éclairages scientifiques divers (et à travers divers paradigmes théoriques). Ces questions ne peuvent prendre place dans l'enseignement sans que soient définis des cadres théoriques, des grilles d'analyse, qui donneront les moyens conceptuels de les traiter. C'est la condition indispensable pour passer de la question d'actualité au fait social, et du fait social à l'analyse sociologique ou historique par exemple. Mais le problème est particulièrement difficile dans les disciplines pour lesquelles l'apprenant doit réussir deux, voire trois ruptures et renoncer à autant de certitudes : il doit accepter de laisser les réponses données dans son milieu de vie en marge du discours scolaire, et accepter que son discours social ne soit ni unique, ni seul vrai ; il doit accepter de confronter sa réponse originelle – et parfois sa réponse scolaire – à celle(s) de ses condisciples ; enfin, il doit étudier des éclairages scientifiques divers sur une même question, et apprendre à les mettre en relation... ou en concurrence et apprendre à « argumenter » (Legardez-Simonneaux, à paraître).

- *la nécessité de gérer les rapports aux savoirs*, tant pour les enseignants que pour les élèves, en prenant en compte les « savoirs préalables » des élèves.

Pour les enseignants, cela suppose, outre la connaissance des savoirs de référence, la maîtrise des problématiques didactiques : il y a donc des savoirs professionnels relatifs à ce métier. Cela suppose aussi qu'ils puissent prendre en compte les relations

des élèves aux savoirs, s'interroger sur le « déjà là » des élèves (leurs savoirs préalables), qui risque d'être d'autant plus puissant que la question est « socialement vive ». La prise en compte des savoirs préalables permettrait alors de mettre en place des stratégies didactiques réalistes quant à la zone proximale de développement de l'élève (Vygotski) et respectueuses de son droit à penser, à se former une opinion (Albe-Simonneaux, 2002).

Pour les élèves, la difficulté majeure consistera à accepter l'enjeu de savoirs dans le cadre scolaire, et donc à trouver du sens dans la reconstruction d'un savoir à légitimité scolaire, puis à intégrer une partie de ces savoirs scolaires dans son système de représentations-connaissances pour éclairer ses pratiques sociales. Or, on constate souvent que des savoirs scolaires sont bien appris, mais qu'ils restent des savoirs pour l'école et qu'ils ne sont pas « exportés » vers les savoirs sociaux « citoyens ». Il semble que ces deux genres de savoirs appartiennent à deux mondes qui coexistent sans que des savoirs scolaires enrichissent rapidement et directement les savoirs du jeune citoyen (Legardez-Lebatteux, 2002 ; Tutiaux-Guillon, 2001).

- *la nécessité de s'interroger sur les finalités de l'école*. En permanence, la société s'interroge sur la finalité de l'école : la tâche première de l'école est-elle de distribuer des savoirs, ou de participer à la socialisation dans des sociétés où familles, groupes de pairs et de proximité n'y suffisent plus ? Les savoirs scolaires sont-ils une fin (les élèves doivent apprendre des contenus pour savoir), ou un moyen (les élèves se

préparent à devenir des acteurs sociaux)? Les missions que la société donne à l'école sont d'ailleurs passées au crible de la différenciation sociale; certains (essentiellement des jeunes issus des milieux défavorisés) s'arrêtent aux objectifs explicites: faire ce que demande le maître... quitte à se révolter lorsque les résultats ne suivent pas, alors que d'autres savent décrypter les codes scolaires implicites.

***En guise de conclusion: Questions socialement vives, rapport aux savoirs et reproduction des inégalités scolaires***

Pour Condorcet, « *il n'est de bon citoyen que savant* ». C'est la référence à des contenus transposés des savoirs scientifiquement et socialement validés qui peut assurer prioritairement une légitimité scolaire à l'enseignement de questions socialement vives, mais aussi qui peut permettre d'aider les élèves à en construire le sens dans l'école, puis d'en « exporter » des éléments dans les savoirs sociaux hors de l'école de manière à éclairer les choix du citoyen (que ce soit sur des questions économiques, sociales, politiques, ou historiques, ou morales, ou encore biotechnologiques, etc.).

Par ailleurs, nos travaux montrent (essentiellement sur les enseignements économiques dans le système éducatif français) que les acteurs du système éducatif intègrent la hiérarchisation des filières scolaires d'une part et qu'ils véhiculent d'autre part la représentation que l'on se fait du « niveau » des élèves. Ces logiques peuvent conduire à proposer d'évacuer le sens de l'apprentissage scolaire sur des questions potentiellement vives, particulièrement pour les jeunes « en difficulté » (en France, ceux des lycées techniques, et a

fortiori ceux des lycées professionnels et plus généralement des « zones sensibles »). Le déficit de sens conduit alors le plus souvent à l'absence d'apprentissage, ou à un « jeu de dupes » où les enseignants font leur « métier d'enseignants » et les élèves leur « métier d'élèves » (Perrenoud, 1995), en limitant leurs investissements personnels, chacun se gardant bien d'empiéter réellement sur le monde de l'autre.

On peut alors s'interroger sur le rôle « citoyen » de l'école, notamment sur des questions socialement vives! Ne pourrait-on pas proposer une « reproblématisation raisonnée » de ces questions dans le cadre scolaire? Pour viser à la fois l'efficacité des apprentissages scolaires et travailler dans une perspective de développement de la personnalité sociale des jeunes, ne faudrait-il pas prendre au sérieux les « savoirs sociaux » des élèves – et particulièrement ceux qui sont issus des milieux les moins favorisés? Il s'agirait alors de faire accepter aux élèves le pari de la construction de savoirs scolaires sur ces questions, en prenant en compte leurs savoirs sociaux et en leur proposant des enrichissements en retour sur ces savoirs en les formant au débat argumenté en classe... Mais ce serait alors une véritable « révolution culturelle » pour beaucoup d'acteurs de nos systèmes éducatifs, notamment lorsque l'on envisage de faire entrer officiellement dans l'école l'enseignement de nombreuses questions sociales dans la « nouvelle culture scolaire » en gestation! ↵

## BIBLIOGRAPHIE

- Albe, V. et Simonneaux, L. (2002), « L'enseignement de questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole. Quelles sont les intentions des enseignants? », *Aster*, n° 34, Paris, INRP.
- Allieu, N. (1996) *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, ESF.
- Alpe, Y. (2001) « Les savoirs scolaires sont-ils « spécifiques »? L'exemple des savoirs issus des sciences sociales dans les disciplines d'enseignement », communication au colloque « Les politiques des savoirs », Lyon, juin 2001.
- Audigier, F. et al (1987), *Représentations des élèves et enseignement. Exemple de l'entreprise*, Paris INRP.
- Audigier, F. (1999), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP.
- Audigier, F., Crémieux, C., Tutiaux-Guillon, N. (1994), « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, Paris, INRP.
- Beitone, A., Legardez, A. (1997), « La monnaie et ses représentations. Éléments pour une stratégie didactique en économie », in Beitone A. et Legardez A. (éd.) *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Chazalon, D. et al. (2000), « La représentation de l'entreprise et son évolution en contexte scolaire; un exemple dans les classes de l'enseignement secondaire français », communication publiée in *Actes du 4<sup>e</sup> colloque AECSE « Actualité de la recherche en éducation et formation »*, Bordeaux, juin 1999, pp. 298-317.
- Charlot, B., Beautier, E., Rochex, J.Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, (1<sup>re</sup> éd. 1985).
- Crémieux C. (2001), *La citoyenneté à l'école*, Paris, Syros.
- Dubet, F. (1991), *Les étudiants*, Paris, Seuil.
- Heimberg, C. (2002), *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Lautier, N. (1997), *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, A. Colin.
- Lautier, N. (2001), « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, « 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie », Paris, INRP.
- Legardez, A. (2001a), *La didactique des sciences économiques et sociales; bilan et perspectives*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Legardez, A. (2001b), « Enseigner l'incertitude et le risque dans les cursus économiques en Europe », communication au *colloque de l'EERA*, Lille, septembre 2001.
- Legardez, A. (2002), « L'enseignement des questions socialement vives à l'école », in *Actes de la 6<sup>e</sup> Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Paris, juillet 2002.
- Legardez, A., Alpe, Y. (2000), « Questions socialement vives, enjeux sociaux et didactiques: la création d'un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en France », in *Actes du colloque « Recherche en éducation et formation à la citoyenneté »*, 13<sup>e</sup> Congrès international de l'association mondiale des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Canada, juin 2000.
- Legardez, A., Alpe, Y. et al. (2001), « La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives: problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs », communication au 4<sup>e</sup> colloque AECSE « Actualité de la recherche en éducation et formation », Lille, septembre 2001.
- Legardez, A., Alpe, Y. et al. (2002), « Le manuel comme dispositif intermédiaire de formation », communication au colloque « Formation des enseignants et professionnalité », Bordeaux, avril 2002.
- Legardez, A., Lebatteux, N. (2002), « Enseignement de l'entreprise et représentations sociales en lycée professionnel tertiaire », *Aster*, n° 34, Paris, INRP.
- Legardez, A. et al. (2002), « Le manuel comme dispositif intermédiaire de formation; l'exemple de l'enseignement des revenus dans les filières économiques des lycées », in *Actes du colloque Inter-IUFM*, Bordeaux, avril 2002.
- Legardez, A., Simonneaux, L. et al. (à paraître), « Études de didactique sur les conditions de la discussion dans l'enseignement de questions socialement vives », communications au colloque « La discussion en éducation et formation: socialisation, langage, réflexivité et citoyenneté », Montpellier, mai 2003.
- Leleux, C. (1997), *Repenser l'éducation civique*, Paris, Cerf.
- Leziart, J. (1995), *Le métier de lycéen et d'étudiant; rapport aux savoirs et réussite scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- Martinand, J.L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

- Martineau, R. (1999), *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris et Montréal, L'Harmattan.
- Moniot, H. (1992) *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Perrenoud, P. (1995), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Simonneaux, L. (2000), « Identité disciplinaire et opinion vis-à-vis des savoirs biotechnologiques d'enseignants en sciences humaines et d'enseignants en sciences et techniques », *Aster*, n° 30, Paris, INRP.
- Tutiaux-Guillon, N. (2001), « Emprunts, recompositions... Les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins », in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, « 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie », Paris, INRP.
- Tutiaux-Guillon, N. (2002), « Histoire et mémoire, questions à l'histoire ordinaire », Lausanne, *Le Cartable de Cléo*, n° 2.
- Vergès, P. (1989), « Les représentations sociales de l'économie: une forme de connaissance », in Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, (2<sup>e</sup> éd., 1994).
- Vial, J. et Mougnotte, A. (1992), *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*, Paris, Édition Erès.

## DISCUTER EN CLASSE POUR CONSTRUIRE UN RAPPORT CRITIQUE À LA CITOYENNETÉ

---

CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES-SES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (IFMES), GENÈVE

Depuis quelques années, l'affirmation des finalités citoyennes de l'école<sup>1</sup> ne manque pas de soulever des problèmes de définition qui ont nécessairement des incidences sur les pratiques en classe. La question se pose par exemple de savoir si l'on parle de civisme, de citoyenneté ou de civilités, ce qui n'est pas la même chose. Aider les élèves à construire leur citoyenneté signifie-t-il en premier lieu qu'il s'agisse de leur donner les moyens de « lire » et de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent afin qu'ils puissent, le cas échéant, agir dans ce monde en toute conscience ? Ou faut-il leur apprendre en priorité à se conformer aux règles de la vie commune ? Cette problématique de la citoyenneté doit-elle porter sur des questions qui se posent dans la société ou concerner d'abord la vie intérieure de l'école ? Le problème consiste ainsi à savoir si l'on se situe dans la perspective d'une école qui vise une certaine émancipation par l'appropriation des savoirs et l'exercice d'un sens critique ou dans celle d'une école prescriptive et morali-

satrice. Un certain flou demeure encore quant aux espaces et temps scolaires dévolus à la citoyenneté. Située à la fois partout et nulle part, la dimension citoyenne de l'école gagnerait à être mieux identifiée, explicitement décrite dans sa diversité, aux différentes échelles de l'établissement, de la classe, de chaque discipline scolaire ou d'éventuelles heures qui lui seraient spécifiquement consacrées. Enfin, une autre question de fond reste posée. Quand le Conseil de l'Europe associe par exemple son projet d'éducation à la citoyenneté démocratique et la notion de cohésion sociale<sup>2</sup>, il est utile de s'interroger sur le sens réel des mots qui sont utilisés. Nul ne saurait nier la pertinence de la cohésion sociale comme objectif démocratique et comme horizon d'attente, pas plus d'ailleurs que celle de la paix. Mais de quoi s'agit-il exactement ? Est-ce une exigence que l'on devrait faire prévaloir dans tous les cas, au nom de la nécessité de l'ordre et du consensus, quitte à négliger d'autres notions importantes comme l'égalité, l'équité ou la justice sociale ? Est-ce une construction collective qui résulte du débat politique contradictoire et de l'état des rapports de pouvoir au sein du monde social ? Autant de questions qui tournent autour de cette culture démocratique que l'école publique devrait s'efforcer de

---

<sup>1</sup> C'est le cas par exemple dans le canton de Genève où la loi sur l'instruction publique prévoit depuis 1977 des objectifs généraux qui vont clairement dans ce sens. Voir à ce propos Charles Heimberg, « Quelle éducation citoyenne, dans quelle école et pour quelle citoyenneté ? Réflexions à partir d'un cas concret », in *La politica allo specchio. Istituzioni, partecipazione e formazione alla cittadinanza*, a cura di Oscar Mazzoleni, Lugano, Giampiero Casagrande editore, 2003, pp. 331-350.

---

<sup>2</sup> *Éducation à la citoyenneté et cohésion sociale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.

promouvoir, une culture qui gagnerait à se fonder sur la nécessité du débat contradictoire et de la pluralité des points de vue.

Mais comment discuter de problèmes de société en situation scolaire? Qu'est-ce qui permet de différencier ces discussions particulières d'autres situations de la vie courante, d'autres formes de débats qui ne répondent pas du tout aux mêmes objectifs? Et surtout, quels apports cognitifs peut-on attendre d'une discussion argumentée en classe? Quel type de construction didactique est-il susceptible de les rendre possibles?

### 1. L'INSTRUCTION CIVIQUE, UN HÉRITAGE DE L'HISTOIRE SCOLAIRE

Généralement, dans l'espace francophone tout au moins, l'instruction civique développée à l'école a d'abord été située au cœur, ou au moins en marge, du cours d'histoire. C'était là l'héritage logique d'une affirmation ancienne, au XVIII<sup>e</sup> siècle déjà, de la finalité civique de l'histoire enseignée<sup>3</sup>, mais aussi de cet investissement de la discipline dans une perspective moralisatrice et patriotique qui a caractérisé le tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, c'est-à-dire l'époque de la montée des États-nation et des nationalismes<sup>4</sup>, mais aussi celle d'une école de la III<sup>e</sup> République

dont l'orientation générale était très normative<sup>5</sup>. Loin de ne se préoccuper que de la transmission des savoirs de base, lire-écrire-compter, la réforme de l'école primaire de Jules Ferry portait aussi sur une certaine éducation du peuple. En effet, il fallait à ses yeux opposer la science « à cette rhétorique violente et mensongère qui voudrait donner pour couronnement à un siècle inauguré par la Révolution française, par la plus juste, la plus égalitaire des révolutions, cette utopie criminelle et rétrograde qu'ils appellent la guerre des classes »<sup>6</sup>. C'est dans ce contexte, qui est aussi celui de l'émergence des disciplines dans le champ scolaire<sup>7</sup>, qu'une histoire fortement teintée de morale et de civisme est apparue dans le champ scolaire.

Le lien privilégié entre l'histoire et le civisme s'explique encore par la nature réelle du regard particulier sur le monde que la discipline historique promeut potentiellement: en tissant des liens à travers le temps, ses pesanteurs et ses rythmes d'évolution, elle a toujours scruté des sociétés d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Dans le contexte de la III<sup>e</sup> République, cela débouchait sur une conception singulière de ce qui attendait les élèves, une conception que Lavissee a fort bien résumée: « *Faisons-leur aimer nos ancêtres les Gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes [...]. [...] Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les*

---

<sup>3</sup> Dans leur récent ouvrage (*L'enseignement de l'histoire en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 11), Patrick Garcia et Jean Leduc évoquent notamment l'*Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse* écrit en 1763 par Louis-René de Caradeuc de la Chatolais. Cet auteur prônait un enseignement de l'histoire destiné aux enfants dès leur plus jeune âge et attentif aux « principes du juste et de l'injuste ».

<sup>4</sup> Garcia et Leduc parlent quant à eux d'un « moment Lavissee », du nom d'Ernest Lavissee, un auteur qui a fortement marqué l'histoire et les manuels scolaires de cette époque.

---

<sup>5</sup> Voir Claude Lelièvre, « Jules Ferry: des repères brouillés », *Communications*, « L'idéal éducatif », Paris, Seuil, n° 72, 2002, pp. 141-158.

<sup>6</sup> Jules Ferry, Discours du 20 novembre 1892, cité par Claude Lelièvre, *op. cit.*, p. 155.

<sup>7</sup> André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et des récits, rendra leur raison *enfantine plus attentive et plus docile* »<sup>8</sup>.

Mais cette parenté originelle de l'histoire et du civisme n'était pas tout à fait complète dans la mesure où une instruction morale et civique, ainsi que des manuels scolaires spécifiques, ont simultanément existé, à la même époque, certains prenant même l'appellation, lourde de sens, de « catéchisme »<sup>9</sup>. Depuis lors, comme l'a suggéré François Audigier, cette instruction, qui était destinée en priorité aux enfants du peuple, a connu un certain déclin, même après sa réaffirmation ponctuelle au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, un moment propice pour un retour aux valeurs républicaines<sup>10</sup>.

Toute une série de constats pouvant être établis à propos de l'histoire scolaire valent également dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. C'est le cas par exemple du rapport que ces enseignements entretiennent avec le sens commun. En effet, de la même manière que chaque adulte a passé une bonne partie de sa vie sur les bancs d'école et s'est ainsi construit une représentation de ce qui devrait s'y passer encore aujourd'hui, chacun a sa propre vision de ce que devraient être, respectivement, l'histoire et la citoyenneté à

l'école. Il en va de même pour la manière dont l'école devrait les transmettre aux nouvelles générations. Or, ces représentations sont d'abord le produit de la manière dont l'histoire, et dans certains cas l'instruction civique, ont été massivement enseignées dans les écoles et les universités du XX<sup>e</sup> siècle: pour l'histoire, un récit linéaire, centré sur une partie seulement du monde et des sociétés, présentant l'image d'une globalité par une succession de relations de cause à effet; pour l'instruction civique, une description plus ou moins systématique du fonctionnement des institutions politiques, parfois illustrée par les personnages qui les incarnent. Cette situation explique donc ce qui domine actuellement: des contenus historiques factuels constituant autant de composantes de cette globalité du récit à construire, sans passer par des mises en relation ou des problèmes; une approche institutionnelle rébarbative de la citoyenneté, centrée sur la transmission d'une norme démocratique. On ne s'étonnera pas non plus que ces enseignements restent centrés sur une posture qui se veut réaliste (elle prétend dire le réel sans montrer les débats et les contradictions dont il fait l'objet), mais qui ne favorise guère la pluralité et la discussion<sup>11</sup>. Il est pourtant affirmé dans de nombreux textes de référence que l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté visent en principe à promouvoir le sens critique en fonction de finalités démocratiques. Mais cela n'empêche nullement cette toute-puissance du prescriptif et du normatif de continuer à dominer l'école.

<sup>8</sup> Ernest Lavisse, tiré de son article « Histoire » dans le *Dictionnaire pédagogique* (1891) dirigé par Ferdinand Buisson, cité par Claude Lelièvre, *op. cit.*, p. 148.

<sup>9</sup> Par exemple ce *Catéchisme civique à l'usage des enfants de huit à douze ans* rédigé en 1882 à Paris par M<sup>me</sup> Legentil. Cité par Yves Déloye, in *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, 1994, p. 19.

<sup>10</sup> François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Institut national de Recherche pédagogique, 1999, p. 12.

<sup>11</sup> François Audigier, « Les contenus d'enseignement plus que jamais en question », in Christiane Gohier et Suzanne Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu: la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Outremont (Québec), Les Éditions logiques, 2001, pp. 141-192.

Disons d'abord deux mots de l'histoire compte tenu de la nature éminemment citoyenne de ses modes de pensée et de son regard sur le monde. La nature de l'histoire enseignée dépend d'abord du type d'histoire à laquelle elle se réfère et de la pensée spécifique qu'il s'agit de faire construire<sup>12</sup>. Une réflexion et une clarification en amont paraissent donc nécessaires. Ce qui signifie que toute didactique de l'histoire devrait préciser quel type d'histoire elle entend privilégier et donner à construire. Ce qui vaut bien sûr tout autant pour la citoyenneté : elle devrait elle aussi être explicitement définie comme un objet scolaire, dans la pluralité de ses dimensions, en termes d'objectifs d'apprentissage.

Parmi quelques autres références essentielles<sup>13</sup>, le philosophe Walter Benjamin mérite d'être cité pour nous avoir magistralement rappelé la nécessité de « *brosser l'histoire à rebrousse-poil* », c'est-à-dire de prendre en considération le point de vue des vaincus<sup>14</sup>. Pour sa part, l'historien de l'Antiquité Arnaldo Momigliano a distingué avec raison deux formes différentes d'intérêt pour le passé : d'une part, les antiquaires, « *ces hommes qui s'intéressent aux faits historiques sans jamais s'intéresser à l'histoire* », avec leur « *capacité d'apprécier des faits sans*

*liens entre eux qui ne nous semble pas relever d'une recherche sérieuse* » ; de l'autre, les historiens investigateurs, attentifs aux changements et tisseurs de liens à travers le temps. Certes, l'auteur a précisé que la lutte entre historiens et antiquaires était à ses yeux terminée, que ces derniers étaient devenus inutiles dans leur rôle de gardien des vestiges culturels. Il n'en reste pas moins que cette image me paraît toujours pertinente pour distinguer deux manières contemporaines de faire de l'histoire<sup>15</sup>.

Dans un ouvrage collectif et synthétique qui porte justement sur l'éducation à la citoyenneté, et dans la perspective de mettre en évidence la dimension civique de l'enseignement de l'histoire, Robert Martineau se réfère quant à lui à un auteur américain, Carl Gustafson, pour définir en sept points ce qu'il appelle l'attitude historique<sup>16</sup> : une curiosité pour tout ce qui sous-tend l'apparence des choses, une propension à aller chercher dans le passé ce qui pourrait faire comprendre le présent, un intérêt pour les forces dynamiques qui constituent la société et la rendent possible, une sensibilité aux éléments de continuité qui font que le passé est toujours un peu dans le présent, une fascination pour le changement social, une grande humilité par rapport à l'observation des faits et la conviction de la singularité de chaque situation. Dès lors, l'histoire à l'école peut ne pas s'en tenir seulement à un récit factuel mais intégrer ces différents éléments et tenter de donner ainsi du sens à ses propos.

---

<sup>12</sup> Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris et Montréal, L'Harmattan, 1999. Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002. Et « Construire un regard historien sur le monde par la discussion en classe », à paraître sur CD-Rom dans les Actes du colloque *La discussion en éducation et en formation*, Montpellier, 23-24 mai 2003.

<sup>13</sup> Par exemple, Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1993 (édition originale 1949). Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil (Points-Histoire), 1996.

<sup>14</sup> Walter Benjamin, « Sur le concept d'histoire », in *Œuvres*, vol. III, Paris, Gallimard (folio-essais), 2000 (1942), p. 433.

---

<sup>15</sup> Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles-lettres, 1992 (édition originale 1990), pp. 61, 65 et 181 pour les citations.

<sup>16</sup> Robert Martineau, « L'histoire, mode d'emploi civique... », in *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, Montréal, Association pour l'éducation interculturelle du Québec, 2002, pp. 7-28.

Comment désigner cette spécificité historique dans le projet éducatif? Les termes ne sont pas fixés et la littérature didactique est encore balbutiante, mais quelques points de vue qui sont proposés ont bien des points communs. Robert Martineau appelle ainsi de ses vœux la construction scolaire d'une véritable pensée historique. Bernard Eric Jensen<sup>17</sup> évoque de son côté la notion de conscience historique tout en constatant qu'elle entre très difficilement dans les objectifs et les pratiques réelles des systèmes d'enseignement, tous plus ou moins enclins à privilégier un récit linéaire et désincarné des événements du passé. Pierre-Philippe Bugnard<sup>18</sup> revendique la pertinence d'une conceptualisation de l'histoire enseignée. Nicole Lautier<sup>19</sup> distingue un rapport interne (chaud) et un rapport externe (froid) que les élèves, mais aussi les enseignants, entretiendraient avec l'histoire. Nicole Tutiaux-Guillon<sup>20</sup> propose trois activités historiques (la mise en relations, l'interprétation et la généralisation) comme autant de moyens d'échapper au sens commun. Enfin, en Italie, Ivo Mattozzi<sup>21</sup> prône la construction par les élèves d'une véritable conscience temporelle.

---

<sup>17</sup> Bernard Eric Jensen, « L'histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline », in *Détournements de l'histoire*, Actes du symposium d'Oslo de juin 1999, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, pp. 89-104.

<sup>18</sup> « Manifeste pour une nouvelle histoire enseignée », *Le cartable de Cléo*, n° 1, 2001, pp. 10-14.

<sup>19</sup> Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997.

<sup>20</sup> Nicole Tutiaux-Guillon, « En quoi une analyse didactique des enseignements et des apprentissages peut-elle aider à faire face aux problèmes scolaires? », in *Les révolutions industrielles. Enjeux scientifiques et enjeux d'apprentissage*, sous la direction de Michel Pierrot et Maurice Bedouin, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, pp. 29-40.

D'après ce qu'affirme en substance la présentation des objectifs d'apprentissage de l'histoire au Cycle d'orientation genevois (fin de scolarité obligatoire), l'histoire étudie comment les hommes du passé ont vécu collectivement, géré leurs conflits et la diversité de leurs points de vue et intérêts, répondu aux multiples questions fondamentales qu'ils se sont toujours posées (rapport à la nature, sens de la vie et de la mort, transmission des connaissances et héritages, etc.). Elle donne du sens, de l'épaisseur et de la consistance au temps, c'est-à-dire aux faits et aux réalités du passé comme du présent. Il s'agit donc, en d'autres termes, qu'elle permette d'établir une description dense des sociétés anciennes par des récits (diachronie) et tableaux (synchronie), en les considérant sur une variété d'échelles, dans le temps et l'espace<sup>22</sup>. Ainsi, les récits peuvent-ils être multiples, se juxtaposer, le sens attribué à un événement se modifier en fonction de la période considérée.

Dans cette perspective, une programmation de l'histoire enseignée peut être organisée sous la forme d'associations successives entre un thème factuel de l'histoire humaine et l'un de ses modes de pensée. Il s'agit là d'une conception de l'enseignement-apprentissage qui nécessite de bien faire prendre conscience aux élèves de ce qu'ils sont en train de faire,

---

<sup>21</sup> Ernesto Perillo (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*, avec une introduction d'Ivo Mattozzi, Napoli, Tecnodid editrice, 2002. Voir aussi dans ce volume l'intervention d'Ivo Mattozzi au congrès *Euroclio* de Bologne de mars 2003.

<sup>22</sup> Antoine Prost, « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n° 92, Paris, Gallimard, novembre-décembre 1996, pp. 127-140; et « Comment l'histoire fait-elle l'historien? », *Vingtième Siècle*, n° 65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp. 3-12.

d'où l'intérêt de favoriser des moments de discussion en classe qui permettent des explications. Cette utilité de la discussion s'imposera d'autant plus si l'on entend privilégier une approche ouverte de l'histoire, une conception de la discipline qui ne confonde pas la quête de vérité avec la vérité elle-même, une approche des savoirs qui permette de bien distinguer ce qui se discute de ce qui ne se discute pas (distinguer par exemple l'interprétation du nazisme de la question de l'existence de la Shoah pour prendre le cas le plus évident et le plus extrême), en mettant tout en œuvre pour discuter vraiment de ce qui peut l'être afin de faire bien comprendre aux élèves la pluralité des historiens et la diversité de leurs démarches.

Ces quelques éléments, rappelés brièvement pour l'histoire, devraient encore être complétés par une réflexion analogue, d'autres concepts fondamentaux qui sont propres à la géographie scolaire et lui permettent d'apporter sa contribution spécifique, en particulier la diversité des échelles considérées et le concept d'espace-produit. Ces concepts, ces modes de pensée, auxquels pourraient s'ajouter ceux d'autres sciences sociales, sont autant d'éléments qui peuvent inspirer la définition du cadre conceptuel, des fils conducteurs de l'éducation à la citoyenneté dans l'école

## 2. DISCUTER DES PROBLÈMES TELS QU'ILS SE POSENT DANS LA SOCIÉTÉ À TOUTES SES ÉCHELLES

Discuter en classe de problèmes de société dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, c'est en effet mobiliser une argumentation particulière en fonction de certains fils conducteurs que nous chercherons à définir.

La discussion en classe des problèmes de société, mis à part le développement de sa fonction critique, devrait ainsi permettre aux élèves de se décentrer, de bien prendre en considération, d'imaginer autant que possible ce que les différents acteurs de telle ou telle situation peuvent vivre autour dudit problème. Pour ce faire, et afin de permettre le développement d'une réelle fonction critique, une réflexion autour des trois temporalités définies par l'historien Reinhart Koselleck peut être utile: le passé, ce champ d'expériences, le présent, considéré comme un espace d'initiative, et le futur, c'est-à-dire l'horizon d'attente<sup>23</sup>. Autour de chaque problème de société, et pour tous les acteurs concernés, les élèves seraient ainsi amenés, de cas en cas, à tenter d'imaginer, de reconstruire ces trois éléments, particulièrement leur espace d'initiative. Par exemple, s'ils étudient la question de l'accueil ou du refoulement des réfugiés en Suisse ou dans l'espace européen, ils pourront réfléchir à la question de savoir dans quelle mesure les acteurs concernés (autorités, militants d'organisations de solidarité, etc.) peuvent faire des choix, disposent d'une certaine marge de manœuvre.

Cette posture de décentration, valant pour toute discussion scolaire liée aux sciences humaines et sociales, ne va pas de soi. Aussi peut-elle être stimulée par la pratique de jeux de rôles. J'y vois un double intérêt. Tout d'abord, parce que la discussion argumentée en classe ne consiste pas forcément à défendre un point de vue personnel. Dans la mesure où il s'agit de permettre aux élèves de

---

<sup>23</sup> Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 (édition originale 1979).

sortir du sens commun au moyen des modes de pensée et des connaissances des disciplines de sciences humaines et sociales, cela mène à leur faire jouer un certain rôle pour qu'ils utilisent une structure argumentative qui ne leur est pas naturelle afin d'analyser et de discuter certains faits. Si l'on poursuit des objectifs de décentration, il peut aussi être pertinent de demander aux élèves de défendre un autre point de vue que le leur. En outre, les jeux de rôles servent à mettre les élèves face à des obstacles épistémologiques, ce qui ne peut que les aider à progresser dans la construction de leur citoyenneté<sup>24</sup>. On peut bien sûr imaginer toutes sortes de thèmes d'actualité qui pourraient faire l'objet de tels jeux de rôles dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Dans tous les cas, pour que le jeu de rôles fonctionne sur le plan didactique, il s'agit d'abord pour les élèves de se mettre activement dans la situation, de mobiliser à la fois leurs connaissances et leur imagination afin de s'imprégner vraiment de leur rôle, de comprendre ainsi les arguments qu'ils auront à défendre avec toute la conviction nécessaire. Sur un plan individuel, la démarche consiste alors, notamment, à tenter de reconstituer le problème qui est affronté par les protagonistes de l'affaire et à s'en saisir autour des trois temporalités. Sur un plan collectif, le jeu de rôles permet d'identifier des débats, des

conflits, des mécanismes d'ajustement de la vie sociale. Mais que ce soit sous la forme d'un jeu de rôles ou à la suite d'une enquête de terrain ou d'une étude fondée sur des documents, la discussion en classe de problèmes de société est surtout l'occasion de mettre en évidence quelques fils conducteurs, quelques caractéristiques du vivre ensemble et de la manière dont les sociétés parviennent finalement à se maintenir en tant que telle sans se déchirer.

### 3. DISCUTER AUTOUR DE QUELQUES FILS CONDUCTEURS QUI CARACTÉRISENT L'ÉDUCATION SCOLAIRE À LA CITOYENNETÉ

La discussion en classe de problèmes de société dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté ne doit donc pas être confondue avec n'importe quelle autre discussion. Elle implique d'abord que l'on se démarque d'une coutume didactique très répandue parmi les maîtres d'histoire, celle qui voudrait que pour pouvoir discuter d'histoire, au nom du principe dit des « *bases d'abord* », il faille d'abord maîtriser les contenus et les concepts de la discipline. Nicole Lautier a montré que ces bases étaient de nature différente, qu'on y trouvait à la fois des informations factuelles et des capacités de réflexion, des bases à communiquer et des bases internes<sup>25</sup>. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette représentation dominante concerne également le domaine de la citoyenneté et la discussion en classe des problèmes de société. Ainsi faudrait-il donc, pour beaucoup d'enseignants, que les élèves maîtrisent assez de connaissances et accèdent à une solide culture générale avant de pouvoir

<sup>24</sup> Voir deux exemples, en histoire, autour de la controverse de Valladolid et d'une grève genevoise de 1946: Sabine Bourdin, Marie-Noëlle Licot, Andrea Conti et Christophe Duquenne, « La question de l'Autre en débats: jouer la controverse de Valladolid en classe », *Le cartable de Clio*, n° 1, 2001, pp. 155-161. Et Charles Heimberg, « Comment enseigner l'État et le lien social dans une perspective démocratique? Quelques réflexions », in *Enseigner l'État. Actes du colloque IREHG*, textes rassemblés par Didier Nourrisson, Lyon, IUFM, 2001, pp. 225-234.

<sup>25</sup> Nicole Lautier, *op. cit.*, pp. 167-169.

débattre de ce qui se passe en dehors de l'école. Une telle posture trouve cependant ses limites lorsqu'on observe les conditions de l'accession des jeunes aux droits politiques, dès l'âge de 18 ans : il n'est en effet pas pensable de devenir citoyen du jour au lendemain. C'est en réalité un processus qui s'enclenche très tôt, qui est long et complexe, qu'il s'agit donc de soutenir dans le cadre scolaire.

La discussion a les meilleures chances de se révéler fructueuse si elle porte sur un thème suffisamment mobilisateur, auquel les élèves aient des chances de s'intéresser. On peut penser ici à ces « questions vives » des élèves qu'Yves Chevallard a définies en nous rappelant que le contrat didactique devait se fonder sur des questions et des problèmes que chacun des acteurs scolaires s'accordait à vouloir résoudre<sup>26</sup>, mais aussi à ces « questions socialement vives », très présentes dans la société, qu'Alain Legardez évoque dans ce volume. Elles sont liées en France à l'introduction récente, dans les lycées, d'une éducation civique, juridique et social. Mais les propositions inspirées par cette éducation sont tout à fait transposables à un enseignement-apprentissage relatif à la citoyenneté, spécifique ou inscrit dans une discipline de sciences humaines ou sociales, et surtout destiné à toutes les catégories d'élèves.

Quel que soit le problème de société abordé en classe, il est important qu'il puisse donner lieu à la présentation de points de vue différents, d'arguments qui se contredisent. Par

---

<sup>26</sup> Yves Chevallard, « Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui », Actes du colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille 3, 4, 5 octobre 1997. (Actes disponibles sur un CD-Rom diffusé par l'IUFM d'Aix-Marseille).

exemple, pour aborder dans cet esprit la question de la guerre du printemps 2003 en Irak, il était indispensable de mettre une documentation contradictoire à disposition des élèves, ou de la leur faire rechercher. Même si une opinion européenne dominante s'inquiétait alors, à juste titre, de la brutale mise à l'écart du droit international et de l'ONU par les autorités américaines, il fallait bien que les élèves puissent prendre connaissance des arguments américains, en particulier de certains propos du président George W. Bush<sup>27</sup>. Dans le même sens, la réunion du G8 à Évian début juin 2003 a donné lieu à la diffusion d'un intéressant matériel pédagogique permettant d'ouvrir le débat en classe à partir de points de vue contradictoires<sup>28</sup>, gouvernementaux et altermondialistes.

Mais le choix thématique n'est encore qu'une partie de la construction didactique : à quoi bon, en effet, discuter en classe de tel ou tel problème ? Ne traitera-t-on de questions qui intéressent a priori les élèves que pour renforcer leurs représentations et leur paraître ainsi agréable ? En réalité, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, la discussion en classe poursuit simultanément

---

<sup>27</sup> Raison pour laquelle, au Cycle d'orientation genevois, un numéro de *L'École de la citoyenneté* consacré en mars 2003 au thème « Pourquoi une guerre en Irak ? » proposait des textes comme le discours du président américain du 28 janvier 2003 sur l'état de l'Union ou l'article polémique d'un analyste militaire qui accusait les opposants à la guerre de « soutien collatéral au totalitarisme ». Ce dossier évoquait aussi diverses formes de pratiques citoyennes contre la guerre et il avait bien sûr été introduit par des données factuelles sur l'ONU, le Conseil de sécurité et les origines de cette crise.

<sup>28</sup> Ce matériel a été diffusé à l'initiative de la Fondation Éducation et Développement et d'autres ONG. Il a été mis à disposition sur le site [www.globaleducation.ch/francais/pages/L\\_G8.htm](http://www.globaleducation.ch/francais/pages/L_G8.htm).

d'autres objectifs dans la mesure où elle peut mener à établir des constats et à prendre conscience d'un certain nombre de réalités de la vie sociale. Derrière les problèmes de société abordés se profilent des enjeux qui pourraient constituer d'utiles fils conducteurs pour cette construction d'une culture démocratique et de la citoyenneté, comme par exemple :

- la complexité de l'organisation sociale du point de vue de la pluralité de ses échelles, du plus proche au plus lointain, et de tous les éléments qui la composent ;
- le caractère universel des droits humains et tout ce que cela devrait impliquer chaque fois que des droits sont niés à certaines catégories ;
- la diversité des dimensions de la citoyenneté et des droits humains selon la typologie de Thomas Humphrey Marshall<sup>29</sup>, soit les dimensions juridique et formelle, politique, sociale, auxquelles on pourrait ajouter aujourd'hui tout ce qui relève de l'environnement et du développement durable ;
- la nécessaire pluralité, autour d'un même problème, des points de vue, des opinions, des réalités humaines et des solutions qui peuvent être apportées ;
- l'existence de contradictions et de conflits d'intérêts dans toute société humaine, voire même la prise en considération et l'analyse critique de conflits de légitimité ;

- la critique des situations que ces problèmes ou conflits ont engendrées, en tenant compte de leur origine historique, ainsi que des rapports de pouvoir effectifs qui sont observables ;
- les manières possibles, en termes d'horizon d'attente, de résoudre ces problèmes ou ces conflits en renonçant à toute forme de violence dans le cadre du libre exercice de la démocratie.

En d'autres termes, la discussion en classe autour de problèmes de société se justifie dans la mesure où elle sert aussi à faire travailler les élèves sur l'un ou l'autre de ces fils conducteurs, participant ainsi à la construction de leur compréhension de tout ce qui permet à une société d'exister. Puisqu'il s'agit réellement de faire discuter les élèves autour de points de vue différents, qui n'étaient pas nécessairement les leurs, l'idée est de les amener, au fil des démarches et des activités pédagogiques proposées, à établir des constats qui n'auraient pas seulement trait à leur compréhension du problème abordé, mais toucheraient à l'une ou l'autre de ces questions plus transversales.

J'aimerais encore insister sur un dernier point. Ces différents fils conducteurs sont à la fois très proches et complémentaires des principaux concepts et modes de pensée des disciplines scolaires de sciences humaines et sociales. Compte tenu de son rapport privilégié avec les problèmes liés à l'espace et au temps, l'éducation à la citoyenneté devrait ainsi être conçue comme un prolongement de l'histoire et de la géographie scolaires. Il me paraît par ailleurs essentiel que des questions transversales qui se posent de plus en plus dans le champ scolaire, en vertu notam-

---

<sup>29</sup> Thomas H. Marshall, *Citizenship and social class*, London, Pluto Press, 1996. Et Albert O. Hirschman, *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard, 1991.

ment d'attentes nouvelles de la société, comme par exemple l'éducation aux médias, le développement durable, l'éducation à la santé, mais aussi, dans le fond, une certaine conception de la citoyenneté, ne fassent pas seulement l'objet d'un traitement particulier en tant que telles, mais soient surtout abordées à travers des problématiques construites à partir des modes de pensée disciplinaires (des sciences humaines et sociales, mais aussi de la biologie, du français, etc.). Cette mobilisation des modes de pensée et des savoirs des disciplines me paraît indispensable pour éviter l'écueil de l'injonction prescriptive et de l'école moralisatrice. En effet, une école démocratique attentive à la nécessité d'une émancipation du plus grand nombre possible d'élèves ne saurait se contenter de prescriptions sans contextualisation, sans mise à distance et sans réflexion systémique autour du problème dont il est question. Certes, les élèves devraient apprendre à trier leurs déchets ou à adopter une alimentation saine. C'est d'abord le rôle de leur environnement familial que de leur en faire prendre conscience. Mais l'école a aussi son rôle à jouer. Quel est ce rôle? L'éducation scolaire devrait consister en un travail de réflexion mobilisant les savoirs et les modes de pensée des disciplines<sup>30</sup>. Pour ne prendre qu'un exemple, l'école ne devrait pas avoir pour priorité de se transformer en trieuse de déchets, mais plutôt de favoriser une réflexion globale des élèves, à partir des concepts et modes de pensée de la géographie, de l'histoire, de l'éducation à la citoyen-

---

<sup>30</sup> Voir « Rescolariser l'école et déscolariser la société », une intervention de Samuel Johsua aux Assises de l'éducation de la Coordination enseignement, à Genève, en avril 2003. Le texte est disponible sur le site [www.arobase-ge.ch](http://www.arobase-ge.ch)

neté, sur la production de ces déchets, les causes de leur accumulation, les manières de les gérer, etc.

#### 4. CONCLUSION : LA DISCUSSION EN CLASSE POUR ALLER AU-DELÀ DU MODE PRESCRIPTIF CONSTITUE UN ENJEU DÉMOCRATIQUE

Ces différents exemples nous montrent que la discussion en classe de problèmes de société est possible, et même nécessaire. Mais que pour qu'elle ait un sens, elle devrait être directement inspirée par les modes de pensée et les savoirs des disciplines scolaires qui ont quelque chose à dire sur le sujet. C'est là en effet une condition indispensable pour éviter de tomber dans des pratiques prescriptives et moralisatrices qui viendraient dénaturer en fin de compte la dimension démocratique et citoyenne que l'on retrouve dans les finalités qui sont assignées à l'école publique.

De même que l'histoire enseignée ne devrait pas donner à voir pour vrai ce qui fait en réalité débat, et parfois vive controverse, dans le monde des historiens, l'éducation à la citoyenneté devrait être l'occasion de clarifier ce qui se discute et ce qui ne se discute pas, en comprenant aussi pourquoi. La discussion en classe de problèmes de société correspond à une forme très particulière de discussion, différente de celles qui se pratiquent ailleurs. Elle correspond de fait à une sorte de jeu de rôles, même quand ce n'est pas l'objectif déclaré de la démarche pédagogique. Elle permet aussi de s'approprier des points de vue qui ne sont pas les siens. Mais le contexte asymétrique de la situation d'apprentissage implique par ailleurs que la discussion se déroule sous la responsabilité

d'un enseignant qui en garde la maîtrise et qui puisse intervenir en tout temps par des « arrêts sur image » pour commenter la situation ou renforcer l'un ou l'autre dans son rôle de discutant.

L'affirmation de la citoyenneté dans l'école constitue sans doute un facteur positif pour le développement d'une culture démocratique. Mais les intentions légitimes qui sont à sa source seraient difficilement concrétisables si l'on ne trouvait pas le moyen de prévenir et d'empêcher toute dérive moralisatrice et prescriptive dans ce domaine. ↻

# *Le cartable de Clio*

L'histoire  
de l'enseignement



# REGARDS DE L'INSPECTION : LA LEÇON D'HISTOIRE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE DANS LE DÉPARTEMENT DE L'AIN, DE L'AVANT-GUERRE À L'ÉVEIL (1936-1970)

---

ANGÉLINA OGIER-CESARI, IUFM DE LYON

En 1947, dans une petite commune du département de l'Ain, un inspecteur primaire assiste à une leçon d'histoire au cours moyen. Elle porte sur l'étude des Croisades. « *Les élèves disposent de leur manuel (Bernard et Redon). Le maître en lit des passages et y ajoute des commentaires. Les interventions des élèves qui pourtant, ont déjà étudié les Croisades, sont très rares. Il faudrait les provoquer, faire sa part à l'illustration, utiliser le tableau noir, bien dégager et faire résumer les notions essentielles* »<sup>1</sup>.

Nous imaginons très bien la scène. Le maître en blouse grise derrière son bureau, face à ses élèves regardant leur livre d'histoire posé sur le bureau et l'écoutant, l'inspecteur au fond de la classe. Ce sont les seules indications dont nous disposons sur le contenu de cette leçon. Le maître agit : il lit, il commente. Nous savons ce qu'il ne fait pas, il n'écrit pas au tableau, ne s'appuie pas suffisamment sur des documents. Par contre, nous savons peu de chose sur l'action des élèves. Ils sont peu sollicités, mais nous n'en saurons pas plus. Tout cela est vu à travers l'œil de l'inspecteur, agent de l'administration.

---

<sup>1</sup> Le cours moyen est le troisième niveau de l'école obligatoire après le cours préparatoire et le cours élémentaire. Comme ce dernier, il dure deux ans. Les deux années sont rassemblées dans la même classe dans l'école de ce village. Source : Archives départementales de l'Ain (AD 01) 380 W3.

Ces rapports ne donnent donc qu'une vision partielle et partielle de ce qui se passait dans les classes, mais leur apport est essentiel et tout à fait complémentaire de ce que nous apprennent les cahiers d'élèves, les copies d'examens et les ouvrages de pédagogie. Les rapports d'inspections sont l'une des sources disponibles pour tenter d'appréhender des pratiques de classe en histoire de l'éducation. É. Hery pour l'enseignement secondaire et B. Dancel pour l'enseignement de l'histoire à l'école primaire au début du XX<sup>e</sup> siècle ont déjà utilisé ce type de source<sup>2</sup>. Leur étude en histoire des disciplines scolaires suppose la définition d'un certain nombre de principes, de réserves comme l'usage de toute source historique le demande. Ce sera la première piste de ce travail.

L'étude des rapports d'inspection permet d'avoir une idée des pratiques en cours dans un département rural de la fin des années 1930 au début des années 1970.

Cette période est celle de la leçon d'histoire avant la période dite des activités d'éveil<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Brigitte Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III<sup>e</sup> République*, Paris, PUF, 1996. Évelyne Hery, *Un siècle d'histoire, l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999.

<sup>3</sup> Pendant la période des activités d'éveil, de 1970 à 1985, l'histoire discipline disparaît au profit des activités d'éveil à dominante historique reposant sur une démarche pédagogique complètement différente.

Démarche, contenu, utilisation des supports d'enseignement dans la période qui nous intéresse ont subi quelques modifications depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle. En effet, Brigitte Dancel<sup>4</sup>, dans le département de la Somme, à partir des comptes rendus des conférences pédagogiques, nous décrit des leçons d'histoire pendant lesquelles le maître fait un exposé magistral, multipliant les détails, dans lequel l'élève est assez passif. Dans notre période, l'inspecteur observe toujours davantage ce que fait le maître que ce que font les élèves, cependant, il est un peu plus attentif aux élèves : il s'agit d'intéresser l'élève, de s'assurer de sa participation, de susciter sa curiosité. Les pratiques restent tout de même très frontales. Il n'est pas encore question de mettre les élèves en situation de recherche entre pairs, comme le préconisent les travaux pédagogiques innovants de la période, comme ceux de R. Cousinet ou de P. Maréchal. La grande nouveauté par rapport au début du siècle est la place centrale du manuel dans la leçon d'histoire.

### **1. Il est d'abord nécessaire de présenter de façon plus précise les sources utilisées.**

Ces rapports se trouvent dans les dossiers professionnels des instituteurs et des institutrices, conservés pendant toute la durée de leur carrière par l'administration départementale (l'inspection académique).

Les enseignants du département de l'Ain dont nous avons pu consulter les dossiers sont nés entre 1916 et 1931. Les rapports étudiés couvrent la période 1936-1986. Le délai centenaire nécessaire pour la consultation de dossiers professionnels comportant des renseignements de caractère privé

n'étant pas dépassé, une demande de dérogation aux règles de communicabilité des archives publiques a été nécessaire. En conséquence, aucun nom, aucune indication de lieu, ni même initiale, susceptibles de permettre une identification ne peuvent être donnés. La référence du carton d'archives sera simplement indiquée<sup>5</sup>.

105 dossiers ont été examinés, soit un sondage au quart sur l'effectif total des dossiers entreposés aux archives départementales de l'Ain : 71 instituteurs et 34 dossiers d'institutrices. Pour les institutrices, ce nombre correspond à l'effectif total de dossiers utilisables. En effet, dans ce département fortement rural, beaucoup de communes sont dotées d'écoles à postes doubles occupés souvent par un couple d'enseignants, l'institutrice pour la petite classe (classe enfantine, CP, CE1), et la grande classe pour son conjoint. La quasi-totalité des postes en maternelle sont confiées à des institutrices. Elles sont donc beaucoup moins nombreuses que les hommes à enseigner l'histoire qui n'est présente dans les programmes qu'à partir du cours élémentaire (2<sup>e</sup> année de la scolarité obligatoire).

1281 inspections ont été recensées au total pour ces 105 instituteurs, soit en moyenne une inspection tous les trois ans, ce qui semble être la norme dans le premier degré. Une leçon d'histoire est observée dans 164 d'entre elles, soit 12,8 % du total des inspections.

L'échantillon est suffisamment important pour permettre de dégager certaines tendances. Il est impossible d'identifier de façon

---

<sup>4</sup> Brigitte Dancel, *op. cit.*

<sup>5</sup> Loi de la République française n° 79-18 du 3 janvier 1979.

nominales les inspecteurs signataires car le rapport est certes écrit longtemps à la main, mais le nom de l'inspecteur n'est pas indiqué. La variété des écritures<sup>6</sup> dans le temps et dans l'espace des circonscriptions permet de considérer les caractéristiques communes des rapports d'inspection.

Les inspecteurs primaires du département de l'Ain passent beaucoup de temps dans les classes. L'inspecteur débute peut-être sa visite dans le village par l'inspection de la classe des petits le matin et passe l'après-midi chez le maître, dans la grande classe. Il dispose ainsi de plus de temps après la classe pour évoquer avec celui qui fait souvent fonction de directeur les questions relatives au fonctionnement de l'école. Il assiste ainsi à des leçons de sciences, d'histoire, de géographie qui ont lieu plutôt l'après-midi, le matin étant plutôt consacré au français et au calcul.

Il ne s'agit ici que d'une hypothèse, rien ne permet de l'affirmer de façon certaine. Il est par contre certain que l'inspecteur passe la demi-journée dans la classe. Les rapports mentionnent toujours plusieurs séquences observées correspondant à environ trois heures de classe.

Pratique locale impulsée par les différents inspecteurs d'Académie ?<sup>7</sup> Il est difficile de le dire. Ceci ne correspond pas à ce qu'a pu observer Jean Ferrier pour les mêmes

années. Pour lui, dans les années 50, l'inspecteur en ville effectue trois inspections le matin et deux l'après-midi. En zone rurale, il consacre une matinée par village, inspecte le couple d'instituteurs, rend visite au maire et prend un repas amical avec les maîtres<sup>8</sup>.

Le rapport d'inspection s'adresse à la fois au maître et à la hiérarchie à travers la personne de l'Inspecteur d'Académie.

Il est d'abord adressé au maître. Il constitue la trace écrite de sa visite et consigne les grandes lignes des remarques qui lui ont été faites par l'inspecteur lors de l'entretien qui suit l'inspection. L'inspecteur adresse des compliments mais aussi des conseils et des réprimandes sur le contenu des leçons. Il indique les points de désaccord, prodigue des conseils. Jean Ferrier qualifie les inspections antérieures à 1970 d'« inspections surveillances » :

*« Le rapport d'inspection enseigne le maître. Il prend alors une dimension formative, ou normative [...]. L'objet est moins de rendre compte en détail du contenu des rapports que de montrer en quoi l'inspecteur, par le contenu implicitement et/ou explicitement normatif de son texte, est porteur de la politique éducative définie par le ministère. Les normes de référence qu'il utilise, les conseils ou commandements qu'il délivre sont-ils en accord avec le discours ministériel »<sup>9</sup>.*

Il s'adresse aussi à l'inspecteur d'Académie qui peut ainsi surveiller l'enseignement dispensé dans son département. Il arrive que celui-ci fasse quelques annotations sur le rapport, quelques commentaires sur la

<sup>6</sup> Rares sont ceux qui sont frappés à la machine à écrire. Ils comportent alors toujours la signature de l'inspecteur.

<sup>7</sup> L'Inspecteur d'Académie est le chef de l'enseignement primaire dans la circonscription administrative du département. Il dépend directement du Recteur de l'Académie qui dirige les services d'éducation dans une circonscription administrative plus large regroupant plusieurs départements : l'Académie.

<sup>8</sup> Jean Ferrier, *Les inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995*, Paris, l'Harmattan, 1997, 2 tomes.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 545.

valeur du maître ou sa pratique professionnelle. C'est par la fréquence et le contenu de ses rapports que l'inspecteur primaire est aussi noté par son supérieur hiérarchique. On s'attend donc à y trouver un discours convenu, rendant compte d'une norme.

Par l'intermédiaire de ces rapports, l'inspecteur est donc un rouage de transmission des instructions et messages ministériels ou académiques.

## 2. Que disent les inspecteurs sur les pratiques de classe dans la période ?

À la lecture des rapports, la leçon se déroule selon un modèle canonique.

Pour vérifier si l'enseignement est efficace, il faut d'abord vérifier ce que les élèves ont retenu de la leçon précédente.

68 % des rapports de la période débutent par la mention d'une phase d'interrogation des élèves sur la leçon précédente. Cette interrogation doit être menée par l'instituteur, mais il n'est pas rare de voir l'inspecteur lui-même vérifier les acquisitions des élèves.

Dans une classe de Cours moyen et fin d'études, l'inspecteur décrit ainsi les premiers moments de la leçon d'histoire :

*«La période révolutionnaire. Le maître interroge la classe sur la réunion des États Généraux. Il procède par questions orales auxquelles les enfants répondent avec un empressement qui montre l'intérêt qu'ils ont accordé à la leçon. Leurs réponses sont pertinentes et témoignent d'un enseignement bien conçu et efficace. Je pense qu'on pourrait améliorer l'efficacité du contrôle en demandant la récitation d'un bref résumé appris par cœur,*

*de préférence par écrit sur des feuilles de brouillon que le maître peut corriger sur le champ en quelques minutes. Il ne faut pas sous-estimer le rôle de la mémoire dans l'acquisition des connaissances; la compréhension est indispensable; mais les enfants ne retiendront toute leur vie que le minimum appris par cœur pendant leur scolarité»<sup>10</sup>.*

Il est important de faire apprendre un résumé par cœur, car ce sont les connaissances indispensables que les élèves retiendront. La nécessité du recours à l'interrogation écrite s'explique par le fait que les élèves doivent aussi savoir écrire tout ce vocabulaire, tous ces noms de personnages qu'ils doivent retenir.

Pendant, au cours moyen, en 1949, cet autre inspecteur dit :

*«La Renaissance, les arts. Résumé su. Il a été appris toutefois un peu trop machinalement (cf. le ton) L'habitude du par cœur n'étant nullement exclusive du souci d'interprétation: on tend à cet équilibre pendant le contrôle lui-même, mais il faut en donner le goût pendant l'effort individuel»<sup>11</sup>.*

Certes, les connaissances sont nécessaires et l'interrogation est particulièrement importante pour les élèves candidats aux certificats d'études, mais il faut aussi que les élèves soient capables de réfléchir et organiser leurs connaissances.

*«Je constate d'emblée le goût des enfants pour l'histoire, et leurs connaissances qu'on pourrait attribuer à la seule mémoire si l'on ne s'apercevait que les connaissances sont assimilées»,* écrit un inspecteur en 1955 au sujet d'un ins-

<sup>10</sup> AD 01 381 W1. La cote 380 comprend des dossiers d'instituteurs, la cote 381 ceux des institutrices.

<sup>11</sup> AD 01 381 W3.

tituteur dans une classe de cours moyen. En 1956, un autre écrit après avoir assisté à une leçon d'histoire dans un cours moyen fin d'études: «*Contrôle: de Hugues Capet à Philippe Auguste. Les élèves sont interrogés méthodiquement, viennent montrer sur la carte les endroits dont ils parlent, ils répondent parfaitement en ordre et leurs connaissances sont nettes et précises. Lorsque je demande des précisions sur la situation de cette région à l'époque étudiée, j'obtiens des réponses que je puis dire étonnantes d'exactitude*»<sup>12</sup>.

L'interrogation des élèves à laquelle le maître procède de façon systématique, mais aussi que l'inspecteur peut pratiquer lui-même, permet à ce dernier de vérifier les capacités pédagogiques du maître. En effet, si les élèves sont capables d'aller plus loin que la récitation d'un résumé appris par cœur, cela signifie que la leçon était claire, précise, concise, compréhensible. Cela permet aussi de vérifier les capacités du maître à «*intéresser les élèves à l'histoire*», à les «*passionner*» pour cette discipline.

À travers l'évaluation des connaissances factuelles des élèves, l'inspecteur vérifie donc à la fois l'efficacité de l'enseignement de l'histoire et en même temps les capacités pédagogiques du maître. La mention «*très bien*» qui est parfois notée là s'adresse à la fois aux élèves, mais surtout au maître en conformité avec le contenu des instructions officielles qui insistent aussi sur la nécessité de faire réfléchir les élèves et de limiter les connaissances au strict nécessaire.

Cette insistance sur la nécessité de connaissances précises en histoire est la seule finalité

affichée pour l'enseignement de l'histoire. La finalité civique présente dans toutes les instructions et programmes sur l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire n'est jamais explicitement mise en avant dans les rapports d'inspections. Ceci contraste avec ce que nous avons pu voir pour la période 1880-1930 à travers les conférences pédagogiques dans le département de la Loire<sup>13</sup>. Cependant, on ne peut pas dire qu'elle soit totalement absente des préoccupations des instituteurs et des inspecteurs.

En 1958, l'inspecteur commente ainsi une leçon sur les Normands en classe de cours moyen et de fin d'études: «*Une carte de l'Europe aurait été nécessaire. D'où venaient les Vikings? Par où pénétrèrent-ils en France et en Lotharingie? Tout cela doit se suivre sur la carte. Il faut une base concrète pour lutter contre le verbalisme qui vous menace. Par ailleurs, il faut trouver l'idée directrice: le succès des invasions dérive de l'affaiblissement du pouvoir royal; une aube se lève: Hugues Capet. Autre idée générale à mettre en relief: les invasions finissent par se fondre dans le creuset français (Normands = Normandie) et influencent le destin du pays en lui apportant un sang neuf: occasion aussi de lutter contre l'idée raciste*»<sup>14</sup>.

La leçon d'histoire a bien pour but de lutter contre le racisme, éduquer à l'égalité, au respect et à l'acceptation de l'autre.

En 1962, dès le cours élémentaire, l'inspecteur engage cette institutrice à profiter de l'étude d'un épisode de l'histoire de la Révolution

---

<sup>13</sup> Ceci a été étudié dans un article à paraître dans la revue *IREGH* et doit être développé dans un chapitre de ma thèse.

<sup>14</sup> AD 01 380 W 16.

---

<sup>12</sup> AD 01 381 W3.

française pour faire en même temps une leçon d'éducation civique.

*«La prise de la Bastille. Commentaire d'une gravure. L'observation est bien conduite. N'ayez pas peur de comparer au présent (peut-on critiquer le gouvernement? oui. Devait-on critiquer le roi? ou bien la prison, donc, injustice)»<sup>15</sup>.*

Il est vrai que le thème s'y prête. Il est bien évident que l'intitulé même de certaines leçons telles que les formulent les programmes de la période<sup>16</sup> dès le cours élémentaire ne permet pas une autre interprétation en particulier pour l'étude de la Révolution française. La Révolution française doit être étudiée à travers un certain nombre de journées révolutionnaires, de symboles et de personnages comme par exemple : le Serment du Jeu de Paume, la prise de la Bastille, la Fête de la Fédération, la Marseillaise, Hoche, ou Marceau, Bara et Viala.

Cette nécessité que l'on trouve dans la remarque de cet inspecteur d'utiliser le passé pour comprendre le monde dans lequel on vit n'est pas souvent mise en avant par les inspecteurs. On peut se demander si cela est d'une évidence telle que l'inspecteur n'éprouve plus le besoin d'insister ou si cela n'entre plus dans les préoccupations essentielles de l'époque. Une étude du contenu des manuels et des ouvrages de pédagogie nous fait pencher pour la seconde explication. Cependant, la plus grande prudence s'impose. Pour exemple, cette inspection de 1942 en classe de fin d'études et cours moyen, dans une période certes très particulière est à lire entre les lignes. Cet instituteur traite

d'un sujet brûlant dans le contexte de l'Occupation en 1942 : la défense nationale de septembre à février 1871. Voici ce que dit l'inspecteur<sup>17</sup> :

*«Le maître dispose d'une carte simple qui facilite la leçon. Son exposé tient compte de ce que les élèves ont pu retenir de l'année dernière et certains élèves répondent assez bien. Le langage est simple. La défaite des Trois armées, après un premier succès, est à la fois rapidement exposée et sobrement expliquée – ainsi que la capitulation de Paris et le traité de paix. Une partie utile de la leçon est consacrée à l'établissement en commun d'un résumé simple, auquel participent les élèves.*

*Au total, bonne leçon qu'un peu d'élan aurait rendue très bonne (préciser davantage l'activité de Gambetta, les souffrances de Paris assiégé)».*

La neutralité du ton du rapport et l'absence de référence à l'actualité peuvent surprendre à première vue. Il ne faut cependant pas oublier que ce rapport s'adresse, via l'inspecteur d'Académie, aux autorités de Vichy. La surveillance que le gouvernement tente d'exercer sur les enseignants est forte. Les inspecteurs d'Académie doivent régulièrement faire des rapports sur le personnel enseignant, sur leur éventuel engagement dans la Résistance.

L'inspecteur a tout intérêt, pour se protéger, et pour protéger l'instituteur, à adopter le ton le plus neutre possible. La dernière phrase du rapport est très ambiguë. Comment parler des souffrances du Paris assiégé en 1871 et de l'activité de Gambetta sans amener des élèves de la classe de certificat d'études, c'est-à-dire âgés de 12 à 14 ans à ne

<sup>15</sup> AD 01 381 W12.

<sup>16</sup> Programmes de 1938, 1945 et 1957.

<sup>17</sup> AD 01 380 W4.

pas faire un parallèle avec la situation qu'ils vivent en 1942?

Deuxième caractéristique de la leçon: l'enseignement de l'histoire doit nécessairement s'appuyer sur l'étude de documents.

La nature des documents n'est pas précisée: document historique, document pédagogique issu d'une simplification d'un document historique, document de reconstitution, le statut du document n'est pas un souci pour l'inspecteur ni pour l'enseignant. Il semble toutefois que la gravure, le document iconographique soit le support le plus recherché pour une leçon d'histoire. Les textes, dont la nature n'est pas précisée, sont aussi utilisés. La distinction est cependant faite entre ce qui a un statut de texte et le récit des manuels dont l'utilisation est différente.

En 1968, l'inspecteur reproche à cet instituteur une mauvaise utilisation du document en classe de cours moyen 2<sup>e</sup> année et fin d'études lors d'une leçon sur la civilisation carolingienne: « Vos explications sont intéressantes, appuyées sur des textes bien choisis mais l'ensemble paraît un peu décousu. Surtout, je note une lourde faute de méthode, qu'on ne s'attendrait plus à trouver chez un maître chevronné: vous présentez, et sans grande conviction, des documents, en cours de leçon alors qu'il faut en présenter trois ou quatre bien choisis en début de leçon et construire votre exposé, avec la participation des élèves, en vous appuyant sur eux et non en les traitant à titre accessoire. D'ailleurs les documents que vous exhumez du dossier ne sont pas vraiment choisis, mais présentés successivement et assortis d'un commentaire peu enrichissant ». L'inspecteur d'Académie ajoute l'annotation suivante: « Qu'il se garde de glisser vers les pires

*méthodes, traditionnelles et inefficaces dans l'enseignement de l'histoire, qu'il s'adapte aux conditions de l'enseignement moderne qui donne la primauté à l'enseignement oral, sans négliger l'écrit bien sûr*»<sup>18</sup>.

La place des documents dans la démarche d'apprentissage est essentielle: ils sont la base, le point de départ de la leçon, l'outil sur lequel s'appuie toute la démonstration du maître autour de laquelle il bâtit la trame des connaissances qu'il transmet aux élèves. Le document permet aussi de rendre la leçon vivante, concrète. Elle permet au maître, ce qui est fondamental, de faire participer les élèves, de les amener à se poser des questions, à s'interroger. La carte est aussi un outil très important. Il est important de localiser les lieux dont on parle lors d'une leçon.

*« Nous abordons ensuite les "démêlés" de François 1<sup>er</sup> et d'Henri II avec Charles-Quint. Il est regrettable que cette leçon ait essentiellement le caractère d'un exposé trop magistral. Les élèves n'interviennent à peu près pas. Ils n'y sont d'ailleurs pas invités par le maître qui parle trop. Les faits succèdent aux faits sans qu'on les comprenne vraiment. Le seul document exploitable dont on dispose est une carte historique. C'est à partir d'elle qu'il fallait construire la leçon. Le maître l'a bien un peu tenté au début mais il n'a pas eu la patience d'attendre que lentement surgissent les observations des enfants et qu'on les interprète »*<sup>19</sup>.

Le document est donc ce qui permet la participation des élèves et évite le caractère trop magistral de la leçon, « le long monologue » du maître comme le note un inspecteur:

<sup>18</sup> AD 01 380 W3.

<sup>19</sup> AD 01 380 W3: rapport d'inspection en 1967 dans une classe de cours moyen fin d'études.

« C'est un cours qu'il fait devant les élèves, non une leçon associant les élèves à l'acquisition des connaissances. Est-il vraiment suivi? compris? que demeure-t-il dans l'esprit des élèves? Qu'ont-ils conservé de la leçon précédente? Réfléchissons à tout ceci et intéressons-nous vraiment les élèves à la leçon? Ce n'est pas donc ce que dit le maître qui compte mais l'activité intellectuelle des élèves »<sup>20</sup>.

L'activité intellectuelle des élèves est liée à leur capacité à décrire, à lire un document, à poser des questions auxquelles le maître apportera les réponses. Le dispositif est frontal : le maître, face aux élèves. Il n'est pas question de mettre les élèves en situation de travail entre pairs.

La démarche pédagogique préconisée est simple : à partir de documents qui doivent être exploités avec les élèves, ceux-ci sont invités à décrire ce qu'ils voient (d'où le grand intérêt du document iconographique). Le maître doit apporter les explications nécessaires à leur compréhension. Ceci doit permettre de dégager des connaissances simples : vocabulaires, dates, personnages, faits de civilisation. Intéresser les élèves, cela signifie pour le maître trouver des documents simples et accessibles mais aussi savoir raconter, utiliser un ton adapté aux jeunes enfants, tenir leur attention en éveil. Les connaissances dégagées étant simples, l'élève doit pouvoir les retenir facilement. Pour cela, l'inscription des grandes articulations de la leçon au tableau noir est essentielle. Cela doit favoriser la rédaction d'un résumé de la leçon avec les élèves, résumé à copier sur un cahier et à apprendre.

<sup>20</sup> AD 01 380 W3 : rapport d'inspection de 1951 dans une classe unique (comprenant tous les cours).

Le manuel est l'outil privilégié de la leçon d'histoire.

C'est en effet là que le maître trouve les documents qu'il utilise, mais aussi un texte, des questions et un résumé. Nous avons pu noter plusieurs façons plus ou moins acceptées par les inspecteurs d'utiliser le manuel.

Dans cette classe de cours moyen, l'inspecteur apprécie peu l'utilisation qu'en fait l'institutrice : « *Le sujet semble vaste mais le manuel, dont la maîtresse ne sait pas s'évader, le traite ainsi. On le lit, pas à pas, n'exploitant que très sommairement les documents ou les rares interventions d'élèves. Je demande à M<sup>me</sup> D de se souvenir que l'histoire est une "discipline d'éveil" et je lui rappelle avec insistance tout ce que j'ai dit à ce sujet dans mes conférences pédagogiques. En définitive, ce fut une séance bien décevante* »<sup>21</sup>.

Nous avons là l'utilisation la plus mauvaise que l'on puisse trouver. Un autre inspecteur nous en donne la raison : « *Cela dit, la leçon ainsi conçue apporte une solution de facilité. entendons nous bien : une lecture expliquée du livre peut être active et fructueuse. Encore faudrait-il qu'on ait réfléchi aux passages à alléger, aux questions à poser, etc...* »<sup>22</sup>.

Une lecture en continu du manuel qui tient lieu de leçons est le fait d'un maître qui n'a pas préparé, réfléchi sa leçon. Elle ne permet pas la participation des élèves, elle les laisse entièrement passifs.

<sup>21</sup> AD 01 381 W12 rapport d'inspection de 1966. L'expression « discipline d'éveil » n'est pas encore à cette date devenue l'appellation officielle de l'histoire, de la géographie et des sciences à l'école élémentaire.

<sup>22</sup> AD 01 380 W3 rapport d'inspection de 1957.

L'utilisation canonique du manuel se trouve dans cette description d'une leçon dans une classe de cours moyen en 1954: «*Leçon sur Saint Louis et Philippe IV le Bel. La maîtresse expose simplement la leçon en se tenant très près du livre mais elle sait mettre en relief les faits essentiels en posant des questions adroites (ex: pourquoi Philippe IV fait-il venir le pape à Avignon? R. Pour mieux le surveiller). Les gravures du livre sont ensuite exploitées, de même qu'une carte du domaine royal. Bonne méthode car l'observation des gravures en ce cas est plus fructueuse. Puis on lit des passages du livre en expliquant certains mots et on montre d'autres gravures. Bien*»<sup>23</sup>.

Les phrases soulignées l'ont été par l'inspecteur d'Académie qui lui aussi valide et apprécie cette utilisation du manuel.

Si l'on compare ce modèle de la bonne leçon avec les pratiques relevées par Brigitte Dancel dans la Somme lors des conférences pédagogiques en 1892, on peut noter quelques évolutions intéressantes<sup>24</sup>. Le manuel est assez systématiquement utilisé, ce qui n'était pas le cas dans la Somme (3 cas sur 32 leçons). La parole du maître tient donc une plus grande place que dans l'Ain pour notre période. La description de documents permet de mieux solliciter la participation des élèves, de les tenir en haleine. Le tableau noir, dont l'utilisation était très peu répandue au désespoir des inspecteurs dans la Somme, est devenu un outil indispensable pour permettre la mise en évidence des points les plus importants de la leçon<sup>25</sup>.

Manuel et tableau noir sont, pour notre période, les deux outils permettant un enseignement de l'histoire conforme aux attentes de la hiérarchie.

Cependant, cette prégnance des manuels dans la classe empêche la prise en compte d'une demande de l'institution constante depuis 1911, la prise en compte de l'histoire locale. À trois reprises seulement, les inspecteurs félicitent des maîtres qui rattachent leur leçon à l'histoire locale. Il est évidemment difficile, lorsque la démarche mise en œuvre s'appuie de façon très étroite sur la lecture d'extraits du livre scolaire, de s'appuyer sur l'histoire locale. Les programmes de 1945 et de 1957 insistent sur cette nécessité de s'appuyer pour enseigner l'histoire non seulement sur l'histoire locale mais aussi d'utiliser des documents historiques véritables dans la mesure du possible: parchemin, témoignages. C'est plus simple, plus concret, plus utile aux élèves qu'une suite de dates, de rois, de batailles. Cela leur permet surtout d'enseigner une histoire de la civilisation permettant de répondre à la question: «comment vivait-on autrefois?». Certains spécialistes de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire y voient même un moyen pour une rénovation de cet enseignement moins axée sur la transmission uniquement de connaissances, mais aussi de savoir-faire<sup>26</sup>.

Les pratiques décrites par les inspecteurs dans l'Ain entre 1930 et 1970 ne sont pas

<sup>23</sup> AD 01 381 W4

<sup>24</sup> Brigitte Dancel, *op.cit.*, pp. 90-131.

<sup>25</sup> Nous avons dépouillé les conférences pédagogiques du département de la Loire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Nos conclusions, développées dans notre thèse, sont identiques à celles de Brigitte Dancel.

<sup>26</sup> Voir notamment Roger Cousinet, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1950. Paul Maréchal, *L'initiation à l'histoire par le document. Expériences et suggestions*, Paris, SEVPEN, 1956. Et *L'histoire en question. Les voies éducatives*, Paris, Collection Bourrel, Carnets de pédagogie pratique, 1969.

particulièrement innovantes, et semblent à première vue assez traditionnelles. Cependant, le type de leçon qu'essayaient de promouvoir les inspecteurs au début du siècle est devenu la norme. Le manuel scolaire est l'outil indispensable de la leçon d'histoire. Au début du siècle, son importance était forte. Comme le montre Brigitte Dancel pour la Somme et le confirment nos recherches dans la Loire, il y en a deux utilisations possibles. La première est ce que nous pouvons appeler la leçon d'histoire-lecture suivie du manuel, pratique contre laquelle l'inspection essaie de lutter. Elle ne permet pas aux élèves de dégager l'essentiel. Elle est totalement inefficace pour leur permettre d'avoir les connaissances nécessaires pour réussir le certificat d'études et être un bon citoyen.

La seconde pratique est celle de la leçon-récit sans le support en classe du manuel. Les élèves doivent ensuite travailler sur leur livre pour apprendre la leçon. Elle ne permet pas la participation des élèves, ni leur activité intellectuelle, elle les laisse trop passifs.

En 1950, la pratique canonique est la pratique innovante du début du siècle. La place et l'utilisation du manuel, fondamentales dans la démarche, s'est modifiée. Le contenu même des manuels, axé sur une histoire encore politique, événementielle, le choix des documents, empêchent une modification des pratiques conformes aux recherches pédagogiques en cours : histoire locale, histoire des modes de vie, mais aussi une démarche différente mettant l'élève en situation de recherche. La discipline scolaire, telle que la définit A. Chervel<sup>27</sup>, ne peut se modi-

fier à la fin de notre période pour répondre aux aspirations sociales. Le blocage se situe du côté du manuel scolaire. La mise en place des activités d'éveil, après 1970, en supprimant ce verrou de façon radicale, a permis la transformation inéluctable de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire.

Au terme de cette étude, nous pouvons dire que les rapports d'inspection sont une source intéressante pour l'histoire des disciplines scolaires à condition de prendre les précautions qui s'imposent pour tout historien confronté à tout type de source. Dans notre cas, il est nécessaire d'utiliser d'autres sources : ouvrages de pédagogie, mais aussi et surtout les manuels scolaires. Le croisement des informations ainsi obtenues doit permettre d'éclairer l'histoire de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. C'est là notre terrain de recherche. ✪

---

<sup>27</sup> André Chervel, *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

Voici deux extraits de dossiers professionnels d'instituteurs du département de l'Ain (Archives départementales de l'Ain série 380 W). À travers ces deux cas, on peut appréhender les grandes caractéristiques de la leçon d'histoire à l'école primaire. Les modifications de contenu et de démarche des années soixante-dix, non étudiées dans l'article, sont aussi repérables.

**M. X né en 1921, à la retraite en 1976, formation à l'École Normale, 14 inspections dans sa carrière dont 3 comportent des leçons d'histoire.**

**1941, cours moyen, fin d'études :**

*« Leçon d'histoire: Le contrôle de la leçon précédente d'histoire vient de s'achever et M. X expose l'organisation de l'œuvre du Consulat. Il reprend d'un peu loin l'origine du Consulat, l'analyse de la constitution, cherche à souligner l'omnipotence du 1<sup>er</sup> Consul: il n'y réussit pas complètement à cause du ton du maître qui manque de relief, d'explications un peu languissantes et en même temps incomplètes ou même inexactes puisqu'on ne parle pas du Tribunat et de la difficulté qu'éprouve M. X pour souligner les idées essentielles. Pourquoi n'utilise-t-il pas le tableau noir pour fixer d'un mot les points à mettre en valeur? Ce défaut a d'ailleurs son origine dans sa préparation qui est un résumé de son exposé et non un plan vigoureux avec recherche des moyens à employer et des dangers à éviter. Cette préparation, mal charpentée, ne prévoit en même temps pas les détails. Il faut penser à l'avance au vocabulaire à employer et éviter de dire et répéter: collectionner les impôts pour collecter. Pour terminer la leçon poser quelques questions permettant de s'assurer qu'on a été suivi et la résumer pour ne pas laisser sur l'impression d'idées successives et qui paraîtront forcément décousues ».*

**1946, cours élémentaire :**

*« Histoire: interrogation sur Richelieu. Deux élèves sont invités à réciter le cours résumé de leur manuel. Le résumé est correctement su. Il aurait fallu étendre le contrôle. Faire apprendre quelques dates et les réviser périodiquement.*

*Leçon sur le début du règne de Louis XIV. La journée du roi. Un exposé est suivi de la lecture du texte du manuel. Les deux procédés se concurrencent d'une façon qui n'est pas très heureuse. Dans la préparation, ne nous contentons pas d'indiquer la matière de la leçon. Réfléchissons dans le détail à la conduite des exercices ».*

**1964, cours moyen, fin d'études :**

*« Notions confuses (3<sup>e</sup> République). Chronologie des régimes après Napoléon I<sup>er</sup>. Il faut malgré tout donner des cadres: la notion de temps est à la base des événements à connaître ».*

**M. Y. né en 1920, retraite en 1977, baccalauréat en 1939. Pas de formation en École Normale. 16 inspections dans toute la carrière dont 4 comportent des leçons d'histoire.**

**1941, cours élémentaire :**

« La leçon d'histoire n'est qu'une leçon de lecture dans laquelle le maître n'intervient que pour donner de trop brèves explications. Ce n'est pas ainsi qu'il faut comprendre l'enseignement de l'histoire au CE; vous utilisez pourtant un livre bien compris; c'est sur les gravures et les récits qui les accompagnent qu'il faut bâtir votre leçon. Que chacune des images – qui renferme en elle-même une idée à acquérir – fasse l'objet d'une causerie vivante, orientée vers l'idée essentielle; apportez quelques explications agrémentez de détails intéressants, faites copier et apprendre quelques lignes ».

**1950, cours élémentaire :**

« Histoire: les Normands. La leçon prend la forme d'un commentaire de gravures du livre, en couleurs, représentant un bateau. Méthode bien valable mais laissez parler davantage les enfants ».

**1958, cours moyen, fin d'études :**

« Histoire

1) Interrogation sur Charlemagne. récitation du résumé. Faites fermer les livres.  
2) Leçon: les Normands. On se sert de gravures affichées. Elles sont trop petites pour être vues sans déplacer les élèves. Au lieu de répéter la leçon sur le livre avec toute sorte de noms, faites vraiment reposer votre exposé sur une longue observation des gravures et de la carte du livre (démembrement de l'Empire au traité de Verdun). Une carte de l'Europe aurait été nécessaire. D'où venaient les Vikings? Par où pénétrèrent-ils en France et en Lotharingie? Tout cela doit se suivre sur la carte. Il faut une base concrète pour lutter contre le verbalisme qui vous menace. Par ailleurs, il faut trouver l'idée directrice: le succès des invasions dérive de l'affaiblissement du pouvoir royal; une aube se lève: Hugues Capet. Autre idée générale à mettre en relief: les invasions finissent par se fondre dans le creuset français (Normands = Normandie) et influencent le destin du pays en lui apportant un sang neuf: occasion aussi de lutter contre l'idée raciste. Écrivons au tableau le schéma de la leçon: cela met en relief l'enchaînement logique, mais dépouillé des faits, et on retiendra mieux les noms et les dates essentielles (aujourd'hui 843 et 987 suffisaient) ».

**1972, cours élémentaire de 2<sup>e</sup> année, cours moyen :**

« M. Y. n'a pas été sans faire quelques incursions pédagogiques dans les activités d'éveil selon le style qui est d'usage, désormais, dans la plupart des classes de la circonscription. Cet engagement est-il assez accentué? Ce que j'observe un moment cet après-midi sur les Gaulois avec les CE2 et sur les phoques avec les CM se présente curieusement comme plaquant de vieilles attitudes magistrales stéréotypées sur des pratiques neuves, non sans un souci d'une certaine approche interrogative. Il n'est pas certain que cela constitue une véritable rénovation pédagogique ».

MASSIMO CHIARUTTINI, DOCENTE DI STORIA, SCUOLA MEDIA DI VIGANELLO

«Il 17 ottobre sono incominciate le scuole. Dopo aver frequentato dalla prima alla quinta classe in Svizzera, frequento ora la prima magistrale inferiore qui in Italia, nell'Istituto Sacro Cuore di Sale. La nostra aula è abbastanza grande, e ha quattro finestre dalle quali vi entra il sole e la luce. Al muro dove c'è il tavolo della suora vi sono quattro quadri. Il più grande è del Sacro Cuore, gli altri sono del santo Padre; in mezzo, a sinistra, c'è quello del Re e a destra quello del Duce.»

Inizia così il primo quaderno di componimenti di Lidia Bernardazzi, alunna dell'Istituto Magistrale femminile del *Sacro Cuore* di Sale, Piemonte.

Siamo nell'autunno del 1938 e una pesante cappa nera sta calando sull'Europa. In Spagna le speranze dei repubblicani di volgere a proprio vantaggio le sorti della Guerra civile si stanno infrangendo sull'Ebro; da alcune settimane le truppe di Hitler sono penetrate nei Sudeti con la benedizione giunta da Monaco; in Italia, dove l'entusiasmo per la vittoria ai campionati del Mondo di calcio non è ancora sopito, Mussolini ha da poco sferrato «tre caz-zotti nello stomaco» alla borghesia, sostituendo il *lei*, «servile e straniero», con il *voi*, introducendo il *passo romano* a imitazione del passo d'oca tedesco ed emanando la legge che proibisce il matrimonio tra i «cittadini italiani di razza ariana» con persone di altra razza.

Lidia ha dodici anni. Le considerazioni sul primo giorno di scuola nell'Istituto che l'ha accolta da due settimane si trovano su uno dei tre quaderni di temi scritti dalla ragazza tra l'ottobre 1938 e il maggio 1942; una cinquantina di manoscritti in tutto, ora gelosamente custoditi, insieme ad altri ricordi di quegli anni, da colei che oggi è la Signora Lidia, 78 anni, residente a Caslano. La scuola di Lidia è un istituto religioso gestito dalle suore. Sui muri delle aule non mancano, accanto al ritratto del papa, quelli del re e del duce. Un connubio che non può sorprendere e che è anzi fortemente avvertibile anche nei quaderni di italiano delle alunne. Come in tutte le scuole del mondo, le insegnati propongono lo svolgimento di temi tradizionali di carattere descrittivo (sulla madre, sui compagni di classe, sulle vacanze), storico-letterario (sugli eroi delle Guerre Puniche e dell'Odissea) e fantastico (su viaggi immaginari e personaggi inventati); qui non manca però anche l'invito alla riflessione su argomenti di carattere politico. Una situazione certamente comune a tutti gli istituti pubblici e a quelli privati di quegli anni: nessuno risulta impermeabile al vento della propaganda di regime. Come nota Elena D'Ambrosio<sup>1</sup>, «*la scuola*

---

<sup>1</sup> Il testo di Elena D'Ambrosio è tratto dall'introduzione alla mostra «A scuola col duce», pubblicato sul sito internet [www.anpi.it](http://www.anpi.it). La mostra ha avuto luogo a Cernobbio (Como) tra il gennaio e il febbraio 2003 ed è stata curata dalla «Associazione Nazionale Partigiani d'Italia».

diventò ben presto la cassa di risonanza di tutte le scelte e le iniziative del regime. L'attività didattica e quindi le letture, i dettati, i temi, gli stessi esercizi di aritmetica rispecchiavano il clima del periodo, erano il riflesso della politica, dell'economia nazionale, delle campagne intraprese dal regime in diversi campi. Ai temi dell'autarchia, della battaglia del grano, della lotta antituberculare, della politica demografica veniva dato ampio spazio in ogni materia». E in effetti, basta scorrere l'elenco dei titoli assegnati dalle insegnanti dell'Istituto frequentato da Lidia Bernardazzi per avvertire la prepotente dimensione ideologica di cui è impregnata la scuola: «Come intendi compiere i tuoi doveri per essere una buona Piccola Italiana agli ordini del Duce?», «Perché nelle vostre preghiere quotidiane non dimenticate il Re, il Duce e la Patria?», «La decima campagna nazionale antituberculare», «Roma, Italia, Impero: tre nomi indissolubilmente congiunti nella storia del mondo», «Parlate brevemente delle commemorazioni celebrate dal primo giorno di scuola fino ad oggi», «La gioventù dell'Eneide e la gioventù del Littorio».

Quando poi l'Italia si trova invischiata nella guerra, il richiamo ai valori di solidarietà patriottica diventa oggetto di celebrazione retorica ed esercizio letterario: «In ogni cimento il soldato d'Italia tutela l'onore, il diritto e l'avvenire della Patria»; «L'asse Roma-Berlino», «Ludi Juveniles Giovane Italiana. Doveri, aspirazioni e voti della Giovane Italiana mentre la Patria è in armi». «Con generosa mano la Patria in armi ricambia amorosamente, con l'assistenza alle spose e ai bimbi, i sacrifici dei combattenti».

Ma perché Lidia, cittadina svizzera che abita a Zurigo (come lei stessa ama ricordare nelle

prime righe del suo primo componimento) frequenta una scuola in Italia? Sulle circostanze che portarono i suoi genitori a decidere di iscriverla in un istituto religioso piemontese vale la pena soffermarsi qualche istante, poiché la storia di questa «Piccola Italiana svizzera» sarebbe inspiegabile senza fare riferimento a un fenomeno storico e a un contesto antecedenti a quello del fascismo: il XIX secolo, il secolo dell'emigrazione.

I genitori di Lidia appartenevano ad antiche famiglie malcantonesi che avevano partecipato all'emigrazione oltre confine e oltremare<sup>2</sup>. Nell'800 dal Malcantone partivano soprattutto maestranze dirette alle fornaci di mattoni piemontesi e di altre regioni del nord Italia. Molti emigranti lavoravano come semplici operai; altri fecero invece fortuna e diventarono proprietari di stabilimenti.

Fu questo anche il caso del nonno di Lidia. La fornace posseduta dai Bernardazzi si trovava nei pressi di Acqui, in provincia di Alessandria. Il padre di Lidia, Carlo, dopo la morte del genitore vi lavorò per qualche tempo, fino alla fine degli anni Dieci. Tornò quindi in Ticino, ma rientrò in Piemonte nel maggio 1921 dopo essersi sposato. Qui lavorò per alcuni anni presso alcune fornaci dell'Astigiano e dell'Alessandrino (lo stabilimento di famiglia era stato nel frattempo venduto a causa di difficoltà finanziarie), finché decise

---

<sup>2</sup> Il padre di Lidia, Carlo Bernardazzi, classe 1894, apparteneva a una famiglia patrizia di Cademario. La mamma di Lidia, Pierina Bernasconi, classe 1900, era originaria di Agno. Molti Bernardazzi emigrarono in Piemonte come fornaciai. Ma anche tra i parenti della madre di Lidia, i Bernasconi di Agno, si contano alcuni fornaciai. Nella seconda metà dell'800 un prozio di Lidia emigrò in Algeria dove costruì alcune fornaci nei pressi di Orano. Il nonno materno di Lidia, Pietro, partì invece per l'Argentina e vi rimase per più di un decennio.

di rientrare definitivamente in patria con la famiglia nel 1925. Ma la situazione economica in cui versava il Ticino lo spinse a scegliere nuovamente la via dell'emigrazione, che questa volta lo portò a Zurigo, dove rimase fino al 1962, prima di tornare definitivamente nel Malcantone.

Le tre sorelle di Carlo erano rimaste in Piemonte. Una di loro, Rosalia Bernardazzi, diventata suora, aveva fondato l'Istituto magistrale femminile di Sale. A Carlo e Pierina si offrì perciò un'opportunità che giudicarono interessante: mandare la propria figlia nel collegio diretto dalla zia. Evidentemente, però, non fecero i conti con la congiuntura politica di quegli anni, e nonostante Carlo fosse di convinta fede socialista, ritenne che quella soluzione potesse costituire per la figlia l'occasione di seguire una formazione in italiano, in un ambiente protetto e – visti i legami di parentela – sicuramente conveniente sul piano economico.

Ma torniamo ai componimenti, alcuni dei quali trovano spazio in queste pagine. Lo scopo della loro parziale pubblicazione non è certamente di apportare argomenti innovativi allo studio della strategie propagandistiche del regime fascista durante il Ventennio. L'intendimento è piuttosto quello di riflettere sull'utilizzo delle fonti storiche nella scuola e di offrirne un esempio pratico, concretamente messo in cantiere in una scuola ticinese.

Nel nostro caso si tratta di un tipo di fonti particolare, che alcuni studiosi classificano tra le cosiddette *fonti preterintenzionali*. A questa categoria appartengono «tutti quei resti di varia natura la cui funzione originaria o la cui natura non era destinata a serbare

*ricordo dei fatti, ma che per il solo fatto che si sono conservati ed esistono, valgono come fonte storica*»<sup>3</sup>. I componimenti di Lidia Bernardazzi possono essere annoverati tra questo tipo di fonti, dato che non è verosimile pensare che la ragazza, che allora aveva tra i dodici e i sedici anni, pensasse di scrivere per i posteri, e soprattutto per testimoniare le condizioni di vita e di pensiero di una scolaria durante il Ventennio.

Qualsiasi approccio alle fonti, di qualunque tipo esse siano, presuppone un atteggiamento problematico da parte dell'allievo, chiamato a formulare delle domande al materiale che si appresta ad esaminare e a esplicitare delle ipotesi. Queste vengono in un secondo tempo messe a confronto con i risultati della sua attività di «interrogazione» delle fonti e, in seguito, anche con i risultati della ricerca condotta dagli storici e reperibile nei testi storiografici messi a disposizione dall'insegnante. Questa procedura – ipotesi, creazione di aspettative attraverso la formulazione di interrogativi da rivolgere alle fonti, confronto critico con la storiografia – costituisce un percorso che ogni allievo può strutturare a propria misura, avendo come base le pre-conoscenze di cui dispone. In questo modo «*la costruzione della conoscenza non avviene attraverso una ricezione passiva, ma costituisce piuttosto il frutto dell'attività del soggetto*»<sup>4</sup>. È soprattutto tenendo presente questa esigenza metodologica che ai ragazzi di alcune classi di quarta media di Viganello è

<sup>3</sup> G. Fasoli, P. Prodi, *Guida allo studio della storia medievale e moderna*, Bologna, Patron editore, 1983, pp. 115-116.

<sup>4</sup> P. Jonnaert, C. Vander Borght, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Paris-Bruxelles, Éd. De Boek Université, 1999, p. 29.

stato chiesto di leggere i componimenti di Lidia Bernardazzi. Un'attività che ha trovato collocazione all'interno di un'unità didattica sul fascismo e che ha visto gli allievi lavorare sia sui titoli sia sui testi redatti dalla loro giovane coetanea di settant'anni fa.

Una prima lettura dei manoscritti di Lidia è stata destinata all'identificazione dei dati espliciti, quelli, cioè, relativi ad alcuni aspetti peculiari del fascismo, che i ragazzi avevano già avuto modo di incontrare sui testi storiografici: le organizzazioni giovanili (GIL, Piccole Italiane, Balilla, ecc.), i continui rimandi all'Impero romano, di cui il fascismo si considerava il naturale prosecutore, l'onnipresente figura del duce, oggetto di esaltazione personalistica.

Il lavoro con gli allievi su fonti di questa natura ha comportato però anche la necessità di stimolare in loro la consapevolezza che ogni segno del passato, per il fatto stesso di essere sopravvissuto alle varie epoche storiche, deve essere analizzato tenendo conto dei messaggi espliciti di cui sembra essere portatore, ma deve essere anche destrutturato in modo da mettere in luce pure le condizioni in cui è stato prodotto. Alla prima lettura ne è perciò seguita un'altra più approfondita, tesa a portare alla luce una realtà non esplicitata direttamente dall'autrice dei componimenti; una realtà costituita dalla strumentalizzazione della scuola a fini propagandistici, in cui gli alunni dovevano essere considerati oggetto e al tempo stesso veicolo della propaganda politica messa in atto dal regime. I ragazzi si sono così resi conto, anche operando confronti con la realtà contemporanea, di quanto fosse pregnante e totalizzante la presenza dello Stato all'interno della vita dei cittadini. Che la

scuola si faccia promotrice di valori universalmente riconosciuti non costituisce, per i nostri allievi, una sorpresa: già a partire dalla terza media, infatti, i ragazzi hanno l'opportunità di conoscere i fondamenti dello Stato democratico e possono toccare con mano la capacità delle istituzioni democratiche di assumere atteggiamenti di rispetto nei riguardi della diversità delle opinioni. Non è perciò mancata la sorpresa nel constatare come la scuola d'epoca fascista si facesse promotrice della trasmissione di valori così distanti da quelli odierni. La natura stessa delle fonti utilizzate, così vicine all'esperienza di tutti i giorni, ha facilitato questa esperienza conoscitiva, maturata nei ragazzi mediante l'attività di «interrogazione» dei documenti a loro disposizione.

Tra gli obiettivi dell'insegnamento della storia non può mancare quello che Ivo Mattozzi considera di importanza fondamentale. Sostiene infatti Mattozzi:

*«Oggi la scuola può produrre un cambiamento di mentalità storica, un cambiamento del rapporto con il passato perché gli storici hanno elaborato categorie analitiche adatte ad organizzare il passato secondo una razionalità non storicistica. Grazie a esse l'educazione storica può orientare e potenziare l'attività irriflessa di quell'operatore storico che è la memoria – memoria individuale, memoria collettiva – e far insorgere quella che con espressione usualmente indeterminata si chiama coscienza storica»<sup>5</sup>.*

La costruzione di quella che Mattozzi definisce *coscienza storica* si compone, tra gli altri, di un elemento fondamentale: la «percezione

<sup>5</sup> I. Mattozzi, «Obiettivi dell'educazione storica», in AAVV, *La storia insegnata*, Cuneo, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1987, pagg. 59-60.

della storicità di tutti i fenomeni riguardanti le società umane»<sup>6</sup>. L'accettazione di questo principio implica necessariamente la ricerca e la messa in atto di strumenti didattici e scientifici atti a mostrare agli allievi che anche tutte le manifestazioni del presente, suscettibili di lasciare una traccia nel tempo, costituiscono potenziali fonti a disposizione degli storici del futuro. E non soltanto i *documenti*,

intesi nell'accezione in uso prima della messa in discussione concettuale operata dagli storici delle *Annales*, ma anche altre manifestazioni del nostro quotidiano. Ogni segno, resto che oggi, inconsapevolmente, ognuno di noi «produce» andrà a costituire l'immenso apparato delle fonti preterintenzionali di domani. Anche i nostri scritti. Anche i nostri componimenti scolastici.

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 60.

### **Le fascisme de Lidia, Petite Italienne suisse (résumé)**

par Massimo Chiaruttini

*«L'école a commencé le 17 octobre. Après avoir suivi les classes en Suisse de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup>, je suis maintenant dans la première magistrale inférieure en Italie, à l'Institut du Sacré-Cœur de Sale. Notre classe est assez grande, elle a quatre fenêtres qui laissent entrer la lumière et le soleil. Sur le mur qui se trouve derrière le bureau de la sœur, il y a quatre tableaux. Le plus grand est celui du Sacré-Cœur, sur les autres figurent le Saint-Père, au milieu à gauche le Roi et à droite le Duce.»*

C'est ainsi que commence le premier cahier de composition de Lidia Bernardazzi. Il remonte à 1938, une période noire pour l'Europe. La jeune fille avait alors douze ans. Elle réside aujourd'hui au Tessin où elle a précieusement conservé ses cahiers.

Les textes que cette jeune Suissesse a rédigés, dans cette école religieuse, le Sacré-Cœur de l'Enfant Jésus, qu'elle fréquentait parce que sa propre tante en avait été la fondatrice, sont évidemment le reflet du régime fasciste de l'époque, tant par les questions posées que par les réponses qu'elles ont entraînées.

Ce type de sources scolaires peut faire l'objet d'un usage pédagogique. Il s'agit de sources qui n'avaient pas été conçues pour devenir des documents historiques. Mais leur analyse critique permet aujourd'hui de mieux faire connaître l'histoire du fascisme italien. Ainsi les élèves sont-ils d'abord amenés à se familiariser avec des données factuelles précises, les différentes organisations de jeunesse du fascisme, par exemple. Puis, ils se confrontent aux réalités d'une école qui affirme des valeurs contraires à celles dont ils ont l'habitude, ce qui ne manque pas de les étonner. C'est là un aspect de cette « conscience historique » que nous cherchons à leur faire construire.

Sale, 4 novembre 1938

#### **4 novembre**

*Oggi, 4 novembre, ricorda la fine della guerra mondiale del 1918 e i Caduti che in essa diedero la loro giovane vita. Questa mattina siamo andate ad ascoltare la santa messa a S. Calocero, e poi siamo andate alla sfilata, tutte in divisa. C'erano i Balilla, le Piccole e le Giovani Italiane, gli Avanguardisti e i Giovani Fascisti. Dopo il corteo siamo andate al monumento dei Caduti, dove la corale ha cantato gl'inni alla vittoria. Nel cielo sereno di quest'oggi, 4 novembre, meraviglioso giorno, sventolano al vento le bandiere d'Italia. Tutti in questo giorno pensano ai loro poveri morti che sono caduti per la grandezza della patria, pregano per loro ed esultano, perché chi muore per la Patria vive per sempre nel cuore di tutti i cittadini.*

Sale, 4 aprile 1939

#### **Come intendi compiere i tuoi doveri per essere una buona Piccola Italiana agli ordini del Duce?**

*Da quando il Duce diede volo a tante migliaia di rondini, l'Italia è come una primavera che fiorisce continuamente. Queste rondini siamo noi Piccole Italiane che, col nostro ardore giovanile, dobbiamo amare molto la nostra cara Patria e fare nostro il programma del Duce: « Credere, Obbedire, Combattere ». Dobbiamo credere a tutto ciò che dicono i nostri superiori. Dobbiamo adempiere i comandi del Duce. Combattere non con la spada, ma contro noi stessi per correggere i nostri difetti. Se adempiremo tutte queste cose, diventeremo un giorno buone madri di famiglia, sapremo educare bene i nostri figli per renderli degni di questa Italia grande, romana, imperiale.*

Sale, 2 febbraio 1940

#### **Perché nelle nostre preghiere quotidiane non dimenticate il Re, il Duce e la Patria?**

*Nelle mie preghiere non dimentico il Re, il Duce perché il Signore li aiuti sempre. Essi per il bene della Patria darebbero se stessi. Essi fanno di tutto per mantenere in pace la Patria nostra, perché sanno che quando in uno Stato c'è la pace non manca niente. I giovani appena sono chiamati al servizio militare, corrono subito al campo con il moschetto in mano, ma noi Piccole Italiane, per fare vedere al Re e al Duce la nostra benevolenza e riconoscenza non possiamo vestire l'uniforme del soldato; possiamo però accorrere in loro aiuto con la preghiera perché il Signore salvi e benedica sempre la nostra cara Patria, perché salvi ed esalti sempre il Re ed il Duce, e dia giusta gloria e*

Sale, le 4 novembre 1938

#### 4 novembre

Aujourd'hui, le 4 novembre, rappelle la fin de la guerre mondiale en 1918 et les Morts qui donnèrent leur jeune vie. Ce matin, nous avons assisté à la sainte messe à San Calocero, puis nous avons défilé, toutes en uniforme. Il y avait les *Balilla*, les *Petites* et les *Jeunes Italiennes*, les *Avant-Gardistes* et les *Jeunes Fascistes*. Après le cortège, nous sommes allées au monument aux Morts, où la chorale a chanté les hymnes à la victoire.

Dans le ciel serein de cette journée, le 4 novembre, cette merveilleuse journée, les drapeaux de l'Italie flottent au vent.

En cette journée, tout le monde pense aux pauvres morts qui sont tombés pour la grandeur de la patrie, tout le monde prie et se réjouit pour eux, parce que celui qui meurt pour la Patrie vit pour toujours dans le cœur de tous les citoyens.

Sale, le 4 avril 1939

#### Comment comptes-tu accomplir tes devoirs pour être une bonne Petite Italienne aux ordres du Duce?

Depuis que le Duce permit l'envol de milliers d'hirondelles, l'Italie est comme un printemps qui ne cesse de fleurir. Nous, *Petites Italiennes*, nous sommes ces hirondelles qui, avec notre ardeur juvénile, devons aimer beaucoup notre chère Patrie et nous en tenir au programme du Duce: « Croire, Obéir, Combattre ».

Nous devons croire à tout ce que nous disent nos supérieurs.

Nous devons exécuter les ordres du Duce.

Combattre non pas avec l'épée, mais contre nous-mêmes pour corriger nos défauts.

En accomplissant tout cela, nous deviendrons un jour de bonnes mères de famille, nous saurons bien éduquer nos enfants pour les rendre dignes de cette Italie grande, romaine et impériale.

Sale, le 2 février 1940

#### Pourquoi n'oubliez-vous jamais le Roi, le Duce et la Patrie dans nos prières quotidiennes?

Dans mes prières quotidiennes, je n'oublie jamais le Roi, le Duce, pour que le Seigneur leur vienne toujours en aide. Ils donneraient tout d'eux-mêmes pour le bien de la Patrie. Ils font tout ce qui est possible pour maintenir notre Patrie en paix, parce qu'ils savent qu'on ne manque de rien dans un État qui connaît la paix. Dès qu'ils sont appelés au service militaire, les jeunes gens se précipitent au champ de bataille mousqueton en main, mais nous, *Petites Italiennes*, nous ne pouvons pas revêtir l'uniforme du soldat pour exprimer notre bienveillance et notre reconnaissance au Roi et au Duce; nous pouvons par contre leur venir en aide par la prière afin que le Seigneur sauve et bénisse notre chère Patrie, afin qu'il sauve et exalte le Roi et le

*potenza alla nostra bandiera. Leggendo l'Odissea, vidi come Ulisse tornato alla sua terra natia, dalla guerra di Troia, per la commozione si chinò e piangendo baciò la sua cara terra.*

*Così noi pure dovremo sempre ricordarmela nostra Patria, il nostro Re e il Duce, anche se ci trovassimo in una terra lontana, lontana.*

Sale, 19 marzo 1940

### **La X campagna nazionale antitubercolare**

*La larga mobilitazione della classe medica nella crociata bandita dal regime per debellare la tubercolosi mira a chiarire i primi sintomi della malattia, perché possano essere precocemente posti in azione tutti i mezzi che la scienza e lo stato hanno apprestato in larga misura per combattere il male.*

*Il Regime Fascista, sin dall'avvento al potere di Mussolini, conduce la santa crociata prevenendo e curando i predisposti al male e gli etici stessi.*

*La X campagna antitubercolare durerà fino al 1 aprile, con la vendita del francobollo antitubercolare simbolo della mobilitazione per la difesa contro la tubercolosi. Per far fronte a questa malattia il Regime ha fatto sorgere dei sanatori e molte altre cose per ricoverarvi gli ammalati di tubercolosi.*

*La tubercolosi è una malattia assai contagiosa, specialmente per i bambini. Tuttora essa non soltanto è la più evitabile malattia, ma è anche la malattia più guaribile, purché sia curata a tempo e con mezzi adeguati essa è però una malattia che si può curare e vincere. Il popolo deve aiutare lo sforzo immane che il Regime Fascista compie in questa lotta.*

*Il flagello non è ancora stato vinto; l'anno scorso esso ha mietuto 35'000 vittime. Bisogna dunque cercare di ridurre la mortalità al minimo, prolungando la vita degli ammalati con le risorse che la scienza offre, ma anche distruggendo il male al suo primo apparire. Tutto il popolo italiano è chiamato alla vendita del francobollo antitubercolare e a concorrere perché la X campagna superi le precedenti. Tutti gli Italiani perciò devono comperare questi francobolli antitubercolosi, lieti di dare il loro obolo come espressione d'Italianità e di fraternità. Il Duce ha ordinato che tutti, incominciando dagli 11 ai 65 anni facciano parte della assicurazione antitubercolare, ed anche noi dobbiamo contribuire a questa opera benefica.*

*Nessun Italiano vorrà certamente disertare questa grande battaglia fascista, magnifica perché è battaglia contro la morte per lo sviluppo e il potenziamento della vita.*

*Se a me dessero l'incarico di andare a vendere i francobolli antitubercolari, andrei subito, così coopererei io alla lotta contro il terribile flagello della tubercolosi.*

Duce, afin qu'il donne à nos drapeaux la gloire et la puissance qui leur sied. En lisant l'Odyssee, j'ai appris comment Ulysse, rentré de la Guerre de Troie dans sa terre natale, sous le coup de l'émotion, s'était prosterné en pleurant et avait embrassé ce sol qui lui était si cher.

Nous aussi, nous devons toujours nous souvenir de notre Patrie, de notre Roi et du Duce même si nous sommes dans une terre très, très lointaine.

Sale, le 19 mars 1940

### **La X<sup>e</sup> campagne nationale contre la tuberculose**

La grande mobilisation des milieux médicaux dans la croisade engagée par le régime pour enrayer la tuberculose vise à bien faire connaître les premiers signes de la maladie, afin que tous les moyens que la science et l'État ont prévus à une grande échelle pour ce combat puissent être engagés le plus rapidement possible.

Le Régime Fasciste, depuis l'arrivée au pouvoir de Mussolini, conduit la sainte croisade en prévenant et en soignant autant ceux qui sont prédisposés au mal que les tuberculeux eux-mêmes.

La X<sup>e</sup> campagne contre la tuberculose durera jusqu'au 1<sup>er</sup> avril, avec la vente du timbre antituberculeux, symbole de la mobilisation pour la défense contre la tuberculose. Pour faire face à cette maladie, le Régime a érigé des sanatoriums et beaucoup d'autres choses pour accueillir les tuberculeux.

La tuberculose est une maladie très contagieuse, surtout pour les enfants. Mais c'est aussi une maladie que l'on peut tout à fait éviter, et que l'on peut vraiment guérir, une maladie qui peut être soignée et vaincue si elle est traitée à temps avec des moyens adéquats. La population doit donc soutenir l'immense effort que le Régime Fasciste accomplit dans cette lutte.

Ce fléau n'est pas encore vaincu; l'année dernière, il a fauché 35 000 victimes. Il s'agit donc de réduire la mortalité au minimum, en prolongeant la vie des malades avec les ressources de la science, mais aussi en détruisant le mal dès son apparition. Tout le peuple italien est appelé à vendre des timbres antituberculeux, heureux de donner une obole qui exprime l'italianité et la fraternité. Le Duce a ordonné que tous, de 11 à 65 ans, soient partie prenante de l'assurance antituberculeuse; et nous devons nous aussi contribuer à cette œuvre bénéfique.

Aucun Italien ne voudra sans doute désertir cette grande bataille fasciste, cette magnifique bataille contre la mort, pour le développement et le renforcement de la vie. Si l'on me chargeait d'aller vendre les timbres antituberculeux, j'irais immédiatement pour contribuer à la lutte contre le terrible fléau de la tuberculose.

**Con quali sentimenti ascolti ogni giorno la lettura del bollettino di guerra?**

*Nel giugno del 1940 l'Italia sorse in armi contro l'Inghilterra e la Francia; nel novembre dichiarò guerra anche alla Grecia. I motivi di questa guerra sono chiari: quando nel 1935 l'Italia andò in Africa per la conquista dell'Impero, l'Inghilterra, che ha possedimenti e colonie vastissime, si mise a capo di 52 Nazioni ed impose all'Italia le sanzioni economiche con lo scopo di arrestarla nel suo glorioso cammino. Ma in quell'occasione, il Duce disse al popolo italiano: «Noi tireremo diritto!» E così fu. L'Italia vinse la guerra ed ebbe il suo Impero; vinse anche nel campo economico con la battaglia autarchica. Allora l'Inghilterra, che ingiustamente si era impadronita delle chiavi del Mediterraneo, lo stretto di Gibilterra, Malta e il Canale di Suez, cominciò ad ostacolare il commercio che l'Italia aveva col suo Impero; di più, pretendeva di essere pagata lautamente ogni volta che navi italiane dovevano passare il canale di Suez per recarsi in Etiopia. La Francia poi aiutava l'Inghilterra in ogni sua azione anti-italiana e teneva in sua mano alcune terre che, sotto ogni rapporto, appartengono all'Italia: Nizza, Savoia, la Corsica. L'Italia fu così costretta a dichiarare la guerra a queste nazioni.*

*Sono passati sette mesi da allora; sette mesi di sacrificio, di lavoro silenzioso da parte di tutto il popolo italiano, che sa essere giunto il momento delle rivendicazioni dei propri diritti; sette mesi di aspri combattimenti e di eroismi da parte dei soldati dell'esercito italiano.*

*Dal primo giorno di scuola in qua, noi alunne dell'Istituto Sacro Cuore, finite le lezioni, ci raduniamo per ascoltare la lettura del bollettino di guerra.*

*Ogni giorno io aspetto con ansia questo momento in cui vengo a conoscenza delle vicende liete o tristi della guerra, e apprendo di quanto eroismo sono capaci i nostri soldati. Esulto e gioisco con loro quando sento che hanno vinto e piango con loro quando so che hanno subito qualche perdita. Ogni giorno col pensiero sospeso mi chino con riverenza sui caduti, prego il Signore che li accolga in paradiso; mi avvicino anche ai feriti e li conforto con la preghiera e li medico col mio affetto di cristiana e d'Italiana. Questi i sentimenti che mi animano quando ascolto la lettura del nostro bollettino di guerra. Non credo però che essi siano solo miei, perché la lettura del bollettino viene sempre fatta in mezzo ad un silenzio religioso, e dal volto di tutte le mie compagne traspare un senso di commozione e di rispetto come se ascoltassero la lettura di una cosa sacra. L'Italia vincerà certamente questa guerra, perché spera tanto nell'aiuto del Signore. A questo scopo, il giorno 2 febbraio, per iniziativa del Santo Padre e per adesione del Governo italiano, avrà luogo la solenne consacrazione delle famiglie e dei soldati italiani al Sacro Cuore. Quale consolazione per i nostri soldati!*

*Il Sacro Cuore si commuoverà certamente alla vista di tanta fede, e quanto prima esaudirà i nostri voti, dando la vittoria alla nostra Patria e la pace alle famiglie, alle Nazioni ed al mondo intero.*

Sale, le 24 janvier 1941

### **Avec quels sentiments écoutes-tu chaque jour la lecture des bulletins de guerre?**

En juin 1940, l'Italie se mobilisa contre l'Angleterre et la France; en novembre, elle déclara la guerre à la Grèce. Les raisons de cette guerre sont claires: quand l'Italie, en 1935, alla en Afrique pour la conquête de son Empire, l'Angleterre, qui possède de très vastes colonies, se mit à la tête de 52 Nations pour lui imposer des sanctions dans le seul but d'arrêter sa glorieuse avancée. Cependant, à cette occasion, le Duce déclara au peuple italien que « Nous tiendrons bon ! » Et ce fut bien le cas. L'Italie vainquit ainsi la guerre et eut son Empire; elle gagna aussi la bataille de l'autarcie sur le plan économique. C'est alors que l'Angleterre, qui s'était emparée injustement des clés de la Méditerranée, du détroit de Gibraltar, de Malte et du Canal de Suez, se mit à entraver le commerce que l'Italie entretenait avec son Empire; elle prétendait même être payée copieusement chaque fois que des bateaux italiens devaient passer le Canal de Suez pour se rendre en Éthiopie. La France aidait aussi l'Angleterre dans toutes ses actions anti-italiennes et possédait des terres qui, à l'évidence, appartenaient à l'Italie: Nice, la Savoie, la Corse. L'Italie fut ainsi contrainte de déclarer la guerre à ces nations.

Sept mois sont passés depuis lors; sept mois de sacrifice, de travail silencieux de la part de tout le peuple italien qui sait bien que le moment est venu de revendiquer ses droits; sept mois d'âpres combats et d'héroïsme de la part des soldats italiens.

Depuis le premier jour d'école, nous, les élèves de l'Institut du Sacré-Cœur, nous nous réunissons pour écouter la lecture du bulletin de guerre.

J'attends chaque jour avec angoisse le moment où me parviennent les nouvelles du front, joyeuses ou tristes, et j'apprends ainsi de quel héroïsme sont capables les soldats. J'exulte et me réjouis avec eux lorsque j'entends qu'ils ont gagné et je pleure avec eux quand je sais qu'ils ont subi des pertes. Chaque jour, j'arrête mes pensées et je m'incline avec respect devant les victimes, je prie le Seigneur pour qu'il les accueille au Paradis; je m'approche aussi des blessés et les conforte par la prière en les soignant avec mon affection de chrétienne et d'Italienne. Tels sont les sentiments qui m'animent lorsque j'entends la lecture des bulletins de guerre. Mais je ne crois pas être la seule à les éprouver puisque la lecture du bulletin se déroule toujours dans un silence religieux, et que le visage de mes camarades trahit une émotion et une compassion, comme si elles écoutaient quelque chose de sacré. L'Italie gagnera sûrement cette guerre parce qu'elle compte bien sur l'appui du Seigneur. Dans ce but, le 2 février, sur l'initiative du Saint-Père et en accord avec le gouvernement italien, aura lieu au Sacré-Cœur une consécration solennelle dédiée aux familles et aux soldats italiens. Quelle consolation pour nos soldats!

Le Sacré-Cœur ne manquera pas de s'émouvoir d'une telle expression de foi, et d'exaucer nos vœux, en donnant la victoire à notre Patrie et la paix aux familles, aux Nations et au monde entier.

Sale, 10 febbraio 1941

### **L'asse Roma-Berlino**

*L'Italia e la Germania sono le nazioni più povere del mondo. Sono abitate da popoli giovani e ingegnosi, ma furono sempre turbati da popoli forti e ricchi, cioè dagli Inglesi e dai Francesi i quali cercano di soffocare l'Italia e di impadronirsi delle chiavi del Mediterraneo. Queste due nazioni si trovarono sole di fronte all'Inghilterra e alla Francia e così, siccome fra i poveri è facile intendersi, i due popoli formarono l'asse Roma-Berlino e dichiararono la guerra all'Inghilterra e alla Francia. Gli avvenimenti, ormai, interessano tutti il mondo. La nostra piccola mente si smarrisce e il nostro cuore batte, ma non dobbiamo perderci d'animo, perché abbiamo la certezza che l'Italia dopo la guerra stenderà ancora più luminosa sulle tenebre e sulle rovine la stella che richiama i popoli sulla strada della salvezza.*

*Il popolo italiano non amerà e non benedirà mai abbastanza il nostro Duce il quale cerca di fare dell'Italia la dominatrice del Mediterraneo.*

Sale, 14 febbraio 1941

### **Ludi Juveniles Giovane Italiana**

#### **Doveri, aspirazione e voti della Giovane Italiana mentre la Patria è in armi**

*Nel giugno del 1940, l'Italia sorse in armi contro l'Inghilterra e la Francia; nel novembre dichiarò guerra anche alla Grecia. Sono passati otto mesi, otto mesi di sacrificio, di lavoro silenzioso e disciplinato da parte di tutto il popolo italiano che capisce essere giunto il momento della rivendicazione dei propri diritti, otto mesi di aspri combattimenti e di eroismi da parte dei soldati e di tutto il popolo italiano.*

*I nostri bravi e ardenti giovani, appena la Patria li chiama, corrono al campo con il moschetto in mano. E le Giovane Italiane, che non possono vestire l'uniforme del soldato, che cosa possono fare per la nostra Patria?... Prima di tutto devono credere tutto ciò che dicono i nostri Superiori, aver fede nella vittoria, perché l'Italia lotta per la giustizia contro l'egoismo.*

*La vittoria non mancherà, l'ha detto il Duce, perché noi Italiani siamo un popolo che cresce e che marcia verso il più radioso avvenire.*

*Per questo ogni giorno devono innalzare al Signore le loro più ferventi preghiere, affinché conceda presto la vera e sospirata vittoria e faccia risplendere sulle tenebre e sulle rovine, seminate dalla barbarie e dal desiderio di oro, la stella d'Italia. Devono disimpegnare i propri doveri con onore per rendersi degne dell'Impero conquistato con tanto eroismo e con tanto slancio dai nostri fratelli e andare senza esitare e senza rispetto umano alla ricerca del ferro, lavorare assiduamente nella preparazione d'indumenti di lana per i nostri soldati, fare propaganda di patriottismo, accettare gioiosamente i piccoli sacrifici di questo tempo, studiare con più ardore, e soprattutto pregare perché l'Italia riporti presto la più sfolgorante vittoria.*

Sale, le 10 février 1941

### **L'axe Rome-Berlin**

L'Italie et l'Allemagne sont les nations les plus pauvres du monde. Elles sont habitées par des peuples jeunes et ingénieux, mais furent toujours menacées par deux peuples forts et riches, ces Anglais et ces Français qui cherchent à étouffer l'Italie et à s'emparer des clés de la Méditerranée. Ces deux nations se trouvent seules face à l'Angleterre et à la France, mais comme il est facile de se comprendre entre pays pauvres, elles se sont rapidement mises d'accord pour former l'axe Rome-Berlin et déclarer la guerre à l'Angleterre et à la France. Ces événements intéressent désormais le monde entier. Nos jeunes esprits se troublent et nos cœurs battent, mais nous ne devons pas douter, parce que nous avons la certitude qu'après la guerre, l'Italie répandra encore plus lumineuse sur les ténèbres et sur les ruines la lumière qui éclaire la route de leur salut.

Le peuple italien n'aimera et ne bénira jamais assez notre Duce qui cherche à faire de l'Italie la grande dominatrice de la Méditerranée.

Sale le 14 février 1941

### ***Ludi Juveniles***

### ***Giovane Italia***

#### **Devoirs, aspiration et vœux de la Jeune Italienne quand la Patrie est en armes**

En juin 1940, l'Italie prit les armes contre l'Angleterre et la France; en novembre, elle déclara aussi la guerre à la Grèce. Huit mois sont passés, huit mois de sacrifices, de travail silencieux et discipliné pour tout le peuple italien qui comprend que le moment est venu de revendiquer ses propres droits, huit mois d'âpres combats et d'héroïsme de la part des soldats et de tout le peuple italien.

Notre brave et ardente jeunesse court mousqueton à la main sur le champ de bataille aussitôt qu'elle est appelée par la Patrie. Et les *Jeunes Italiennes*, qui ne peuvent revêtir l'uniforme du soldat, que peuvent-elles faire pour notre Patrie?... Avant tout chose, elles doivent croire tout ce que leur disent nos Supérieurs, avoir foi en la victoire, parce que l'Italie lutte pour la justice contre l'égoïsme.

La victoire sera au rendez-vous, le Duce l'a bien dit, parce que nous, les Italiens, nous sommes un peuple qui croit et qui marche vers l'avenir le plus radieux.

C'est pourquoi elles doivent adresser au Seigneur les plus ferventes prières pour qu'il leur concède au plus vite la belle victoire tant espérée et qu'il fasse resplendir l'étoile de l'Italie sur les ténèbres et sur les ruines semées par la barbarie et la cupidité. Elles doivent assumer leurs propres devoirs avec honneur pour se rendre dignes de l'Empire conquis par nos frères avec autant d'héroïsme que d'élan et aller sans hésiter et sans égard pour quiconque à la recherche du fer, travailler assidûment à la préparation de vêtements de laine pour nos soldats, faire de la propagande patriotique, accepter joyeusement les petits sacrifices de ce temps, étudier avec ardeur et surtout prier pour que l'Italie remporte au plus vite la plus fulgurante des victoires.

Sale, 15 dicembre 1941

### **Parlate brevemente delle commemorazioni celebrate dal primo giorno di scuola fino ad oggi**

*Le commemorazioni avvenute dal primo giorno di scuola ad oggi sono:*

*28 ottobre – Marcia su Roma*

*Il 28 ottobre 1922 segnò l'inizio del nostro rinnovamento in ogni campo della multiforme attività umana, e come tale questo giorno deve essere ricordato con solennità da tutti gli Italiani. Nessun periodo di storia è stato mai così ricco di grandiosi eventi nell'Italia e all'estero. Quando le Camicie nere, agli ordini del Duce si levarono a rivoluzione, l'Italia era in preda a violente discordie interne. Si mirava alla distruzione delle famiglie, della religione, della Patria, accecati dalla pazza idea comunista, la quale avrebbe voluto fare dell'Italia una nazione asservita ai bolscevichi Russi. La marcia su Roma così valse a ristabilire l'ordine, a ridare dignità al lavoro, a riportare in onore la religione, a rinsaldare i vincoli della famiglia, a fare rinascere nei cuori l'orgoglio di poter servire la Patria con le opere di pace così come i combattenti l'avevano servita sui campi di battaglia, facendo olocausto della loro vita.*

*Da 20 anni i figli d'Italia, rinati con il fascismo, godono la pace interna, la sicurezza della vita e gioiscono del rapido rifiorire della loro coscienza e del loro lavoro disciplinato e costante. A tutti il Duce ha assegnato un sacro rimo dovere da compiere: quello dolce e inviolabile di dare la propria piccola opera, la propria modesta anima, alla grandezza della Patria.*

*29 ottobre – IV annuale della G.I.L.<sup>7</sup>*

*Sono trascorsi quattro anni da cui il Duce istituì la G. I. L. L'inizio del IV anno della G.I.L. trova la patria in armi, intenta a forgiare il suo avvenire con un popolo intero in marcia verso la vittoria, che coronerà certamente questa guerra giusta e decisiva. In questo giorno tutti i giovani della G.I.L. rinnovano al Duce la promessa che le generazioni del Littorio sapranno essere degne di ogni cimento, per la grandezza della Patria risorta.*

*Il 4 novembre – La vittoria del 1918*

*Il 4 novembre l'Italia rievoca con sano orgoglio la fulgida Vittoria riportata sul nemico nella Guerra Modiale. E insieme all'annuale glorioso essa celebra pure il Milite Ignoto, che simboleggia l'apoteosi del soldato italiano, del suo eroismo, delle sue virtù guerriere. La salma, che è deposta sull'altare della Patria in Roma, appartenne ad un caduto del quale è rimasto sconosciuto il nome; e noi onoriamo in essa tutti gli eroi che nella Grande Guerra si immolarono per la Patria.*

*Commemorando la sacra data della Vittoria, eleviamo un pensiero ai nostri soldati, ancora una volta in armi, sulle vie del cielo, della terra, del mare e seguiamoli con le nostre preghiere, con la nostra gratitudine e col nostro amore. Rendiamoci degne dei loro sacrifici, affinché quando l'esercito vittorioso sfilerà per le vie della Patria, noi, a fianco di quei prodi, possiamo dire: Anche noi siamo degne di vivere questa meravigliosa giornata.*

---

<sup>7</sup> Gioventù Italiana del Littorio.

Sale, le 15 décembre 1941

### **Parlez brièvement des commémorations célébrées du premier jour d'école à aujourd'hui**

Les commémorations survenues du premier jour d'école à aujourd'hui :

28 octobre – Marche sur Rome

Le 28 octobre 1922 marqua le début de notre renouvellement dans tous les multiples domaines des activités humaines, et ce jour doit être rappelé comme tel, avec solennité, par tous les Italiens. Aucune période historique n'a jamais été aussi riche en événements grandioses autant en Italie qu'à l'étranger. Quand les Chemises noires, aux ordres du Duce, proclamèrent la révolution, l'Italie était en proie à de violentes disputes internes. Ceux qui visaient la destruction des familles, de la religion, de la Patrie, étaient aveuglés par la folle idée communiste qui aurait voulu faire de l'Italie une nation asservie aux bolcheviques russes. La Marche sur Rome permit donc de rétablir l'ordre, de redonner sa dignité au travail, de remettre la religion à l'honneur, de rétablir les liens des familles, de faire renaître dans les cœurs l'orgueil de pouvoir servir la Patrie avec des œuvres de paix, comme les combattants l'avaient servie sur les champs de bataille, en faisant holocauste de leur vie.

Depuis 20 ans, les enfants d'Italie, régénérés par le fascisme, jouissent de la paix intérieure, de la sécurité de la vie et profitent du joyeux bourgeonnement de leur conscience et de leur travail discipliné et constant. Le Duce leur a assigné à chacun un devoir sacré à accomplir : le devoir doux et inviolable de donner leur petite œuvre et leur modeste âme à la grandeur de la Patrie.

29 octobre – IV<sup>e</sup> anniversaire de la G.I.L. [Jeunesse italienne du *Littorio*]

Quatre ans sont passés depuis la décision du Duce d'instituer la G.I.L. Le début de la IV<sup>e</sup> année de la G.I.L. trouve la Patrie en armes, bien décidée à forger son avenir autour d'un peuple qui marche unanimement vers une victoire qui couronnera certainement cette guerre juste et décisive. En ce jour, tous les jeunes de la G.I.L. renouvellent au Duce la promesse que les générations du *Littorio* sauront être dignes de chaque épreuve, pour la grandeur de la Patrie ressuscitée.

Le 4 novembre – La victoire de 1918

Le 4 novembre, l'Italie se rappelle avec un bel orgueil de l'éclatante Victoire remportée sur l'ennemi dans la Guerre Mondiale. Et en même temps que le glorieux anniversaire, elle célèbre aussi le Soldat Inconnu, qui symbolise l'apothéose du soldat italien, de son héroïsme, de ses vertus guerrières. L'identité de la dépouille mortelle, déposée sur l'autel de la Patrie à Rome, est restée inconnue ; et nous honorons en elle tous les héros de la Grande Guerre qui s'immolèrent pour la Patrie.

En commémorant la date sacrée de la Victoire, nous dédions une pensée à nos soldats, encore une fois en armes, sur les voies du ciel, de la terre, de la mer et nous les suivons avec nos prières, avec notre gratitude et avec notre amour. Rendons-nous dignes de leurs sacrifices, afin qu'au moment où défilera l'armée victorieuse dans les rues de la Patrie, nous puissions dire, à côté de ces braves : Nous aussi, nous sommes dignes de vivre cette merveilleuse journée.

*11 novembre – La nascita di Vittorio Emanuele re d'Italia. 1869*

*L'11 novembre celebra la nascita di Vittorio Emanuele III, il quale è riuscito a compiere il suo destino esercitando rigidamente e compiutamente il suo dovere. Ecco a lui, dopo tanti anni di religiosa osservanza del suo compito, il destino ubbidisce. Ecco che dopo tanti anni di abnegazione silenziosa, egli ha la più bella sorte e si mostra degno. la sua assunzione al trono fu accompagnata da straordinari segni. Quando suo padre cade assassinato, egli che navigava sul Mediterraneo. su una nave ebbe l'annuncio funebre e sulla nave divenne Re d'Italia. E il Re eletto dal destino in un giorno di lutto è esaltato dal destino in un giorno di vittoria.*

*18 novembre 1935 – Le sanzioni*

*Ricorre in tale giorno la data delle sanzioni decretate da 52 Stati alla chiara Italia di Mussolini. Al criminoso assedio economico i 45 milioni di cittadini ancor oggi sorgono in piedi per gridare ad una sola voce – Vinceremo! –*

*Oggi ancora una volta Italia, con fierezza romana ha accettato la sfida del nemico per rivendicare la sua libertà spirituale e politica. Agli ordini del Re e del Duce il popolo italiano darà ogni possibile contributo alla resistenza civile e bellica, a costo di ogni sacrificio per il bene di tutti. Per la grandezza dell'Italia fascista anche noi sapremo fieramente rispondere: – Presente! –*

*5 dicembre – Balilla. 1746*

*La prepotenza austriaca si credeva di aver già domata la superba città di Genova, degna figlia di Roma. Bastò solo un ciottolo ed una frase ad un piccolo Balilla, perché ritornassero la pace e la vittoria in tutta l'Italia. A questo bravo ragazzo che liberò la Patria da un grave pericolo, gloria e onore!*

*18 dicembre 1935 – La giornata della Fede*

*Sono trascorsi 6 anni dal giorno in cui gli Italiani iniziarono l'offerta dell'oro alla Patria, come risposta all'iniquo assedio economico di 52 Stati. L'offerta ebbe principio con il dono delle fedi sacrificando sull'altare della patria gli emblemi sacri della cerimonia nuziale. l'esempio venne dai nostri Sovrani, primi sempre a raccogliere le grandi idee. La giornata della Fede divenne così, in questo comune slancio che affratellò le donne italiane dalla Regina Imperatrice alla più umile popolana, solenne dimostrazione della ferrea compattezza della nostra nazione.*

11 novembre – La naissance de Victor Emmanuel roi d'Italie. 1869

Le 11 novembre célèbre la naissance de Vittorio Emanuele III, qui est parvenu à réaliser son destin en accomplissant son devoir avec rigueur. Voilà donc que le destin lui obéit après tant d'années d'observation religieuse de son devoir. Voilà qu'après tant d'années d'abnégation silencieuse, il a de la chance et s'en montre digne. Son accession au trône fut accompagnée de signes extraordinaires. Quand son père tomba assassiné, alors qu'il naviguait sur la Méditerranée, c'est sur un bateau qu'on lui fit l'annonce funèbre et c'est sur un bateau qu'il devint Roi d'Italie. Et le Roi élu par le destin un jour de deuil est célébré par le destin un jour de victoire.

19 novembre 1935 – Les sanctions

Ce jour correspond à la date des sanctions décrétées par 52 États contre l'honnête Italie de Mussolini. À cet assaut économique criminel, les 45 millions d'Italiens répondent aujourd'hui encore en criant debout, d'une seule voix : – Nous vaincrons ! –

Aujourd'hui, encore une fois, l'Italie a accepté avec une fierté romaine le défi de l'ennemi pour revendiquer sa liberté spirituelle et politique. Aux ordres du Roi et du Duce, le peuple italien contribuera autant que possible à la résistance civile et guerrière, sans craindre de se sacrifier pour le bien de tous. Pour la grandeur de l'Italie, nous aussi nous saurons fièrement répondre : – Présents ! –

5 décembre – *Balilla*. 1746

L'arrogance autrichienne croyait avoir maté la superbe cité de Gênes, digne fille de Rome. Il suffit d'un seul caillou et d'une phrase à un jeune *Balilla* pour faire revenir la paix et la victoire dans toute l'Italie.

Gloire et honneur à ce brave garçon qui libéra la Patrie d'un grave danger !

18 décembre 1935 – La journée de la Foi

Six ans ont passé depuis le jour où les Italiens commencèrent l'offrande de l'or à la Patrie comme réponse à l'inique assaut économique des 52 États. L'offrande commença par le don de la Foi en sacrifiant sur l'autel de la patrie les emblèmes sacrés de la cérémonie nuptiale. L'exemple vint de nos Souverains, toujours prêts à bien accueillir les grandes idées. De par cet élan qui rassembla les femmes italiennes de la Reine Impératrice à la plus humble femme du peuple, la journée de la Foi devint ainsi une manifestation solennelle de la solide unité de notre nation.

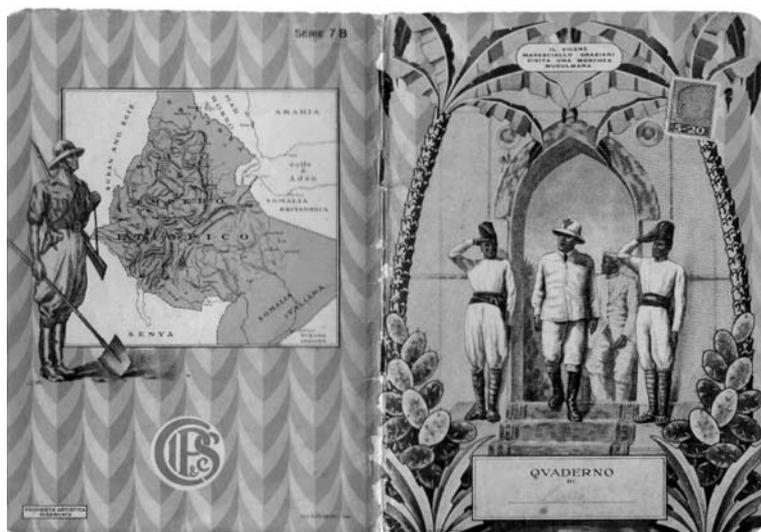
Sale, 14 febbraio 1942

### Ludi Juveniles

*Con generosa mano la patria in armi ricambia amorosamente,  
con l'assistenza alle spose e ai bimbi, i sacrifici dei combattenti*

*L'Italia galleggia fra gli Stati minacciosi che tentano di affondarla nel suo mare, ma come un giorno la barca, sulla quale si trovava Gesù, benché abbattuta dalla tempesta giungeva tranquilla al porto, così i nostri valorosi soldati, balzati in piedi come un sol uomo, faranno calmare i marosi e ci daranno la pace nella giustizia. L'Italia conta e valuta i sacrifici dei suoi figli che lottano e di quelli che rimangono a casa senza aiuto e sovviene gli uni e gli altri. Alle spose ed ai figli dei combattenti la Patria pensa amorosamente e come madre generosa. Essa li aiuta con larghi sussidi, ricovera gli ammalati negli ospedali, negli ospizi, nelle cliniche, nei sanatori, e procura le medicine, permette ai bimbi la continuazione agli studi, esentandoli dal pagamento delle tasse.*

*Con l'O.N.M.I.<sup>8</sup> trattiene i piccoli durante la giornata nei nidi e negli asili ben custoditi e sorvegliati, ne cura la pulizia e l'educazione, mentre le loro madri possono dedicarsi con tranquillità ai loro lavori. Anche noi, Giovani italiane, cooperiamo al benessere delle famiglie dei soldati, facendo per loro qualche piccolo lavoro, e aiutando i soldati stessi, prima con la preghiera, che quotidianamente innalziamo a Dio per loro, poi raccogliendo per essi lana, sigarette, marmellata e liquori. Così collaborando, infondiamo più coraggio ai soldati che combattono per la vittoria finale.*



Quaderno di Lidia Bernardazzi

<sup>8</sup> Opera Nazionale Maternità e Infanzia.

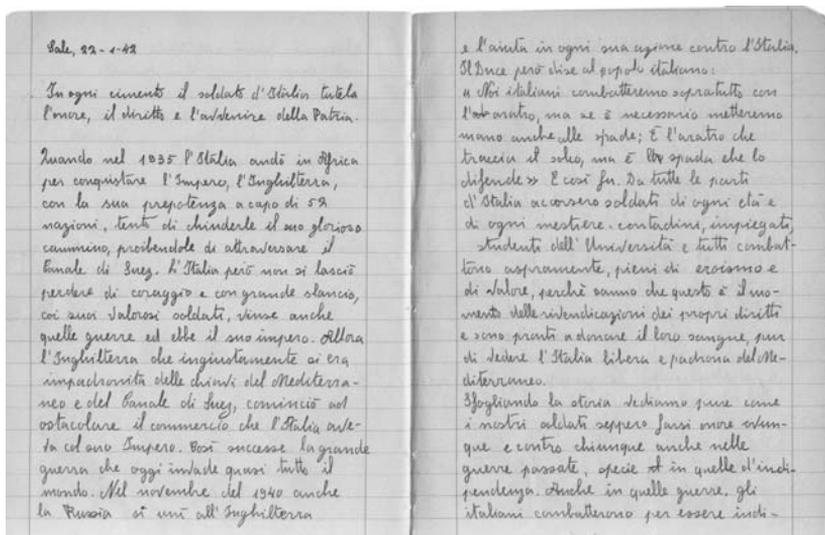
Sale, le 14 février 1942

### Ludi Juveniles

Avec générosité, la patrie en armes compense amoureusement les sacrifices des combattants par son assistance aux épouses et aux enfants

L'Italie navigue entre les États menaçants qui tentent de la couler dans sa mer, mais comme un jour la barque sur laquelle se trouvait Jésus rejoignit tranquillement le port alors qu'elle avait été abattue par la tempête, nos valeureux soldats, surgis comme un seul homme, feront calmer les lames et nous donneront la paix dans la justice. L'Italie compte et évalue les sacrifices de ses fils qui luttent et de ceux qui restent à la maison sans aide et subviennent aux besoins des uns et des autres. La Patrie pense avec amour, comme une mère généreuse, aux épouses et aux fils de combattants. Elle les aide avec de larges subsides, place les malades dans les hôpitaux, les hospices, les cliniques, les sanatoriums, et procure les médicaments, elle permet aux enfants de poursuivre leurs études en les exonérant du paiement des taxes.

Avec l'O.N.M.I. [Œuvre Nationale de la Maternité et de l'Enfance], elle garde les petits durant la journée dans des crèches ou des jardins d'enfants bien entretenus et surveillés, elle s'occupe de leur hygiène et de leur éducation pour que leurs mères puissent travailler avec tranquillité. Nous aussi, *Jeunes Italiennes*, nous coopérons au bien-être des familles des soldats, en leur faisant quelques petits travaux, et en aidant les soldats eux-mêmes, par nos prières, que nous adressons tous les jours à Dieu, puis en récoltant de la laine, des cigarettes, de la confiture et des liqueurs. C'est ainsi, par notre collaboration, que nous insufflons plus de courage aux soldats qui combattent pour la victoire finale.



Cahier de Lidia Bernardazzi

## BREVE «GUIDA» ALLA LETTURA DEI COMPONENTI DI LIDIA BERNARDAZZI [Bref «guide» de lecture des compositions de Lidia Bernardazzi]

### 4 novembre

Come spiega l'autrice nelle prime righe del componimento, il 4 novembre di ogni anno veniva commemorata in Italia la fine della Grande Guerra. Il regime di Mussolini ricordava con solennità quella ricorrenza, che costituiva l'occasione per celebrare, con la vittoria nella Prima Guerra mondiale, anche la potenza militare dell'Italia fascista.

Nel testo sono enumerate le organizzazioni paramilitari in cui erano inquadrati i giovani italiani. Con la legge del 3 aprile 1926 venne istituita l'Opera Nazionale Balilla<sup>9</sup> (ONB), che organizzava i ragazzi dagli otto ai diciotto anni. Nel 1937 l'ONB venne assorbita dalla Gioventù Italiana del Littorio (GIL), posta alle dirette dipendenze del segretario del Partito Nazionale Fascista. I bambini e le bambine dalla nascita agli otto anni erano «Figli della lupa»; i ragazzi dagli otto ai 14 «Balilla» e dai 14 ai 18 «Avanguardisti». In seguito diventavano «Giovani fascisti». Le ragazze facevano parte di organismi analoghi: «Piccole italiane», «Giovani italiane» e «Giovani fasciste».

I ragazzi e le ragazze inquadrati nella GIL dovevano vestire la divisa e partecipare a esercitazioni militari. Erano inoltre sottoposti a un vero e proprio indottrinamento politico, attraverso il quale venivano loro insegnati i principi fascisti e i motti coniati da Mussolini. La GIL svolse anche una vasta attività ricreativa, sportiva e assistenziale,

<sup>9</sup> *Balilla* è un nome proprio, vezzeggiativo di *Battista*. Trae la sua origine da Giovanni Battista Perasso, il ragazzo che nel 1746 diede inizio all'insurrezione dei Genovesi contro gli occupanti austriaci.

mediante l'organizzazione di colonie estive marine e montane.

### 4 novembre

*En Italie, le 4 novembre est la date de commémoration de la fin de la Grande Guerre. Sous le régime fasciste, des organisations paramilitaires encadraient la jeunesse: l'Œuvre nationale Balilla (créée en 1926) pour les jeunes de 8 à 18 ans, absorbée en 1937 dans la Jeunesse italienne du Littorio, dépendant directement du secrétaire du Parti national fasciste. Jusqu'à 8 ans, filles et garçons étaient des «Enfants de la Louve», puis de 8 à 14 ans, les garçons étaient des «Balilla», de 14 à 18 ans, des «Avant-Gardistes», puis des «Jeunes fascistes». De leur côté, les filles étaient successivement des «Petites Italiennes», des «Jeunes Italiennes» et des «Jeunes fascistes».*

### Come intendi compiere i tuoi doveri per essere una buona Piccola Italiana agli ordini del Duce?

Anche in questo componimento Lidia Bernardazzi fa riferimento all'organismo giovanile nel quale era inquadrata: le «Piccole italiane» (si veda l'introduzione al componimento precedente). A conferma di quanto fosse efficace l'opera di indottrinamento dei giovani, valga la citazione della formula che compare nel testo: «credere, obbedire, combattere», coniata da Mussolini nel 1937 come motto della GIL (Gioventù Italiana del Littorio).

Questo breve componimento si conclude con una frase che riflette assai bene i due ruoli che il fascismo assegnava alle donne nella società: moglie e madre. Tale principio fu reso operativo attraverso una serie di provvedimenti legislativi discriminatori nei confronti delle donne: preclusione dell'accesso ad alcune carriere professionali (1923 e 1927), scioglimento dell'associazione nazionale per le donne (1926), salari femminili inferiori della metà rispetto a quelli maschili (1927), riforma del diritto di famiglia secondo cui la donna era obbligata alla fedeltà al marito anche dopo la separazione legale, tutti i beni della moglie passavano al marito, e, se questi moriva, ai figli (1938). Parallelamente ai decreti restrittivi nei confronti delle donne, vennero create alcune istituzioni e ricorrenze in favore della madre: ONMI – Opera Nazionale Maternità e Infanzia per l'assistenza alle madri bisognose e ai bambini abbandonati (1925)<sup>10</sup>, Giornata della Madre e del fanciullo (1933), premi per le donne più prolifiche (1938).

**Comment comptes-tu...**

*Cet extrait illustre bien le statut de la femme sous le fascisme: l'épouse et la mère. Un certain nombre de dispositions discriminatoires ont été promulguées contre les droits des femmes alors même que le régime a créé l'Œuvre nationale Maternité et Enfance pour assister les mères dans le besoin et les enfants abandonnés.*

<sup>10</sup> Le norme più importanti sulla cui applicazione l'ONMI doveva vigilare erano quelle concernenti la tutela della maternità delle lavoratrici, l'assistenza e tutela degli illegittimi abbandonati e la tutela del lavoro della donna e del fanciullo.

**Perché nelle nostre preghiere quotidiane non dimenticate il Re, il Duce e la Patria?**

Il tema assegnato a Lidia dalla sua insegnante – una religiosa – rimanda in un certo senso all'accordo tra l'Italia e il Vaticano, che mise fine alla *questione romana*, risalente all'epoca risorgimentale.

Come ricorda Candeloro, «*il fascismo della prima ora tenne per circa due anni un atteggiamento fieramente anticlericale, condiviso dallo stesso Mussolini*»<sup>11</sup>. Dopo il suo avvento al potere, egli cercò tuttavia di operare un avvicinamento al Vaticano, sfociato appunto nei *Patti lateranensi* del 1929. Questa operazione politico-diplomatica ebbe l'indubbio effetto di avvicinare le masse cattoliche al fascismo.

Il clima di distensione inaugurato dalla *Conciliazione* conobbe tuttavia momenti difficili, che emersero con particolare vigore nel 1937, quando le attività dell'Azione Cattolica furono turbate da frequenti provocazioni e minacce da parte dei fascisti, e nel 1938, con la promulgazione delle leggi razziali invise alle gerarchie ecclesiastiche.

Il titolo di questo componimento mostra però l'altra faccia della medaglia: quella che indica come, al di là delle scaramucce e dei dissidi più o meno profondi tra gerarchie ecclesiastiche e vertici del PNF, il clero continuasse fino all'ultimo a considerare opportuno assecondare il regime, o almeno non mostrarsi ostile, e ritenesse utile infondere nei giovani sentimenti in un certo senso «*religiosamente patriottici*».

<sup>11</sup> G. Candeloro, *Storia dell'Italia moderna. Il fascismo e le sue guerre*, Milano, Feltrinelli, 1988, p. 237.

Le considerazioni sulla certezza che il duce e il re si adopereranno per mantenere l'Italia lontano dalla guerra (il componimento è dell'inizio del 1940: l'Italia entrerà nel conflitto unicamente nel maggio di quell'anno) illustrano una volta di più l'efficacia della propaganda.

***Pourquoi n'oubliez-vous jamais...***

*Le thème que Lidia a dû traiter ici rappelle les Accords de Latran de 1929 qui scellèrent un rapprochement entre l'Église catholique et le régime fasciste. Ainsi, malgré des tensions persistantes, notamment au moment de l'adoption des lois raciales, le clergé demeura jusqu'au bout fidèle au régime fasciste. Rappelons aussi que le 2 février 1940, l'Italie n'était pas encore entrée en guerre.*

**La X campagna nazionale antitubercolare**

Tra i provvedimenti di carattere sociale che ebbero un impatto propagandistico importante vi fu la campagna antitubercolare promossa dal Governo fascista. Il componimento di Lidia Bernardazzi conferma come anche i provvedimenti sanitari dello Stato fossero oggetto di un'ampia pubblicità – veicolata anche dalla scuola – e coinvolgessero direttamente le masse in azioni concrete di sostegno e di partecipazione personale diretta da parte dei cittadini.

***La X<sup>e</sup> campagne nationale...***

*On voit là que même les mesures sanitaires faisaient l'objet d'une intense propagande fasciste.*

**Con quali sentimenti ascoltati ogni giorno la lettura del bollettino di guerra?**

Con questo componimento siamo ormai entrati nel periodo in cui anche per gli italiani è iniziato il conflitto. Nel suo famoso discorso del 10 giugno 1940, Mussolini annunciò dal balcone di Palazzo Venezia l'entrata in guerra dell'Italia contro Gran Bretagna e Francia, definite «democrazie plutocratiche e reazionarie dell'Occidente, che, in ogni tempo, hanno ostacolato la marcia, e spesso insidiato l'esistenza medesima del popolo italiano.» Il duce si riferiva naturalmente alle sanzioni imposte all'Italia nel 1935 dalla Società delle Nazioni in seguito all'invasione dell'Etiopia. Sebbene quel provvedimento fosse stato preso quasi all'unanimità (si erano astenuti soltanto Ungheria, Albania e Austria), il regime lo presentò come il frutto delle pressioni inglesi.

Ma i risentimenti dei fascisti verso Francia e Gran Bretagna non mancarono neppure negli anni seguenti. Basti pensare all'agitazione antifrancesa diffusasi in Italia nell'autunno del 1938, quando il governo fascista (Ciano si rese protagonista di un focoso discorso alla Camera) sollevò pubblicamente rivendicazioni irredentiste nei confronti di Corsica, Nizza e Savoia.

Leggendo il componimento che segue ritroviamo in modo didascalico tutti gli elementi con i quali il governo legittimava una guerra contro Gran Bretagna e Francia.

***Avec quels sentiments...***

*L'entrée en guerre de l'Italie fit exploser les ressentiments du régime à l'égard de la France et de l'Angleterre qui avaient été*

*favorables aux sanctions contre l'Italie au moment du conflit en Éthiopie (1935). Cet état de fait devait d'ailleurs se prolonger tout au long de la guerre.*

### **L'asse Roma-Berlino**

Con lo scoppio della Guerra Civile spagnola, Mussolini e Hitler, uniti nel sostegno a Franco, operarono un avvicinamento che sfociò, nell'ottobre del 1936, nell'accordo chiamato «Asse Roma-Berlino», che prevedeva, tra gli altri punti, l'impegno comune a lottare contro il bolscevismo e il riconoscimento tedesco dell'Impero d' Etiopia.

In questo caso l'esercizio letterario di Lidia Bernardazzi è consistito nel riportare sulle pagine del quaderno la visione stereotipata dei motivi che giustificarono l'entrata in guerra dell'Italia. In realtà, nel testo, dell'«Asse Roma-Berlino» non si parla; si fa piuttosto un riferimento indiretto al «Patto d'acciaio», siglato dalle due parti nel maggio del 1939, il quale prevedeva il coinvolgimento automatico di una delle due parti in un eventuale conflitto. Ciò che risulta interessante è la definizione che viene data dei due alleati: «le nazioni più povere del mondo». Una visione che riprende – almeno per quanto riguarda l'Italia – l'immagine di «nazione proletaria» tanto cara alla propaganda di regime e più volte sbandierata in contrapposizione a quella di «nazioni plutocratiche e borghesi» riferita a Gran Bretagna e Francia.

### **L'axe Rome-Berlin**

*La guerre civile espagnole provoque un rapprochement entre Mussolini et Hitler qui se solda par l'axe Rome-Berlin*

*d'octobre 1936. Mais le texte parle surtout du pacte d'acier conclu en 1939. Il comprend aussi une accusation, courante sous le fascisme, à l'encontre de la France et de la Grande-Bretagne, celle d'être des «nations ploutocratiques et bourgeoises».*

### **Ludi Juveniles<sup>12</sup> Giovane Italiana**

#### **Doveri, aspirazione e voti? della Giovane Italiana mentre la Patria è in armi**

In questo scritto ricorrono alcuni temi già frequentati in componimenti precedenti: la giustificazione dell'entrata in guerra dell'Italia con la necessità di salvaguardare gli interessi nazionali, la fede nelle parole del duce e l'obbedienza verso i superiori, il riferimento alla preghiera per invocare l'aiuto divino «affinché conceda presto la vera e sospirata vittoria», l'eroismo dei giovani soldati. Il componimento si chiude con un appello alla disciplina cui sono chiamati gli Italiani in questo momento difficile.

### **Ludi Juveniles Giovane Italia**

*Ce texte évoque des joutes annuelles de culture fasciste et de sport réservées aux*

<sup>12</sup> I *Ludi Juveniles* erano un saggio annuale di cultura fascista, arte e sport, al quale partecipavano, nelle province, gli iscritti di tutte le categorie e che aveva il suo epilogo a Roma, in una gara nazionale riservata agli Avanguardisti, ai Giovani Fascisti, alle Giovani Italiane e alle Giovani Fasciste. Analogamente alle esercitazioni ginniche, in quella occasione agli alunni di tutte le scuole italiane veniva proposto lo svolgimento di un componimento il cui tema proveniva direttamente da Roma. Tra i componimenti di Lidia Bernardazzi che qui pubblichiamo, ne figurano due di questo tipo: quello che segue e l'ultimo.

*jeunes fascistes. On y retrouve la justification de l'entrée en guerre de l'Italie, la nécessité de défendre les intérêts nationaux et celle du devoir d'obéissance.*

**Parlate brevemente delle commemorazioni celebrate dal primo giorno di scuola fino ad oggi**

Questo lungo componimento elenca le ricorrenze celebrate in epoca fascista. Si noterà innanzi tutto che l'ordine nel quale vengono presentate non rispecchia la cronologia storica, ma dà la priorità all'atto con cui prese inizio l'epoca fascista: la Marcia su Roma del 1922. Seguono altri eventi opportunamente selezionati in base al loro contenuto patriottico e al loro significato simbolico.

Interessante il riferimento alla giornata della fede (18 dicembre 1935). In quell'occasione milioni di cittadine e di cittadini donarono allo Stato la loro fede matrimoniale. Si trattò di una mobilitazione patriottica suscitata dalle sanzioni imposte all'Italia dalla SdN in seguito alla guerra d'Etiopia. La raccolta dell'oro e di oggetti preziosi fruttò più di 500 milioni di lire: un grande successo propagandistico e politico presentato da Mussolini come la prova dell'adesione delle masse alla sua politica di espansione.

**Parlez brièvement des commémorations...**

*Ces commémorations font pleinement partie de la propagande fasciste. On notera que la liste commence par la date qui marque le début de la période fasciste, la Marche sur Rome de 1922.*

**Ludi Juveniles**

Con generosa mano la patria in armi ricambia amorosamente, con l'assistenza alle spose e ai bimbi, i sacrifici dei combattenti.

Leggendo quest'ultimo componimento, non passerà inosservato l'arditissimo accostamento retorico tra la barca di Gesù che, in balia della tempesta, torna sicura all'approdo e la nazione italiana, minacciata dai flutti nemici.

Oltre ai temi già trattati in scritti precedenti, in questo testo troviamo nuovamente un riferimento al ruolo della donna e alla politica sociale del fascismo. Si noterà come, contrariamente al periodo antecedente lo scoppio della guerra, la donna viene presentata come un utile sostituto dell'uomo – impegnato a difendere la patria – in lavori riservati di norma ai maschi. Il regime prevede tuttavia alla cura dei bimbi attraverso l'ONMI<sup>13</sup> e altre istituzioni statali.

**Ludi Juveniles**

*Cette composition, écrite en pleine guerre, attribue un rôle nouveau à la femme, celui d'un utile substitut à l'homme, parti au combat, pour des tâches qui ne lui étaient pas réservées jusque-là.*

<sup>13</sup> Si veda la nota 2.

# PÉRIODISER L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION POUR SITUER SA PROPRE PRATIQUE

---

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

## UNE PÉRIODISATION LINÉAIRE

*La pédagogie, théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours*<sup>1</sup> propose une périodisation générale centrée sur deux images (Figures 1 et 2) révélatrices de la grande rupture de l'histoire de l'éducation: le passage à la « modernité » pédagogique, de l'enseignement individuel médiéval (illustré par un tableau de Van Ostade) à l'enseignement simultané des Temps modernes (illustré par une peinture de l'école des Frères). Une modernité devenue elle-même tradition, ensuite, un socle contre lequel la révolution copernicienne de la centration sur l'élève, à partir de Rousseau, s'efforcera de réagir avec l'éducation « nouvelle », jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle.

Dans cette perspective globale, l'apport de l'Antiquité est réduit à une mise au point de l'enseignement, celui du Moyen Âge à l'inven-

tion significative de l'école, prélude à la rationalité pédagogique absolue de l'Âge classique, héritage que l'époque actuelle qualifie désormais de « pédagogie traditionnelle ».

Voici quelques-uns des tableaux significatifs de la périodisation à laquelle aboutit la recherche conduite par une équipe canadienne, autour de Clermont Gauthier et Maurice Tardif.

Manuel de référence de la formation initiale des enseignants, *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* dégage donc TROIS « GRANDS MOMENTS » (antécédents, pédagogie traditionnelle, pédagogie nouvelle) dans l'évolution des idées et des pratiques pédagogiques, depuis l'Antiquité. Sans compter une prospective sur la professionnalisation pédagogique, porteuse d'un quatrième moment, en devenir (voir pp. 311-312).

---

<sup>1</sup> D'après: GAUTHIER Clermont; TARDIF Maurice (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal-Paris-Casablanca, Gaëtan Morin, 1996.

## I. Tableau comparatif des conceptions de l'école de l'Antiquité et de celle du Moyen Âge (p. 49)

ANTIQUITÉ	MOYEN ÂGE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversité de but. Pas de fin unique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unité de but. Direction morale précise : christianiser.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• On veut doter l'individu de connaissances, d'habiletés qui pouvaient s'acquérir séparément (beau corps, bel esprit, beau parleur, bon musicien).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On veut agir sur la personnalité en profondeur, former une certaine attitude de l'âme, <b>convertir</b> (<i>convertere</i>) : se tourner vers (se tourner vers Dieu et se détourner des choses terrestres).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• On tente de former l'esprit pour bien paraître</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On tente de toucher l'âme : le plus profond à l'intérieur.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtres différents sans liens entre eux (grammatisse, pédotribe, cithariste, rheteur).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maîtres différents unis (partageant le même but).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ces enseignements s'ignorent mutuellement. Chacun poursuit sa fin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque maître enseigne dans son domaine tout en participant à la fin commune.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement aux contenus hétérogènes.</li> <li>• Dispersion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement au contenu homogène (unité d'enseignement).</li> <li>• Concentration.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans des lieux différents. Contacts occasionnels maître-élève.</li> <li>• Élèves passagers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans un même lieu. Contacts étroits, soutenus et permanents (convicts).</li> <li>• Élèves permanents.</li> </ul>
<p align="center"><b>L'Antiquité a eu des maîtres</b></p>	<p align="center"><b>Le Moyen Âge a eu l'école : « un milieu moral organisé »</b></p>

Figure 1. L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL AU XVII<sup>E</sup> S.

*Le maître d'école*, peint par A. Van Ostade (XVII<sup>e</sup> siècle). Musée du Louvre, Paris.<sup>2</sup>



© Droits réservés

*Désordre et ordre apparents accentuent le contraste entre les deux méthodes. Situations idéalisées dont les caractéristiques ont sans doute été renforcées, ce qui permet de mieux discerner la grande rupture de la pédagogie.*

Au public hétérogène (garçons et filles de tous âges interrogés à tour de rôle, en apartés) enseigné par le maître d'école dans son propre logis (Figure 1), fait face une volée « classée » : élèves du même âge, rangés dans un local conçu pour l'école, astreints simultanément au même enseignement (Figure 2).

La scène 2 est croquée au moment de l'interrogation orale, phase clé des rituels de la méthode simultanée-magistrale : un élève récite, devant un autre demande à répondre, au fond. Le reste de la classe assiste à l'aparté livre ouvert en attendant son tour, sagement. Le maître contrôle la manœuvre du haut de l'estrade. Un moniteur corrige des copies.

Indice de méthode mutuelle, un groupe d'élèves s'entraîne à déchiffrer sur un tableau mural.

Figure 2.  
L'ENSEIGNEMENT  
SIMULTANÉ À PARTIR  
DU XVII<sup>E</sup> S.  
*L'École des Frères*, peint  
par François Bonvin  
(1866-1873), Museo  
de Arte de Ponce,  
Puerto Rico.<sup>3</sup>



© Droits réservés

<sup>2</sup> Source : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (PARIAS Louis-Henri, dir.), t. II, Nouvelle Librairie de France Paris 1981, p. 242.

<sup>3</sup> Source : *ibid.*, t. III, p. 339. *La pédagogie*. [...] présente en guise de seconde figure comparative une autre gravure idéalisée du XIX<sup>e</sup> siècle, mettant en scène l'enseignement simultané. On y voit une classe des écoles de Jean-Baptiste de La Salle inspectée par un supérieur de l'ordre.

**II. Tableau comparatif entre l'image du maître d'école (méthode individuelle) et celle de la classe moderne (méthode simultanée), au XVII<sup>e</sup> siècle (p. 91)**

	<b>LE MAÎTRE D'ÉCOLE (figure 1)</b>	<b>LA CLASSE (figure 2)</b>
<b>La méthode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement individuel et mode occupationnel.</li> <li>• Sans méthode.</li> <li>• Désordre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement collectif (simultané) et mode fonctionnel.</li> <li>• Méthodique.</li> <li>• Ordre absolu.</li> </ul>
<b>Le maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maître est pauvre (il doit faire autre chose pour gagner sa vie).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maître ne fait qu'enseigner : c'est un professionnel.</li> </ul>
<b>Le savoir du maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le savoir enseignant se définit par le contenu à enseigner. Celui qui sait lire peut enseigner à lire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le savoir enseignant diffère du contenu à enseigner.</li> <li>• Enseigner c'est plus que dispenser un contenu, c'est aussi organiser l'environnement total de la classe.</li> </ul>
<b>La formation du maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maître est laissé à lui-même. Il enseigne comme il l'a vu faire, par imitation.</li> <li>• Enseignant « naturel », sans conscience de lui-même.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maître supervisé. Début de formation des maîtres.</li> <li>• Enseignant formé à un véritable métier.</li> </ul>
<b>Les élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfants d'âge variable et de sexe différent.</li> <li>• Peu d'enfants dans les classes.</li> <li>• Enfants faisant plusieurs choses différentes individuellement.</li> <li>• Costumes diversifiés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeunes enfants (même âge et même sexe).</li> <li>• Beaucoup d'enfants.</li> <li>• Enfants regroupés faisant ensemble la même chose en même temps.</li> <li>• Uniforme.</li> </ul>
<b>La classe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le local sert à autre chose: sorte de boutique, de remise.</li> <li>• Il n'y a pas de tableau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le local sert uniquement à l'enseignement: local spécialisé (exemples: cartes, pupitres).</li> <li>• Le tableau de lecture apparaît avec l'enseignement simultanée.</li> </ul>
<b>Relation maître-élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation du type cruauté / affection, frapper / embrasser; correction physique (férule).</li> <li>• Relation « impulsive ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation du type humiliation / récompense; pratique du « pensum ».</li> <li>• Relation rationnelle : échelle graduée des récompenses et des punitions; distance affective; exclusion du rapport affectif.</li> </ul>

### III. Tableau comparatif entre la pédagogie au XVIII<sup>e</sup> siècle et la pensée éducative de Rousseau (p. 126)

	LA PÉDAGOGIE ÉTABLIE AU XVIII <sup>e</sup> SIÈCLE	LA FORMULATION D'UN NOUVEL IDÉAL SELON ROUSSEAU
<b>La conception de l'enfant ou de l'apprenant</b>	L'enfant doit imiter le plus possible l'adulte, qui est son modèle. Sur le plan éducatif, l'enfant n'est donc qu'un moyen dont la fin réside dans l'adulte.	L'enfant est son propre modèle. Il est naturellement bon et libre. Il est même meilleur que l'adulte, car ce dernier est corrompu par la civilisation.
<b>La conception du maître ou de l'enseignant</b>	Le maître constitue le pôle important et actif de la relation pédagogique. L'enfant doit essentiellement écouter. Le savoir coule du maître vers l'enfant.	Le maître constitue le pôle secondaire de la relation pédagogique. Il doit être au service de l'enfant. Le savoir naît de l'enfant.
	COMMENT S'Y PRENDRE : LES MOYENS PROPOSÉS DANS LES ÉCOLES	COMMENT S'Y PRENDRE : LES MOYENS PROPOSÉS PAR ROUSSEAU
<b>La conception de l'apprentissage</b>	L'apprentissage se fait selon la tradition : obéissance et imitation des modèles (sophistique, rhétorique...).	L'apprentissage part du principe que l'être humain possède en lui-même la raison. L'éducation cherche à favoriser le développement de l'homme complet.

#### IV. Tableau de l'opposition entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle, d'après les partisans de la pédagogie nouvelle (p. 149)<sup>4</sup>

	PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE	PÉDAGOGIE NOUVELLE
<b>Terminologie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie traditionnelle.</li> <li>• Pédagogie fermée et formelle.</li> <li>• Approche mécanique.</li> <li>• Pédagogie encyclopédique.</li> <li>• Enseignement dogmatique.</li> <li>• Pédagogie contrée sur l'école.</li> </ul> <p>N.B.: Plusieurs de ces expressions apparaissent entre 1917 et 1920.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie nouvelle.</li> <li>• École active.</li> <li>• Éducation fonctionnelle.</li> <li>• École rénovée.</li> <li>• Approche organique.</li> <li>• Pédagogie ouverte et informelle.</li> <li>• École nouvelle (<i>New School</i>).</li> <li>• Éducation puérocentrique (pédagogie centrée sur l'enfant).</li> </ul> <p>N.B.: L'expression « École nouvelle » (<i>New School</i>) apparaît en 1889 en Angleterre et en 1899 en France.</p>
<b>Finalité de l'éducation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmettre la culture « objective » aux générations montantes.</li> <li>• Former, mouler l'enfant.</li> <li>• Valeurs objectives (le Vrai, le Beau, le Bien).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « Transmettre » la culture à partir des forces vives de l'enfant.</li> <li>• Permettre le développement des forces immanentes à l'enfant.</li> <li>• Valeurs subjectives, personnelles.</li> </ul>
<b>Méthode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éduquer du « dehors » vers le « dedans ».</li> <li>• Point de départ: le système objectif de la culture que l'on découpe en parties à être assimilées.</li> <li>• Pédagogie de l'effort.</li> <li>• École passive (suivre le modèle).</li> <li>• Encyclopédisme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éduquer du « dedans » vers le « dehors ».</li> <li>• Point de départ: le côté subjectif, personnel de l'enfant.</li> <li>• Pédagogie de l'intérêt.</li> <li>• École active (<i>learning by doing</i>).</li> <li>• Éducation fonctionnelle.</li> </ul>
<b>Conception de l'enfant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enfant est comme de la cire molle.</li> <li>• L'enfance a peu de valeur par rapport à l'état adulte.</li> <li>• Il faut agir sur l'enfant.</li> <li>• L'intelligence est surtout visée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enfant a des besoins, des intérêts, une énergie créatrice.</li> <li>• L'enfance a une valeur en elle-même.</li> <li>• L'enfant agit.</li> <li>• Il y a développement intégral de l'enfant.</li> </ul>

<sup>4</sup> Les auteurs parlent ici d'« enfants » parce que l'éducation nouvelle s'est d'abord intéressée au primaire. Aujourd'hui, on s'accorde à ne plus circonscrire la pédagogie à la période canonique de l'enfance (de la naissance à l'adolescence), mais à l'étendre à toute méthode d'enseignement visant à la formation intellectuelle (des adultes y compris).

	<b>PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE</b>	<b>PÉDAGOGIE NOUVELLE</b>
<b>Conception du programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enfant tourne autour d'un programme défini en dehors de lui.</li> <li>• Le contenu à enseigner aux enfants ne tient pas compte de leurs intérêts (culture objective).</li> <li>• Le programme est idéaliste (contenu désincarné).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme gravite autour de l'enfant.</li> <li>• Les intérêts des enfants déterminent le programme (structure et contenu).</li> <li>• Le programme est réaliste (contenus liés au milieu dans lequel vit l'enfant).</li> </ul>
<b>Auteurs représentatifs</b>	Tradition dont les origines se perdent.	Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Decroly, Cousinet, Freinet, Montessori, Ferrière.
<b>Conception de l'école</b>	<p><b>Milieu artificiellement créé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retenue des émotions (distance).</li> <li>• Là-bas, jadis.</li> <li>• Résolution des problèmes artificiels.</li> <li>• L'école prépare à l'avenir.</li> </ul>	<p><b>Milieu naturel et social dans lequel s'écoule la vie de l'enfant</b> (l'école comme milieu de vie).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spontanéité enfantine.</li> <li>• Ici et maintenant.</li> <li>• Résolution des problèmes réels pour l'enfant.</li> <li>• L'école fait vivre à l'enfant ses propres problèmes.</li> </ul>
<b>Rôle du maître</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maître dirige.</li> <li>• Le maître est au centre de l'action : il donne son savoir.</li> <li>• Le maître est actif : il fait l'exercice devant l'enfant ; il est le modèle à imiter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le maître guide, conseille, éveille l'enfant au savoir. Il est une personne-ressource.</li> <li>• L'enfant est au centre de l'action.</li> <li>• L'enfant s'exerce.</li> </ul>
<b>Discipline</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discipline autoritaire (extrinsèque à l'individu : récompenses / punitions).</li> <li>• Discipline extérieure qui vise à contraindre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discipline personnelle (basée sur les intérêts intrinsèques).</li> <li>• Discipline qui vient de l'intérieur.</li> </ul>
<b>Type de pédagogie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie de l'objet : la culture à transmettre.</li> <li>• Pédagogie de l'ordre mécanique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie du sujet : la personne à développer.</li> <li>• Pédagogie de l'ordre spontané (naturel).</li> </ul>

V. Tableau comparatif des approches empiriste et cognitiviste (p. 235)

PSYCHOLOGIE	EMPIRISME (béhaviorisme)	COGNITIVISME (innéisme)
<b>Nature de l'être humain (sujet)</b>	Il s'agit d'un être plastique et passif formé par son environnement.	Il s'agit d'un être structuré et actif formé par son propre programme génétique et d'auto-organisation de ses catégories mentales, en interaction avec l'environnement.
<b>Développement</b>	Le développement se fait par conditionnement, habitude et répétition.	Le développement se fait par maturation des compétences, à travers laquelle le sujet accroît sa maîtrise.
<b>Nature de l'apprentissage</b>	L'apprentissage est une réaction à des stimuli externes.	L'apprentissage résulte d'un mécanisme cognitif, d'un travail sur des ressources : connaissances, règles, outils de pensée, etc.).
<b>Nature de la connaissance</b>	La connaissance est un conditionnement par répétition.	La connaissance est un processus de traitement de l'information et de construction du savoir.
<b>Rôle de l'enseignant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant gère le comportement.</li> <li>• Il détermine des objectifs et les traduit en comportements observables.</li> <li>• Il renforce les comportements désirables et ignore les comportements indésirables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant place ses élèves en situation de traiter l'information.</li> <li>• Il sélectionne et organise les savoirs de façon à ce que les élèves y soient confrontés.</li> <li>• Il place les élèves en situation de construction de leurs propres savoirs.</li> </ul>

**1.** LES ANTÉCÉDENTS DE LA PÉDAGOGIE, caractérisés par une série d'émergences, telle celle de la **fonction enseignante**, dans l'**Antiquité**. Les sophistes sont bien les premiers, en Occident, à distinguer enseignement et éducation en pratiquant une occupation nouvelle: le métier d'enseignant. **Les Grecs ont donc «inventé» l'enseignement**, mais ils n'ont pas écrit de traité de pédagogie: enseignant à de petits effectifs d'élèves pratiquement adultes, ils n'avaient guère le souci de la gestion scolaire. Préoccupés de dialectique, ils n'ont pas senti le besoin de systématiser les manières d'enseigner. Enseigner ainsi ne nécessitant pas d'habiletés particulières, leur pédagogie est finalement restée rudimentaire et routinière. Par ailleurs, l'enseignement n'implique pas encore l'école: pas d'organisation scolaire (personnel hiérarchisé, horaires réguliers, programmes, moyens d'enseignement, bâtiments spécifiques – hormis peut-être le gymnase – ...). Les élèves passent du grammairien au rhéteur ou au philosophe, auditoires hétérogènes (de tous âges, de toutes conditions...) sous la houlette d'un esclave qui les conduit de l'un à l'autre (le fameux «pédagogue»: étymologiquement, *celui qui pousse devant lui les élèves...*)

Le **Moyen Âge** invente l'école, lieu spécifique rassemblant plusieurs maîtres travaillant dans un but commun: convertir l'élève. Pourtant, en dépit de l'école, la pédagogie ne devient pas forcément une préoccupation. Le Moyen Âge ne développe toujours pas de réflexion pédagogique: les rares écrits de l'époque sur l'éducation ne peuvent être assimilés à des traités de pédagogie. Si l'on excepte la scolastique de l'université (méthode complexe de discussion des textes élaborée dès le XIII<sup>e</sup> siècle), les procédures scolaires restent élémentaires,

subordonnés à la lecture et au commentaire des auteurs classiques qui font autorité, ancrées dans une logique de contenus à découper en séquences pour l'enseignement. De leur côté, les petites écoles monastiques enseignent la lecture par le procédé de la mémorisation *viva voce* des deux Testaments, en latin, langue du savoir sacré. Les élèves doivent réciter en psalmodiant inlassablement le corpus qui doit être incorporé, su «par cœur», condition du Salut.

**Les doctrines humanistes modernes**, à la Renaissance, ne proposent toujours pas de moyens concrets d'enseignement, mais propagent sur le plan abstrait des finalités de l'éducation: elles sont le fait d'une élite cultivée (Montaigne, Rabelais, Érasme...) dont le discours ne peut porter sur les préoccupations concrètes des enseignants, leur fonction ne les conduisant pas à enseigner. Ainsi, toujours pas de souci pédagogique, ni de réflexion visant à rendre explicites des savoirs pédagogiques précis.

**2.** LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE représente l'hypothèse centrale du livre, à savoir que **la pédagogie est inventée au XVII<sup>e</sup> siècle**. La pédagogie comme méthode d'enseignement, discours codifiant les savoirs propres à la façon de faire la «classe»: des règles formulées à l'intention du maître pour l'aider à enseigner l'élève, avec des espoirs d'alphabétisation portés par les Réformes protestantes et la Contre-Réforme catholique, qu'enhardissent la diffusion du papier, l'essor de l'imprimerie, l'attente d'instruction que réclame un nouveau sentiment à l'égard de l'enfance. Une volonté aussi de régenter les turbulences de la jeunesse oisive des villes en croissance.

Les écoles se remplissent, il faut trouver des solutions au problème de massification scolaire. La méthode individuelle ne suffit plus pour enseigner « tout à tous ». Les ouvrages foisonnent proposant les bonnes façons d'enseigner, écrits par des pédagogues de métier qui tiennent un discours fondé sur une pédagogie religieuse, nourrie par l'expérience. Il ne s'agit plus de penseurs solitaires, mais d'enseignants aguerris, officiers de Dieu, explicitant un savoir issu de l'action, soucieux de développer l'ordre en tout dans l'enseignement, du matin au soir, ouvrant à la méthode simultanée par un contrôle des postures, par l'émulation, l'organisation de l'espace et du temps pédagogiques.

*Ainsi se codifie un savoir-enseignant, ce qu'il est convenu d'appeler la « pédagogie traditionnelle », un ensemble de prescriptions, de rites scellés en méthode et que l'on retrouve jusqu'à nos jours dans LE SYSTÈME « CLASSE » : une volée d'élèves, réunis dans la même salle (« de classe »), rangés frontalement pour l'explication magistrale et faire le même exercice, se soumettre au même examen, simultanément, dans la perspective annuelle d'une « promotion » (réussite) ou d'un « redoublement » (échec).*

**3.** LA PÉDAGOGIE NOUVELLE. Les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles ne bouleverseront pas la tradition pédagogique : les idées de Rousseau connaîtront une destinée largement posthume, tandis que les mesures institutionnelles du XIX<sup>e</sup> siècle – l'obligation, la gratuité, la laïcité –, ne revêtiront jamais un caractère de révolution pédagogique.

En revanche, apparaît au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, un mouvement profond contre la tradition, appelé « pédagogie nouvelle ». Il

se dessine d'abord de façon polémique en s'inscrivant dans la perspective scientiste qui vise à assigner au monde un nouveau critère absolu, un nouveau dieu : la science, relais de la religion comme fondement à l'ordre et à la compréhension des choses. La psychologie devient alors la science constitutive du nouveau discours pédagogique de centration sur l'enfant, avec un poids non seulement sur l'intellect mais aussi sur la dimension socio-affective de l'apprentissage. Le mouvement se scinde en deux courants très vite figés, bientôt oubliés, qui peineront à bousculer la tradition : un courant *expérientiel*, auquel on peut associer par exemple les pédagogues Neill, Freinet, Steiner, Rogers..., avec une volonté d'accompagner l'enfant dans la satisfaction de ses besoins dévoilés, et un courant *expérimental* qui s'inscrit dans la mouvance du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme.

**4.** LA PÉDAGOGIE À VENIR. Si l'enseignant n'a plus à fonder son action sur les prescriptions d'un ordre surnaturel, pas plus qu'il n'a à appliquer mécaniquement les lois d'un ordre scientifique, concluent les auteurs, il doit chercher une voie qui envisage la fonction enseignante comme véritablement professionnelle, fondant ses décisions sur une délibération interactive, en situation éducative, puisant dans la complexité du savoir pédagogique les raisons de son jugement. Un idéal postmoderne.

#### Portée d'une rationalité finaliste

*L'approche proposée ici, dans la très longue durée, est linéaire : elle fait correspondre à chacune des « grandes classiques » de la périodisation traditionnelle une étape vers la pédagogie actuelle, considérée en toute logique non pas comme un terme, mais comme une plate-*

forme d'avenir. Son originalité tient à la clarté de la rationalité présentée, fixant la constitution de la pédagogie au siècle classique, avec forcément, à partir de ce POSTULAT CENTRAL, des « antécédents » (l'émergence successive de la fonction enseignante, de l'école et des doctrines humanistes), un corollaire, la « pédagogie nouvelle » (la réaction à ce qui devient alors, a posteriori, la « pédagogie traditionnelle »), et finalement un présupposé, la « pédagogie à venir », le passé et le présent inscrivant leur logique implacable dans une perspective finaliste.

À partir de là, ce qu'on peut examiner c'est la portée d'un tel paradigme explicatif. Envisager l'histoire de la pédagogie comme un récit vrai dont nous serions de plein droit les chroniqueurs au motif que nous arrivons à la fin (provisoire) – sans nier l'attrait d'un tel projet –, implique en contrepartie de reconstituer les antécédents en les dégagant de nos représentations d'héritiers légitimes : connaissant l'issue d'une histoire que les contemporains de chaque époque ressentent comme une actualité, nous avons à rendre conscient ce que nous devons à ce passé – au titre de tradition –, afin de statuer sur ce que nous pourrions en cultiver dans le système qui nous convient.

Ainsi, hiérarchiser les disciplines et les filières, programmer l'école annuellement, « faire le programme » (l'achever parce qu'il est prescrit, indépendamment des apprentissages réels), préférer le savoir pour une prise de notes soumise à l'examen normatif, punir, récompenser, décerner un prix, enclasser les élèves par volées, les ranger face au magistère, les enseigner simultanément, les soumettre à un examen panoptique, sanctionner une copie d'une mauvaise note, la gratifier d'une bonne, faire des moyennes pour attribuer un

rang aux élèves, les classer en fonction d'une promotion ou d'un redoublement... sont autant de conduites pédagogiques « traditionnelles » dont l'héritage, constitué autour de la méthode simultanée classique, s'est transmis jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, en particulier à travers les systèmes de notation scolaire, inconsciemment.<sup>5</sup> Ce patrimoine éducatif laisse apparaître et sa modernité initiale – dans le contexte de sa genèse –, et ses aspects rémanents (ce qui reste lorsque la raison première s'est obscurcie), jusqu'aux pratiques actuelles. Réifier cet héritage pour le rendre conscient constitue un véritable travail de mémoire. Car, dans le système scolaire occidental défini par les plans d'études contemporains, centré sur la formation des élèves, la prise en compte de leurs représentations pour un traitement des ressources disciplinaires, les pratiques traditionnelles sont d'un secours relatif. Ainsi, la périodisation proposée aide à une professionnalisation souhaitée par les auteurs de La pédagogie.

## UNE PÉRIODISATION STRUCTURALE

Pour mieux réifier, peut-être, la prise de conscience de nos habitus pédagogiques en sollicitant l'histoire, je proposerais une pério-

---

<sup>5</sup> La MÉTHODE SIMULTANÉE a trait aux modalités d'organisation de la « classe » : volées et programmes annuels, enclassement des élèves, exercices, interrogations et examens simultanés...

La MÉTHODE MAGISTRALE requiert une transmission de savoirs formulés par le maître, pris en notes et dont la vérification de l'assimilation se fait par l'exercice (corrigé en plénum) et par l'examen restitutif (réussi lorsque l'explication communiquée est jugée dans la copie conforme aux normes du maître). Ainsi, lorsqu'un maître donne des informations, fait un exposé, un récit, fournit des ressources... afin de placer sa classe en situation de traiter le savoir, il ne pratique en principe pas la méthode magistrale.

## Tableau des grandes rémanences éducatives

### Périodisation structurale de l'histoire de l'éducation

Finalités des plans d'études...

de la société sacrale, tripartite...	<b>Incorporation d'un savoir religieux, su « par cœur » :</b> <i>FAIRE SON SALUT</i>	Transmission <i>viva voce</i> , de bouche à oreille – psalmodie – enseignement individuel – châtiments corporels  <b>JUGEMENT DERNIER</b> <i>DAMNATION / SALUT</i>
--------------------------------------	---	---

#### Rupture de la pédagogie moderne (sous la forme « classe »)

de la société d'ordres, hiérarchique...	<b>Inculcation de valeurs hiérarchiques :</b> <i>ACCEPTER SA CONDITION</i>	« Classe » (volée-exercice-examen) – enseignement simultané / frontal... bons / mauvais points – vocation <b>RANG</b> <i>HUMILIATION / GRATIFICATION</i>
de la société industrielle, libérale...	<b>Éducation au mérite bourgeois :</b> <i>« RÉUSSIR »</i>	...note / moyenne / diplôme – promotion / redoublement – (filière payante → baccalauréat → hautes écoles → positions sociales élevées)  <b>SÉLECTION RÉUSSITE / ÉCHEC</b>

#### Rupture de l'éducation nouvelle (extinction de la forme « classe »)

de la société post-industrielle, plurielle...	<b>Formation aux compétences individuelles et sociales :</b> <i>AGIR SUR LE MONDE</i>	École par degrés successifs – collège unique – cycles d'apprentissage, différenciation, fonction formative de l'évaluation (axe critérié), éducativité  <b>DÉMOCRATISATION DES ÉTUDES</b> <i>ORIENTATION / FORMATION ...</i>
---	--	---

D'après: BUGNARD Pierre-Philippe, *Rémanences éducatives. Essai sur la persistance de conduites scolaires dont la raison première s'est obscurcie*. Thèse d'habilitation non publiée en histoire de l'éducation, Fribourg Université de Fribourg Suisse 2003 (tableau publié dans les Actes du Colloque 2003 de l'ADMEE, Liège Université de Liège 2004).

*disation fondée sur deux critères anthropologiques significatifs de la genèse des conduites éducatives: la rupture entre sacré et profane, la rupture entre méthode magistrale et centration sur l'élève (voir Tableau des grandes rémanences éducatives ci-contre).*

*Pour faire court, je dirais que la communication du savoir faire viva voce afin que l'élève, en l'incorporant, fasse son salut (idée impliquant le châtement corporel en guise de motivation extrinsèque), est celle d'un plan d'études sacré, lorsque la perspective eschatologique prime sur toute autre finalité éducative.*

*Délaisser la didactique sensorielle de la psalmodie et de la solmisation (favorisant l'exigence de mémorisation intégrale de savoirs dont pas un iota ne doit être transgressé: «bien savoir, c'est savoir "par cœur"»), renoncer à porter atteinte au corps de l'ignorant, à châtier physiquement son ignorance, la faute exorcisée dans une douleur préfigurant les gémonies infernales, telle est la grande profanation moderne: confier le magistère aux didactiques de l'explication magistrale, de l'exercice corrigé et de l'examen panoptique, dans le cadre de la méthode simultanée. Centré sur le profane, le savoir n'a plus à circuler dans l'espace de la Création pour être récité, incorporé, passer directement de la voix du magister à l'oreille de l'élève à fins de mémorisation intégrale, condition d'élection divine. Il est maintenant transposé en explications magistrales pour une assimilation par la prise de notes, l'exercice... en vue d'un examen restititif dont la nouvelle motivation extrinsèque réside dans l'émulation de la gratification et de l'humiliation des bons et des mauvais points, puis des bonnes et des mauvaises notes, la volée classée en promus*

*et redoublants au terme d'une sélection scolaire annuelle faite en fonction de la ségrégation sociale de la société d'ordres, ajustée aux normes de la bourgeoisie qui se réserve, dès le XVIII<sup>e</sup> s., les études.*

*Dès lors, transgresser à son tour la didactique du magistère simultané au profit d'une didactique centrée sur les apprentissages subjectifs (la cession aux élèves de la responsabilité du traitement de l'information), c'est opter pour le double paradigme de la centration sur l'élève et de la démocratisation scolaire, par la pédagogie différenciée ouvrant à chacun un accès à la connaissance universelle, indépendamment des origines sociales ou culturelles, à son rythme propre, sans la sanction de l'examen normatif, pour une orientation en fonction de ses propres desseins.*

*Une périodisation structurale déroule ainsi trois ou quatre états de l'école occidentale, non pas linéairement (bien qu'ils se succèdent au titre de conceptions idéales) mais concomitants (puisqu'ils restent sous certains aspects présents dans les pratiques, en dépit de leur obsolescence). Il s'agit des formes d'éducation de jure, telles que les renvoient l'avant-garde des idées ou des textes pédagogiques. Ces états ne sont donc pas forcément tous présents, partout, de facto, mais constituent des références théoriques, des finalités idéales. Ils présentent les aspects d'une histoire scolaire correspondant à ce qu'il est convenu d'appeler l'«avancement» archétypique d'une société. En effet, certaines attitudes perdurent, à des degrés divers, forgeant une tradition pédagogique en fonction du PRINCIPE DE RÉMANENCE: est réputée rémanente toute conduite en décalage avec les finalités de l'époque où elle se manifeste, dont la raison première est oubliée.<sup>6</sup>*

*Ainsi, lorsqu'un enseignant communique un savoir pour qu'il soit pris en notes et restitué au jour de l'examen, lorsqu'il inflige une « mauvaise » note pour « fautes », classe un lot de copies en fonction de normes implicites... il use en fait de conduites scolaires en phase avec des visées pédagogiques dépassées. Par ailleurs, les raisons pour lesquelles il reproduit de telles conduites ne sont certainement plus celles qui présidaient à leur instauration. Cette rémanence – la permanence d'attitudes dont la finalité première s'est obscurcie – scelle une pérennité coutumière qui sape l'idéal pédagogique contemporain. Confronté à l'hétéronomie tradition / modernité, un tel enseignant réagira peut-être par dysculturation à un progrès insaisissable (pessimisme généralisé, troubles psychopathiques, burn out...), placé au cœur d'un dilemme ouvrant à la confusion des valeurs et au désenchantement.*

*Périodisée, l'histoire de l'éducation peut certainement contribuer à l'évaluation de la condition d'enseignant, conscientiser l'état de la didactique et de la pédagogie propre à chacun au regard de l'expérience recensée par l'histoire. Outil de pensée du métier d'enseignant, elle permet de situer sa pratique et de l'ajuster, peut-être, aux finalités de son temps. ↻*

---

<sup>6</sup> Les pratiques, elles, assimilent diversement innovations et traditions, jusqu'à former un amalgame de couches composites qu'une enquête insérée dans la très longue durée peut sans doute contribuer à éclaircir.

# *Le cartable de Clio*

Les annonces,  
comptes rendus  
et notes de lectures





***Identités, Mémoires, Conscience historique***  
Textes rassemblés par Nicole Tutiaux-Guillon  
et Didier Nourrisson, Publications de l'Uni-  
versité de Saint-Etienne, 2003, 220 p.

Ce volume rassemble les contributions présentées lors du Congrès mondial de la Société internationale de didactique de l'histoire qui s'est tenu à Lyon en 2001. Les organisateurs avaient retenu trois mots – identités, mémoires, conscience historique – pour définir le thème principal de ce Congrès, trois mots qui dessinent un ensemble de questions qui traversent aujourd'hui nos sociétés, l'histoire savante, l'histoire scolaire. Les questions posées ont rencontré un large écho dans la plupart des États et systèmes scolaires européens mais aussi en Amérique du Nord et du Sud, dans certains États d'Afrique et d'Asie. La diversité des contributions témoigne de cette large ouverture et de cette convergence des préoccupations. C'est un des intérêts forts de cet ouvrage que de nous ouvrir ainsi à d'autres horizons, de pouvoir établir des rapprochements, nuancer des différences, tenter de partager la recherche de solutions pour répondre aux défis que l'enseignement de l'histoire doit affronter.

L'ouvrage est divisé en trois parties. Chacune rassemble, autour d'un axe directeur, des contributions dans lesquelles les trois termes choisis pour ce Congrès entrent en écho l'un avec l'autre. La perspective commune est aussi celle d'une nécessaire interrogation de l'histoire scolaire du point de vue de sa définition, de ses contenus et de ses modes de transmission.

La première interroge « l'enseignement de l'histoire entre principes et pratiques ». Dans sa conférence d'ouverture Christian Laville livre une analyse critique du concept de conscience historique et du courant qui le porte. Empruntant ses références aux situations européenne et québécoise, il ouvre très largement son propos aux travaux anglophones. Il introduit ainsi une préoccupation qui habite de nombreuses contributions de cet ouvrage avec la critique du récit largement développée chez certains historiens et à l'école, et l'importance de plus en plus grande accordée à l'enseignement des modes de pensée historique. Nicole Tutiaux-Guillon s'appuie en particulier sur sa participation à l'enquête *Jeunes et histoire* pour mettre l'intention de construction d'une conscience historique critique au regard des coutumes didactiques. Elle souligne le poids des secondes comme obstacle à la première et souligne l'importance accordée aux connaissances comme vecteur privilégié voire unique pour cette construction. En s'appuyant sur l'exemple français Annie Bruter questionne la relation entre l'identité, la mémoire collective et l'enseignement de l'histoire. Si certains facteurs internes à l'école expliquent le délitement de cette relation, il convient aussi de considérer le rôle déterminant joué par les transformations de l'idée de nation. Elle conclut sur les ambiguïtés et les écarts qui caractérisent l'histoire scolaire et les discours officiels. Avec la Commune de Paris, Didier Nourrisson introduit les « oubliés » de l'histoire scolaire, les contenus de celle-ci variant de manière souvent plus spontanée que vraiment réfléchi. Ses réflexions se prolongent dans ce numéro du *Cartable*. Arja Virta clôt cette première partie par la présentation d'une enquête menée auprès de futurs enseignants du primaire en Finlande, sur les conceptions que ces derniers ont de l'histoire et de son rôle dans la société et pour les individus. Elle met notamment en évidence les composantes intellectuelles et critiques, mais aussi affectives et émotionnelles des relations que les personnes entretiennent avec l'histoire.

La deuxième partie traite de la question des « enjeux » et des « contextes ». Trois communications sont présentées par des universitaires engagés dans la formation des maîtres et travaillant dans des contextes différents. Robert Martineau analyse le problème identitaire canadien dans quatre de ses dimensions : historique, politique, civique et éducative, pour appeler à une nécessaire refondation de la citoyenneté canadienne dans une société plurielle. Il met en écho les travaux de nombreux historiens de son pays avant de plaider pour un enseignement qui, loin des grands récits épiques, privilégie un apprentissage des modes de pensée historique. Elisabeth Erdmann interroge la mémoire dans l'Allemagne d'aujourd'hui alors que s'y développe une sorte de « boulimie commémorative » selon la formule de Pierre Nora. Elle compare *Les lieux de mémoire* avec un ouvrage paru en Allemagne et inspiré par la même problématique, pour souligner certaines des différences entre les deux œuvres, différences liées au contexte de chaque pays. Observant l'accent mis en Allemagne sur les deux derniers siècles, elle propose de reprendre la distinction entre mémoire « communiquée » très liée à la mémoire orale, mémoire culturelle qui renvoie aux signes multiples dans une société donnée et mémoire historique liée aux méthodes critiques, à l'usage raisonné des sources, etc. Elle plaide pour un enseignement permettant aux élèves de différencier ces mémoires et pour le développement d'enquêtes comparatives entre nos États. L'enquête est le matériau sur lequel s'appuie Lana Mara de Castro Siman pour étudier les représentations du passé qu'ont de jeunes brésiliens, en prenant pour objet principal la fondation de la nation au Brésil et en utilisant la lecture d'images. Elle conclut notamment sur l'importance de l'histoire scolaire dans la formation de ces représentations et se prononce pour un enseignement qui favorise la rupture avec les schémas binaires simplificateurs.

Les contributions de la troisième partie sont rassemblées sous le titre de « Penser le passé,

apprendre l'histoire ». Charles Heimberg développe l'importance d'un enseignement centré sur l'apprentissage des modes de pensée de l'histoire comme contribution d'une nouvelle manière d'interroger son identité et de regarder le monde. Il insiste notamment sur la distinction entre histoire et mémoire avant de proposer quelques exemples de travail en classe et de poser quelques questions sur la difficile question de l'évaluation. Jacques Vieuxloup présente une recherche en cours sur l'enseignement des concepts d'État et de pouvoir dans des classes de quatrième et de troisième dans un collège français. Tout en faisant place aux interrogations que l'idée même de concept soulève en histoire, il se situe dans la perspective d'un enseignement qui privilégie la construction de concepts et fait état des premiers résultats obtenus auprès des élèves. En s'appuyant sur les expériences menées à l'Université catholique de Louvain, Kathleen Rogiers fait quelques suggestions sur l'usage des ordinateurs dans l'enseignement et l'apprentissage de compétences historiques avec des élèves de l'enseignement secondaire. Le support est un cd-rom comportant quatre dossiers de sources historiques permettant de travailler sur le concept de pouvoir dans la société médiévale. L'accent est mis sur l'autonomie, la participation active, le travail d'interprétation, autant de résultats importants pour un enseignement renouvelé de l'histoire. Susanne Popp étudie la spécificité de la mémoire concernant Rosa Luxembourg et Karl Liebknecht et ses transformations en Allemagne. Elle part du fait que cette mémoire est une mémoire centrée sur un « couple » et non sur un « héros » pour analyser les possibilités que cette particularité éveille mais aussi les obstacles. L'existence de deux Allemagnes pendant une quarantaine d'années permet de développer une comparaison entre deux traditions mémorielles qui se rejoignent dans l'oubli des textes politiques de ces deux personnages. Angelina Ogier Cesari analyse les discours sur Napo-

l'école élémentaire entre 1880 et 1995 en France. Elle construit une périodisation de ces discours qui s'achève, à partir des années 1980, par une très nette diminution de la place accordée à Napoléon. Le lien avec les finalités de l'enseignement de l'histoire est ici fortement établi, la construction d'une identité nationale essentielle hier, un déclin de cette référence et une ouverture au monde aujourd'hui. En relation avec la mondialisation, Tayeb Chenntouf étudie la place donnée à l'histoire des civilisations et au concept de civilisation dans les enseignements d'histoire et de géographie des pays du Maghreb et de France. Il constate l'ouverture internationale de l'histoire surtout pour l'étude des civilisations anciennes et, en revanche, la place relativement modeste accordée aux civilisations du temps présent. Le projet Braudel reprend toute sa pertinence dans un monde où la prise en compte des identités plurielles, l'ouverture aux autres et la tolérance sont plus que jamais nécessaires.

Il revient à Henri Moniot qui a incarné l'intérêt des historiens universitaires pour la didactique de l'histoire de conclure en convoquant quelques « saints » auxquels se vouer. Choisisant Braudel, Létourneau, Lepetit et plusieurs autres, il reprend à nouveau frais la double référence, incontournable comme on dit aujourd'hui, qui commande l'enseignement de l'histoire : la connaissance et la connivence. Tout cela appelle, exige suis-je tenté d'écrire, la poursuite de divers chantiers déjà engagés, l'ouverture de quelques nouveaux, et pour tous, le développement de solides recherches appuyées sur des données empiriques, seul moyen de mettre à distance, au moins un peu, les dimensions idéologiques, affectives, les passions dont l'histoire et son enseignement sont l'objet.

*François Audigier, Université de Genève*



***Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot, recueillis et édités par Marie-Christine Baquès, Annie Bruter et Nicole Tutiaux-Guillon, Paris, Budapest et Turin, L'Harmattan, 2003, 382 p.***

La tradition des « Mélanges » offerts à un chercheur qui part à la retraite débouche souvent sur des volumes très éclectiques. Mais avec Henri Moniot, la diversité des approches, par-dessus les frontières, de l'histoire occultée de l'Afrique à la question récemment soulevée de la didactique de l'histoire, ne fait que refléter la richesse et l'originalité d'un parcours scientifique hors du commun.

Parmi les nombreux thèmes évoqués dans ce volume, il en est qui interrogent la différence et son occultation. Ainsi la visibilité des femmes dans l'histoire enseignée est-elle évoquée pour ses limites. Annie Rouquier regrette à juste titre une réduction régulière de leur place dans les manuels et les programmes français (mais en va-t-il autrement ailleurs?). Autre dimension de la différence, celle du racisme et de la conception ethnique de la nation. Claude Liauzu traite la question de l'ethnocentrisme des savoirs universitaires, qui sont nés avec la modernité et l'émergence de l'État nation, et s'interroge sur l'opacité des ressorts profonds du racisme, ainsi que sur les points communs du racisme colonial, de la xénophobie et de l'antisémitisme, autant de manières problématiques de gérer le rapport à l'altérité.

Catherine Coquery-Vidrovitch s'interroge sur les liens inavoués entre histoire et propagande. Les faussaires de l'histoire sont certes identifiables, mais le rapport entre histoire engagée, dans le bon sens du terme, et parti pris idéologique est plus complexe. En principe, c'est l'apport de la connaissance qui devrait distinguer l'histoire de ses usages pervers. Mais la nature même d'une science sociale ne permet pas de régler complètement la question. D'où l'intérêt, par exemple, des *Subaltern Studies*, ces études d'historiens de pays anciennement colonisés qui tentent de redonner une certaine pluralité à leur discipline.

Il n'est pas possible de rendre compte brièvement ici de toutes les contributions de ce volume. Notons toutefois la présence d'une série d'auteurs polonais, ce qui témoigne des réseaux de réflexion et de recherche comparée qu'Henri Moniot a su tisser au cours de sa carrière.

La question de l'enseignement de l'histoire est au centre d'un grand nombre de textes. Par exemple, les tentatives internationales de réécrire l'histoire dans un sens pacifique, favorable à l'entente entre les peuples, qui ont été impulsées au cours de l'entre-deux-guerres par le Bureau International de l'Éducation de Genève sont analysées par Maria Cristina Giuntella. Le bilan qu'elle en dresse n'est pas brillant, mais il est intéressant de constater que le débat se déroulait alors entre les tenants d'une approche éducative et morale de l'histoire enseignée et ceux qui tenaient à transmettre les connaissances spécifiques de la discipline, un débat qui n'est toujours pas épuisé aujourd'hui. De son côté, Anne Morelli relate la période où la Belgique a connu un enseignement rénové de l'histoire, un programme problématisé et susceptible de favoriser les activités des élèves qui a été généralisé à la fin des années soixante, puis supprimé par un ministre conservateur au début des années quatre-vingt. Encore une

fois, ce cas nous montre l'inscription dans la longue durée de certains débats fondamentaux sur l'enseignement de l'histoire. Les propos de Christian Laville sont encore plus inquiets pour la période récente. Il note en effet une certaine tendance, dans bien des pays, à vouloir revenir à un récit fermé destiné à « mouler les consciences ». La dimension civique de l'enseignement de l'histoire devrait pourtant nous mener à aller dans le sens du développement d'un sens critique. Sur le même thème, François Audigier appelle de ses vœux un développement des réflexions et des recherches en didactique pour que l'on sache mieux quels récits communs sont à construire et ce que les élèves s'approprient vraiment en termes de citoyenneté et de sens critique.

Nicole Tutiaux-Guillon insiste à juste titre sur la valorisation de l'adhésion et la prédominance d'une histoire scolaire, en France, qui prétend dire la réalité du monde en évitant de laisser planer le doute et les incertitudes. Enfin, les deux dernières contributions de l'ouvrage, dues à Théodora Cavoura et Nicole Lautier, portent sur la pensée historique, notamment autour du raisonnement analogique. Mais comment passe-t-on de l'analogie spontanée à l'analogie scientifiquement raisonnée? Selon quels critères peut-on sortir du sens commun et entrer réellement dans une pensée historique? C'est tout le problème de la pensée et de la conscience historiques qu'affronte désormais la recherche didactique pour développer une construction lucide de l'histoire scolaire par ses acteurs.

Ce volume, décidément, est d'une très grande richesse!

*Charles Heimberg, Institut de Formation des Maîtres (IFMES), Genève*

---



**Jean-Louis Jadoulle et Mathieu Bouhon, *Développer des compétences en classe d'histoire*. Unité de Didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain, 2001, 264 p.**

**Mathieu Bouhon et Catherine Dambroise, *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Unité de Didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain, 2002, 215 p.**

Dans une production d'ouvrages de didactique, malheureusement peu abondante, voici deux ouvrages à la fois fort utiles et très intéressants. Utiles parce qu'ils proposent de nombreux exemples et intéressants par l'orientation qu'ils proposent et mettent en œuvre ainsi que par les débats qu'ils ne manqueront pas de susciter. Chacun connaît le développement actuel de la réflexion sur les compétences; quelque opinion que l'on en ait, aucune réflexion sur l'enseignement de l'histoire ne peut aujourd'hui l'ignorer. Ces deux ouvrages sont une contribution théorique et pratique en faveur d'un profond renouvellement de cet enseignement. Ils accompagnent la réforme de l'enseignement dans la Communauté française de Belgique; un décret voté en 1999 par le Parlement de cette Communauté définit les compétences terminales et les savoirs requis en histoire. Soulignons d'emblée, pour ne pas avoir à revenir sur ce qui est un faux débat, qu'il y a bien les deux termes de compétences et de savoirs et que les unes et les autres sont indissolublement liés. Un des intérêts majeurs des compétences est de nous inviter à raisonner

autrement que par l'accumulation d'objets d'histoire, le plus souvent distribués dans un ordre chronologique lui-même peu rigoureux. En effet, cet ordre n'évite nullement les recouvrements lorsque les objets changent, plus encore, il est plein de trous. Raisonner les curriculums et autres plans d'étude en termes de compétences demande d'insister sur le fait que les savoirs et les savoir-faire prennent tout leur sens lorsqu'ils sont mobilisés par l'individu en situation. Ce sont dès lors, dans le cadre scolaire, les situations d'enseignement et d'apprentissage, leurs définitions, leurs intentions, leurs contenus et leurs mises en œuvre, qui sont au cœur de la réflexion didactique. Mettre en avant l'intérêt d'une telle approche ne signifie nullement que celle-ci résout tous les problèmes de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui, mais qu'il convient de les identifier clairement et de dépasser les querelles de croyances.

Le premier ouvrage comporte trois parties d'inégale importance. La première, la plus ramassée, donne la parole à Jean-Marie de Ketele pour définir le terme de compétences et situer son intérêt aujourd'hui, puis à Britt-Mari Barth pour traiter de la conceptualisation. Elle s'achève par un texte des auteurs sur les compétences en histoire, texte dans lequel ils proposent plusieurs outils permettant d'opérationnaliser l'approche par compétences.

Les deux parties suivantes fournissent de nombreuses situations avec commentaires, appareillages documentaires, outils de réflexion, tous construits et expérimentés avec une équipe d'enseignants. Le premier ensemble présente des « scénarios didactiques » à propos de cinq objets d'histoire. Ils sont tous bâtis selon un canevas commun qui articule: « l'étude d'un moment-clé ou d'une vision panoramique » au cours de laquelle « les élèves s'approprient des savoirs... et des savoir-faire et développent un certain nombre d'attitudes »; une situation d'intégration au cours de laquelle les élèves mobilisent les ressources précédemment construites;

une situation d'évaluation. Cette évaluation, essentiellement formative tient une grande place dans la réflexion et dans la construction des scénarios. Des propositions en ce sens occupent la dernière partie de l'ouvrage et en constituent à elle seule plus de la moitié. Chaque situation comporte une analyse des compétences évaluées, les documents fournis aux élèves et les outils d'évaluation à la fois critériés et quantifiés, en particulier les outils d'autoévaluation. Compte tenu de la logique de cette approche, ces situations sont aussi des ressources pour construire les situations d'intégration. Dès lors qu'un travail plus autonome est mis en place, ces situations et l'évaluation formative entretiennent de très fortes connivences.

Cette importance de l'évaluation s'affirme dans le second volume. Le titre est quelque peu trompeur puisque les exemples proposés décrivent et analysent en fait l'ensemble du dispositif et présentent les situations d'intégration avec leurs supports documentaires. Les outils d'évaluation, qui sont ici aussi des outils d'autoévaluation, portent sur les productions des élèves pendant les situations d'intégration. Des exemples de ces productions accompagnent ces outils. Comme dans l'ouvrage précédent issu de la même équipe, les divers matériaux ont été expérimentés avant d'être publiés. L'ouvrage est organisé autour des deux compétences générales définies pour l'histoire – « se poser des questions », « communiquer » –, dans deux niveaux de classe 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années; les deux autres compétences sont « critiquer » et « synthétiser ». Les objets traités concernent l'histoire depuis le Moyen Âge.

L'intérêt de ces ouvrages rappelé, cette courte note s'achève par quelques thèmes de travail et de débat que leur lecture soulève. Au risque d'être redondant, j'insiste sur le fait que ces thèmes sont « au-delà » de cette approche; autrement dit, ils n'arrivent en aucun cas comme des invitations à revenir en arrière ou comme des critiques qui délégitimeraient cette orientation. En fait, les questions que soulèvent

ces thèmes sont largement présentes dans les approches traditionnelles de l'enseignement de l'histoire, mais les coutumes didactiques, la force du modèle disciplinaire, plus encore les croyances où beaucoup sont de voir les intentions et les finalités si nobles accordées à notre discipline se traduire dans les faits, les masquent le plus souvent. L'approche par compétences, en déplaçant notre regard, nous invite à les réexaminer et à les (re)travailler. J'en formule quatre :

– du point de vue des objets d'histoire retenus et étudiés, l'ensemble laisse un sentiment de juxtaposition dans lequel il est difficile de lire une cohérence. Il est vrai que lorsqu'on lit de l'histoire, notamment de l'histoire scolaire, l'attente spontanée est celle d'une certaine continuité chronologique, laquelle nous délivre un message de cohérence. J'ai dit précédemment l'illusion que les approches traditionnelles imposent de ce point de vue. Les propositions qui sont faites ici ont le mérite de placer ce problème au-devant de la scène. Plus profondément, c'est l'idée même de cohérence qu'il faudrait reprendre totalement. Le nombre d'objets historiques intéressants pour la formation des élèves est sans fin. Le choix de ces objets, leur succession et la cohérence de l'ensemble ont longtemps été assurés par les finalités politiques attribuées à la discipline. La définition des compétences et leur mise en réseau avec les savoirs, savoir-faire et attitudes retenus suffisent-elles à construire une nouvelle cohérence? Mais la cohérence en histoire, plus largement dans les sciences sociales est-elle autre chose qu'une *Weltanschauung* et par là-même autre chose qu'une construction culturelle et idéologique<sup>1</sup>? D'ailleurs, avons-nous vraiment besoin de cohérence?

– lorsque l'on examine les documents proposés aux élèves, le sentiment de juxtaposition vient

---

<sup>1</sup> Sans aucune connotation négative de ce terme, qu'il conviendrait, comme quelques autres déconsidérés aujourd'hui, de réintroduire comme outils de pensée.

à nouveau et le constat d'une grande hétérogénéité s'impose. Hétérogénéité de forme notamment puisque tout ou presque est mis sur le même plan et que l'on trouve pêle-mêle des morceaux de sources contemporaines à la période étudiée, eux-mêmes découpés, traduits, réécrits..., des cartes, plans et schémas élaborés postérieurement dans des conditions variées et non précisées, des mises au point d'historiens, etc. Avec un tel patchwork et un travail souvent très encadré par les consignes même s'il est autonome dans sa mise en œuvre, on peut s'interroger sur la part prise par la formation critique. Si l'histoire se construit avec des sources, encore faut-il être précis sur ce que ce terme recouvre. Il me semble là que les contraintes scolaires conduisent à marginaliser ce qui s'affirme comme exigence au moins dans les discours et les références faites à l'épistémologie de l'histoire;

- dans le prolongement de cette remarque, les documents proposés sont très univoques, tendus par la nécessité de construire des compétences et des savoirs dans le temps scolaire. La pluralité des points de vue, si constamment affirmée comme une préoccupation, voire un objectif de l'enseignement de l'histoire, n'apparaît guère;
- le rapport passé-présent est formulé, notamment dans le titre du texte de B.-M. Barth, de manière doublement univoque; il y a « un » passé et « une » orientation dans le temps. Le premier singulier est une habitude de langage largement répandue. Peut-être pourrions-nous faire évoluer cette habitude et mettre régulièrement un S à passé. Cette marque du pluriel est nécessaire, d'une part pour bien marquer, notamment chez nos élèves, qu'il n'y a pas aujourd'hui d'un côté et le grand magma du « temps d'avant » de l'autre, d'autre part pour nous inviter à construire le plus souvent possible des comparaisons entre des passés et le présent (voire d'ailleurs aussi les présents), surtout lorsque notre intention est dans la

conceptualisation. Tous les chercheurs qui ont travaillé sur cet objectif de conceptualisation soulignent qu'un concept renvoie à un ensemble de situations dans lequel le concept est valide, ensemble non fini en histoire et plus généralement dans les sciences sociales. La diversité des situations est ainsi nécessaire à la conceptualisation. Le second singulier, cette orientation unique du temps au nom de laquelle « le passé sert à comprendre le présent », fait partie des évidences. Cette affirmation posée, il serait intéressant de disposer de recherches précises sur les manières dont se tissent, en classe, ces relations. Ainsi, par exemple et pour n'en prendre qu'un seul aspect, plusieurs recherches, reposant sur des observations de classe (voir l'article dans le *Cartable* n° 2), mettent en évidence le fait que les enseignants font souvent appel aux connaissances que les élèves sont supposés avoir sur la société dans laquelle les uns et les autres vivent ensemble. Ils procèdent comme si ces connaissances étaient suffisantes et qu'ils pouvaient les mobiliser pour construire le passé par comparaison, rapprochement, différenciation. Or, ces mêmes recherches observent, d'une part que les élèves sont en fait très ignorants de leur propre société et que ces appels au « vécu » fonctionnent dès lors à vide, d'autre part que les relations passés/présent sont alors inversées, puisque c'est la connaissance du présent qui est supposée aider à comprendre le passé. J'ajoute que ces appels sont très rarement l'objet d'un travail approfondi. Avec la formule « le passé aide ou sert à comprendre le présent », nous avons encore à faire à un rite rhétorique qu'il convient d'examiner plus à fond.

Engageons et prolongeons le débat. Là encore, je plaide avec insistance pour le développement de recherches dans les classes, auprès et avec des élèves et des enseignants.

*François Audigier, Université de Genève*



**Antonio Brusa, Anna Brusa et Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Bari, Irrsae Puglia, Progedit, 2000, 205 p.**

Cet ouvrage traite de l'histoire enseignée sous l'angle de l'éducation interculturelle. La réalité du fait migratoire dans les écoles italiennes est relativement récente et n'a pas manqué de provoquer une large réflexion du monde de l'éducation sur la manière de s'adresser à tous les élèves qui sont désormais présents dans les classes. Mais le rôle de l'histoire scolaire pour les processus interculturels, dans un premier temps, est demeuré occulté. Dans son introduction, Antonio Brusa explique en quoi il est pourtant essentiel, et évoque ce qui a été fait depuis lors en la matière. L'ajout de nouvelles thématiques dans les programmes a d'abord provoqué une telle surcharge qu'il a bien fallu se résigner à repenser l'ensemble du curriculum. La réflexion s'est malheureusement déroulée en dehors des structures universitaires, mais elle a permis de remettre enfin en cause un récit linéaire et seulement européen de l'histoire humaine. De fait, le dépassement d'une histoire ethnocentrique et le développement d'une histoire qui tienne bien compte de la dimension mondiale sont équivalents, dans le domaine de l'histoire, à ce que représente l'antiracisme dans l'espace public.

Le schéma traditionnel et linéaire de l'histoire ne comprend aucune donnée spatiale, il se déroule à partir d'un lieu donné sans prendre suffisamment en considération des tableaux

synchroniques du monde, sans interroger l'altérité dans la contemporanéité. En outre, ce grand récit pourrait être repensé autour des trois modèles d'organisation sociale que séparent les deux grands changements ayant marqué l'histoire de l'humanité, la révolution néolithique et l'industrialisation. La reconstruction de l'histoire enseignée par des synthèses globales et des récits qui les donnent à voir permet aussi de faire construire une grammaire de l'histoire et d'exercer des activités dans ce sens. Une typologie des exercices que l'on peut développer en classe d'histoire est ainsi proposée. De même que des exemples de jeux de rôles ou de simulation qui permettent aux élèves de construire des connaissances d'histoire sur des thèmes très variés.

Ce volume, avec les nombreux exemples didactiques qu'il présente, concerne avant tout la scolarité obligatoire, soit l'enseignement primaire et l'école moyenne. Sa dernière partie suggère toute une série d'activités scolaires qui peuvent être développées dans le cadre du «laboratoire d'histoire». Il dégage ainsi de nouvelles perspectives pour l'histoire enseignée qui sont vraiment très stimulantes.

*Charles Heimberg, Institut de Formation des Maîtres (IFMES), Genève*



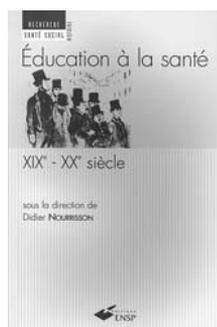
***Cinéma-École: aller-retour*, textes rassemblés par Didier Nourrisson et Paul Jeunet, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2001, 280 p.**

Les Actes du colloque « Cinéma-École: aller-retour », qui s'est tenu à Saint-Étienne du 23 au 25 novembre 2000, évoquent à la fois les images de l'école au cinéma et le cinéma dans l'enseignement. La manière dont les films ont représenté l'école a souvent été négative; c'était un lieu à éviter où se développait la délinquance. Mais si le cinéma a d'abord été un moyen pédagogique au potentiel énorme, il est aujourd'hui devenu un moyen de communication, mais aussi une partie nouvelle de ce monde que les élèves doivent apprendre à lire pour pouvoir mettre à distance ce qu'ils constatent et ce qu'ils ressentent.

L'un des éléments originaux de ce cinéma scolaire est constitué par les films fixes, des images dont la succession peut rythmer une séquence d'enseignement. Une collection disloquée de ces films a été retrouvée fortuitement dans les anciennes douches d'une école primaire stéphanoise. Mais le cinéma scolaire n'est pas seulement un moyen pédagogique. L'histoire scolaire, notamment, a dû intégrer l'apport des œuvres cinématographiques pour l'évocation de certains événements. Évelyne Hery a cependant souligné l'ampleur de la méfiance des maîtres d'histoires à l'égard des films, au moins jusqu'aux années 70.

La ville de Saint-Étienne manifeste de l'intérêt pour l'histoire du cinéma, scolaire en particulier. C'est aussi dans cette ville qu'a été retrouvé, un peu miraculeusement, un film muet que l'on croyait perdu: *Le tour de France par deux enfants* de Louis de Carbonnat, tourné en 1923 à partir du livre écrit en 1877 par G. Bruno (en réalité Augustine Tuillierie). Ainsi a-t-il pu être projeté pendant ce colloque.

*Charles Heimberg, Institut de Formation des Maîtres (IFMES), Genève*



**Éducation à la santé. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle, sous la direction de Didier Nourrisson, Rennes, Éditions de l'École nationale de la Santé publique, 2002, 158 p.**

Ce volume rassemble des conférences qui ont été prononcées à l'IUFM de Saint-Étienne entre 1995 et 1997. Elles portent sur l'émergence de la santé publique dans le projet éducatif et les pratiques scolaires. Les concepts de santé publique sont nés au fil des deux hygiénismes qui ont successivement prévalu de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle à 1870, puis de 1880 à 1940. C'est dans ce contexte que la propreté de l'enfant est devenue une exigence et a même fait l'objet d'un contrôle social. La leçon d'hygiène est ainsi apparue dans les écoles dans une perspective qu'on devine particulièrement normative. Cette propagande pour l'hygiène et la santé a bien sûr recouru aux images, affiches publicitaires, et plus tard à la magie des films. Dans les écoles, l'apparition de l'éducation physique est intervenue dans une perspective de promotion de la santé, comme cela a aussi été le cas avec la natation (on peut toutefois se demander si le facteur militaire, pour les garçons, ne jouait pas aussi un rôle important). Au tournant des XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement antialcoolique à l'école était prescriptif, et souvent caricatural, mais il ne s'est pas révélé très efficace. Voilà de quoi nourrir une réflexion sur l'école d'aujourd'hui, son rôle effectif et la manière de répondre aux diverses injonctions, aux demandes sociales multiples et nouvelles,

dont elle fait encore l'objet en matière d'éducation à la santé.

Charles Heimberg, *Institut de Formation des Maîtres (IFMES), Genève*

---



**Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références, sous la direction de l'Association pour l'Éducation Interculturelle du Québec, Montréal, APEIQ, 2002, 193 p.**

Ce guide de l'éducation à la citoyenneté, destiné à tous les professionnels de la formation et de l'éducation, a été conçu dans la perspective d'une dimension interculturelle, sans doute particulièrement sensible dans le contexte du Québec. Il comprend quatre volets suivis de la présentation succincte d'ouvrages ou de références consacrés à l'éducation à la citoyenneté, puis d'une série de propositions didactiques. Robert Martineau présente le chapitre le plus convaincant, celui qui interroge la relation entre l'histoire et la dimension civique. Son exposé théorique synthétise très efficacement sa conception de la pensée historique et la nature de l'histoire scolaire qu'il appelle de ses vœux. «*La conscience historique, nous dit-il, autorise à penser la réalité en terme de projet, de possibilité de la changer, d'influencer la réalité sociale, d'en contrôler le destin politique*». Sans perspective ni recul, en effet, il n'y a pas de possibilité de rencontrer l'Autre, il n'y a pas de vie sociale envisageable. C'est dans cet esprit que

l'histoire et la citoyenneté ne peuvent qu'être associées; ce qui implique alors qu'il s'agisse bien d'une histoire ouverte à la pluralité des possibles et aux mises en relation à travers le temps. De son côté, l'éducation aux droits de la personne, évoquée par Nicole Pothier, poursuit à la fois des objectifs cognitifs, sur la nature et l'histoire de ces droits, et comportementaux – elle vise par exemple à promouvoir des attitudes de tolérance. Il en va de même avec la reconnaissance des identités, introduite par André Jacob, pour qui l'éducation à la citoyenneté et à la tolérance «*constitue les deux faces d'une même pierre d'assise de l'éducation aux droits humains*». Reste pourtant à se demander quel doit être le poids effectif des visées portant sur des attitudes et dans quelle mesure une telle posture est compatible avec l'idée d'une citoyenneté consciente, construite dans un cadre qui ne soit ni prescriptif, ni moralisateur. La participation, enfin, joue un rôle essentiel pour la citoyenneté, pour autant bien sûr qu'elle soit librement consentie et pratiquée. «*Guide de références*», le sous-titre de cet ouvrage n'est pas abusif. Certes, les activités didactiques qu'il propose, un peu rapidement, ne parviennent pas toujours à concrétiser de manière suffisamment convaincante les réflexions théoriques qui les ont précédées. Mais c'est un instrument très utile pour introduire la question de l'éducation à la citoyenneté et se poser des questions sur sa nature et sa place dans le projet éducatif d'une société démocratique.

Charles Heimberg, *Institut de Formation des Maîtres (IFMES), Genève*

---

# L'histoire orale à l'école

## Cours de perfectionnement organisé par le GDH (Groupes d'étude des didactiques de l'histoire de Suisse romande et du Tessin)

L'histoire orale, fondée sur des témoignages, permet de donner la parole à des acteurs du passé que l'histoire traditionnelle n'avait pas forcément pris en considération. Elle peut ainsi contribuer à une histoire par en bas, une « histoire des gens sans Histoire ». Par le croisement des témoignages, elle enrichit aussi la réflexion des historiens sur leur rapport à la vérité. Enfin, pour lutter contre l'oubli, la pratique de l'histoire orale, notamment sur des supports filmés, permet de recueillir des témoignages qui constitueront des sources pour l'avenir.

Le cours comprendra trois phases successives. Dans un premier temps, le professeur Alessandro Portelli, spécialiste italien de l'histoire orale qui a notamment publié un livre sur le massacre nazi des Fosses ardéatines (Rome) et la mémoire orale dont il a fait l'objet, introduira la notion d'histoire orale et proposera ses réflexions en la matière. Ensuite, des collègues de Suisse romande, historiens ou cinéastes, présenteront leurs travaux récents dans ce domaine. Enfin, des collègues enseignants feront part de leurs expériences avec des élèves, dans le cadre de travaux de recherche ponctuels ou de travaux de maturité.

Ces trois journées de formation et d'échange devraient donc permettre de réfléchir à la place de l'histoire orale dans l'évolution récente des sciences historiques et d'encourager des initiatives didactiques et des expériences enrichissantes avec les élèves.

**Public cible:** enseignants d'histoire ou de sciences humaines de tous les ordres d'enseignement.

**Langue:** Français

**Intervenants:** M. Alessandro Portelli (Università La Sapienza, Roma), M<sup>me</sup> Nadine Fink (historienne), M. Frédéric Gonseth (cinéaste), M. Daniel Künzi (cinéaste), M<sup>me</sup> Stéphanie Prezioso (historienne), M<sup>me</sup> Fabienne Regard (historienne), M. Louis-Philippe Lhoste (historien et enseignant), d'autres enseignants, etc.

**Organisation:** CPS – GDH, Groupe d'étude des didactiques de l'histoire de Suisse romande et du Tessin

**Responsable:** Charles Heimberg, Chemin de Surville 6, 1213 Petit-Lancy  
Tél. 022 793 41 82; fax 022 793 41 82; e-mail: heimbergch@freesurf.ch

**Dates:** Mercredi 12 – Vendredi 14 mai 2004

**Lieu:** Genève (Institut de Formation des Maîtres et Maîtresses de l'Enseignement Secondaire – IFMES)

**Inscriptions:** auprès du Centre de Formation Continue des Enseignants Secondaires (CPS, Lucerne). Tél. 041 2499911; fax 041 2400079; e-mail: wbz-cps@wbz-cps.ch

**Site Internet:** [www.wbz-cps.ch](http://www.wbz-cps.ch)

**Programmes et inscriptions:** [www.webpalette.ch](http://www.webpalette.ch)

**Frais d'inscription:** CHF 300.–; à ne verser qu'après avoir reçu les documents concernant le déroulement du cours.

**Délai d'inscription:** 8 mars 2004.

Archimob présente :

# L'Histoire c'est moi

## 555 versions officielles de l'histoire suisse

### 1939-1945

Une exposition dans 11 villes suisses

L'association Archimob a réalisé, entre 1999 et 2001, 555 interviews filmées avec des témoins de l'époque de la Seconde Guerre mondiale en Suisse<sup>1</sup>. Leurs souvenirs offrent un regard neuf ou méconnu sur cette période, complétant ainsi l'écriture traditionnelle de l'histoire par des souvenirs personnels. À la suite des récentes recherches historiques, dont les travaux de la Commission Bergier, cette perspective enrichit l'image du passé de la Suisse.

Ces interviews filmées sont au cœur d'une exposition itinérante qui sera montrée dans onze villes suisses en 2004 et 2005. Une scénographie légère vise à faciliter l'accès interactif à la matière, soit une sélection des meilleurs moments parmi plus de 1000 heures d'interviews. Des panneaux avec textes et photos apportent des informations utiles sur certains événements historiques, sur le projet Archimob et sur des questions méthodologiques (histoire orale).

La salle centrale de l'exposition est un cinéma interactif. Les visiteurs sont face à un grand écran sur lequel sont projetés des extraits d'interviews filmés. L'accès est thématique, ludique et collectif: les visiteurs choisissent ensemble un thème (par exemple « vie quotidienne pendant la guerre ») et un sous-thème (par exemple « rationnement des aliments »). Sur la base de ce choix, des séquences composées d'extraits de différentes interviews sont montrées. Les séquences thématiques sont de durée variable (maximum 8 minutes). Elles réunissent différentes déclarations de témoins dans un film court et dense et illustrent la pluralité de la mémoire.

D'autres accès sont proposés dans les salles suivantes :

- Recherches thématiques menées individuellement ou en petits groupes. L'ensemble de la base de données est en effet accessible sur des bornes informatiques.
- Visionnement sur petit écran de portraits de 15 à 20 minutes ou de l'intégralité des interviews.
- Visionnement sur petit écran de vingt films documentaires de 15 minutes chacun, produits pour la télévision, qui offrent un accès plus travaillé et contextualisé aux interviews.

L'exposition sera inaugurée en janvier 2004 au Musée historique de Lausanne et, parallèlement, au Théâtre St-Gervais de Genève, avant de poursuivre son itinéraire à Bâle, St-Gall, Zurich, Berne, Neuchâtel, Zoug, Coire, Baden et Martigny.

Un dossier pédagogique sera disponible pour les classes souhaitant visiter l'exposition. Il aidera à la préparation et à l'encadrement de la visite et proposera quelques possibilités de prolongements en classe.

Pour plus de renseignements :  
[www.archimob.ch](http://www.archimob.ch) – [ecoles@expo-archimob.ch](mailto:ecoles@expo-archimob.ch)

---

<sup>1</sup> Voir *Le cartable de Clio* n° 2, 2002, pp. 39-51.

# HISTORIA, CONCOURS SUISSE D'HISTOIRE

## Lancement d'un « Concours suisse d'Histoire »

### IDÉE DE BASE

**Le but essentiel d'« HISTORIA, Concours suisse d'Histoire » est de motiver les jeunes à la réflexion libre et approfondie sur leur passé. Leur projet de recherche autonome est censé leur ouvrir la voie du plaisir de la recherche en histoire et renforcer leur conscience historique.**

C'est le concours allemand de la fondation Körber qui fait figure de modèle pour le concours suisse HISTORIA. Depuis 1973, cette fondation favorise ainsi la recherche en histoire, et elle a beaucoup de succès. Depuis 2 ans (septembre 2001), il existe le réseau EUSTORY qui coiffe l'organisation de 14 autres concours nationaux d'histoire au niveau européen.

La nouvelle réglementation fédérale pour la maturité prévoit que chaque élève rédige un travail de maturité pendant son cursus gymnasial. « HISTORIA, Concours suisse d'Histoire » entend donc les inciter à se lancer dans une recherche historique.

Le projet « HISTORIA, Concours suisse d'Histoire », lancé dans les trois langues nationales enseignées au niveau gymnasial et dans les écoles professionnelles (filrière maturité professionnelle) veut aussi favoriser les échanges d'idées entre les groupes linguistiques de la Suisse et jeter de nouvelles bases pour renforcer leur solidarité. Un même thème pour toutes les régions linguistiques constituera un défi commun et donnera l'occasion aux élèves de se rencontrer.

### ORGANISATION ET RESPONSABILITÉ

« HISTORIA, Concours suisse d'Histoire » est mis sur pied en collaboration avec l'« Association Suisse des Professeurs d'Histoire » et la Fondation « La Science appelle les Jeunes » (SJF). Le groupe de travail chargé

du lancement d'« HISTORIA » travaille depuis 2002 à la réalisation de ce concours.

### PUBLIC VISÉ

Les élèves de toute la Suisse sont invités à participer à ce concours qui est ouvert à des travaux dans les quatre langues nationales. Les candidat/e/s seront groupés en deux catégories: les 14 à 16 ans et les 17 à 21 ans (qui soumettront sans doute essentiellement des travaux de maturité).

### FORME

Une nouvelle édition d'HISTORIA sera lancée tous les deux ans, avec un nouveau thème. Il s'agira chaque fois de relever et de suivre des traces de l'histoire dans son propre environnement. Les jeunes sont appelés à chercher les origines d'un thème dans leur famille, leur voisinage, dans des archives et des bibliothèques. En tant que « chercheurs sur le terrain », ils entreront en contact avec des organisations, des institutions, des autorités auprès desquelles ils trouveront des interlocutrices ou interlocuteurs à interviewer afin de recueillir le plus possible de renseignements et de matériel relatif à leur thème. Les travaux basés exclusivement sur la littérature secondaire ou documentaire sont à éviter.

Les travaux doivent être rédigés et mis en page de manière compréhensible. Ils doivent comporter des sources et documents vérifiables (principe de traçabilité...), susceptibles d'être comparés, confrontés, interprétés. Ils doivent être judicieusement structurés, convenablement illustrés et évalués à leur juste valeur. Le thème doit être en relation étroite avec l'environnement de l'auteur ou de ses proches, par exemple avec son domicile ou avec la zone de recrutement de l'établissement scolaire qu'il fréquente. Bref, l'on attend des travaux sur l'histoire locale, régionale ou la réflexion critique par rapport à leur contexte sur des parcours individuels. Si l'actualité peut faire figure de déclencheur d'un projet de recherche, elle n'en doit pas être le seul objet.

La forme de la présentation des résultats est libre. Un tel travail peut donc être écrit ou prendre la forme d'une performance ou d'un produit artistique; il

peut s'agir d'un collage, d'une pièce radiophonique, d'une vidéo, d'une pièce de théâtre, d'un site Internet, d'un CD-Rom, d'un jeu historique, etc. Les travaux peuvent être réalisés individuellement ou en groupe.

## PROCÉDURES

**Mise au concours :** la date de lancement sera le 1<sup>er</sup> septembre tous les deux ans. Le groupe de travail HISTORIA se chargera chaque fois de communiquer le nouveau thème à toutes les écoles. Un site Internet spécial sera mis en place.

**Suivi :** les organisateurs du concours organiseront des ateliers d'initiation à la prise en charge des élèves participant au « Concours HISTORIA » pour les enseignants intéressés.

**Durée :** l'objectif des organisateurs est de faire en sorte que le plus d'élèves possible puissent participer au concours, en particulier dans le cadre du travail de maturité. Étant donné que les échéances de ces travaux de maturité diffèrent d'un canton à l'autre, une durée de 17 mois par concours paraît mieux adaptée.

**Jury :** les travaux soumis à ce concours seront évalués par un jury national composé d'historiens et d'historiennes, de journalistes, d'universitaires, de responsables d'archives, de bibliothèques et de musées, etc. Ce jury aura pour tâche d'attribuer les prix « HISTORIA ». Ses principaux lauréats auront la chance supplémentaire de participer au « Concours national de *La science appelle les jeunes* » et d'être invités aux stages européens d'EUSTORY.

**Prix :** des prix attrayants, en espèces et en nature (voyages, semaines de recherche ou de rencontres au niveau européen, etc.) sont prévus.

La remise des prix se fera dans le cadre d'une manifestation publique avec une présentation des travaux couronnés en présence des médias.

**Le premier Concours HISTORIA se déroulera du 1<sup>er</sup> septembre 2003 au 1<sup>er</sup> février 2005 sur le thème suivant : LA MIGRATION.**

## Lancement d'un concours : LA MIGRATION DANS L'HISTOIRE DE LA SUISSE

tel est le sujet de notre premier « Concours HISTORIA ». De quoi s'agit-il ?

L'immigration ou l'émigration ne sont pas des phénomènes nouveaux en Suisse. À diverses époques, des hommes se sont mis en route pour construire une nouvelle existence dans un autre lieu, voire un autre pays. Leurs motivations étaient fort variées : un certain nombre de personnes au chômage ont cherché à gagner leur subsistance loin de leur patrie.

Inversement, des personnes persécutées pour leur religion, opinion politique ou engagement militaire du côté des perdants ont trouvé refuge dans notre pays où ils espéraient voir respecter les droits de l'homme les plus élémentaires. En dehors de ces groupes, il y a aussi eu des aventuriers ou ceux qui désiraient se soustraire au carcan des conventions sociales : ils ont pris la route pour réaliser leurs propres idées de liberté et de vie sociale dans un autre pays. Assez souvent, si l'on remonte les générations de sa propre famille, on tombe sur des aïeuls « étrangers » ou « expatriés » : un tel a été immigré, tel autre saisonnier, réfugié ou encore émigré, voire routard.

Pour ces migrants, le passage dans un nouvel environnement – pour toujours ou pour un temps limité – était d'un côté un facteur d'espoir, mais suscitait aussi d'un autre côté beaucoup d'inquiétude. La population autochtone considérait souvent ces nouveaux venus comme des étrangers, des représentants des « autres », à cause de leur langue, de leur culture, voire de leur physique, ce qui provoquait parfois des réflexes racistes de rejet. On les considérait souvent comme des concurrents sur le marché du travail. Certaines catégories socio-professionnelles se sentaient ainsi menacées.

D'autres personnes ont par contre été appelées parce qu'elles allaient nous apporter des savoir-faire manuels ou des dons artistiques dans leur nouvelle « patrie ». Parmi elles, certaines ont fondé des entreprises et créé des emplois. Elles ont aussi assez souvent fait évoluer les habitudes alimentaires ou la langue, ce qui provoquait encore, à plus long terme, des transformations dans le mode de vie des autochtones.

L'histoire suisse ne manque pas d'exemples montrant l'importance de tout ce que ces migrants ont donné à notre économie, à nos sciences ou à notre culture. Certains Suisses émigrés, au XIX<sup>e</sup> siècle, en avaient fait de même à l'étranger, notamment aux États-Unis et en Russie. De la même manière qu'on peut citer une série de cas à succès, il y en a d'autres qui révèlent les problèmes de la cohabitation des autochtones avec les immigrés. Des personnes qui étaient directement ou indirectement concernées se sont vues soudain confrontées elles-mêmes avec la xénophobie et la question des Droits de l'homme. Suivre de telles pistes à la trace sur les lieux-mêmes de tous ces événements s'avère donc fort fructueux. Cela permet de construire d'importantes connaissances historiques pour comprendre les débats actuels sur la place des migrants et des requérants d'asile dans notre pays.

## PROCÉDÉ

**Partez à la recherche de sources et de témoignages, documentez-vous** dans votre entourage, par exemple dans votre famille, dans le voisinage, dans des bibliothèques et aux archives, dans des journaux, auprès de groupes d'intérêt, de partis politiques, d'associations, d'entreprises de l'économie privée ou dans des musées. Réunissez des matériaux au sujet des « migrations dans l'histoire ». L'arrivée ou le départ de migrants sont les phases-clé de ces processus qui soulèvent en particulier des questions relatives au respect des Droits de l'homme et au comportement plus ou moins accueillant ou xénophobe de la société en place.

Choisissez un exemple concret de votre environnement familial, local ou régional. Faites-en un sujet d'étude.

Réfléchissez aux questions relatives à ce sujet qui vous intéressent particulièrement, puis établissez un planning.

**Décrivez** concrètement, à travers votre exemple, pourquoi et comment des hommes et des femmes – à leur propre initiative ou de force – ont quitté leur patrie et de quelle façon ils ont organisé leur vie dans leur nouvel environnement.

- Quand, pourquoi et dans quel contexte historique, c'est-à-dire notamment économique et social, ont-ils quitté leur patrie?

- Comment s'est présenté leur itinéraire vers la société « d'accueil »?
- Quelles attentes, espoirs ou craintes étaient liés au changement d'environnement chez les migrants?
- Quelles ont été les réactions des autochtones à l'arrivée de ces nouveaux venus?
- Comment la cohabitation fonctionnait-elle au quotidien?

**Expliquez** pourquoi la cohabitation entre autochtones et étrangers a réussi ou échoué dans votre exemple.

- Pour quelles raisons des hommes ont-ils été considérés comme des étrangers, ou se sont-ils considérés eux-mêmes comme des étrangers? Quels ont été les moments-clé de ces prises de conscience? Quand des changements sont-ils intervenus?
- Quel était alors le rôle des relations familiales, d'amitié ou de voisinage?
- Quelle était l'importance de l'origine sociale, de la situation matérielle des migrants?
- Quel a été l'impact des croyances religieuses, de la culture individuelle ou de la conception du monde sur ces processus, que ce soit du côté des autochtones ou de celui des immigrés?

**Évaluez** vos résultats dans une perspective historique et du point de vue actuel. Cherchez à dégager les raisons du succès ou de l'échec de la cohabitation entre étrangers et autochtones.

- Comment jugez-vous les attitudes et les comportements des autochtones et des immigrés?
- Qu'est-ce qui a favorisé la vie en commun, l'intégration? Qu'est-ce qui l'a perturbée?
- Quelles conclusions pour la situation actuelle peut-on tirer de votre exemple?
- Vos résultats sont-ils conformes à ce qui se dégage d'études scientifiques consacrées aux mêmes questions?

**Ajoutez vos réflexions** sur vos méthodes de recherche de sources et documents. Expliquez pourquoi votre sujet vous a attirés, par quelles étapes vous êtes passés, où cela vous semblait particulièrement facile et où se trouvaient les principaux obstacles.

**Prenez soin** d'indiquer toujours vos sources et références (livres, journaux, dossiers d'archives, documents iconographiques, sites Internet ou contacts avec des témoins; n'oubliez pas un tableau complet de vos sources et témoignages à la fin votre travail).

**Des aides** pour la définition du sujet et en méthodologie d'un tel travail (comment faire ses recherches, où se documenter, conseils pour la mise en page, etc.), et **des exemples** pour retracer des processus migratoires relatifs à la Suisse, sont disponibles sur Internet à l'adresse [www.histomat.ch](http://www.histomat.ch)

#### CONDITIONS DE PARTICIPATION

**Sont invités à participer** des élèves de toutes les écoles de maturité, professionnelles comprises, dans deux catégories:

les 14 à 16 ans d'une part et les 17 à 21 ans d'autre part: l'âge est pris en considération au moment de la remise du travail à notre comité d'évaluation.

Sont admis autant des travaux individuels que des travaux de groupes de 2 à 3 élèves.

**Le travail présenté à ce concours** doit être rédigé dans l'une de nos quatre langues nationales. Seront aussi bien accueillis les travaux rédigés dans une deuxième langue nationale (par exemple par des élèves en filière bilingue; en allemand ou en italien pour les Romands).

Veillez à mettre clairement en évidence toute citation ou tout emprunt à d'autres ouvrages (y compris sur Internet). Le travail peut aussi être présenté sous la

forme d'un spectacle historique, d'une pièce de théâtre, d'une vidéo ou d'une exposition sur un aspect du sujet.

Pour ces formes artistiques, veuillez expliciter le processus de recherche et de réalisation.

Pour tous types de travaux confondus, donnez des précisions sur l'intensité du rôle de l'accompagnateur/trice ou d'autres formes du suivi de votre travail.

**Le contenu d'un travail présenté au concours HISTORIA** doit avoir un rapport avec l'environnement familial, scolaire, local ou régional de son auteur.

**Si l'actualité** peut servir de déclencheur, l'essentiel de la recherche doit toutefois couvrir une ou des époques du passé, dont au moins une époque en dehors de ce que les auteurs ont pu avoir personnellement vécu.

#### CRITÈRES D'ÉVALUATION

Un questionnement et une structure clairs et convaincants, la capacité de discerner les énoncés profonds des documents.

La qualité du raisonnement, le caractère approprié de la langue, le soin de la documentation des sources et des témoignages et une mise en forme de qualité.

Il va de soi que pour les 17 à 21 ans, les exigences seront plus élevées que pour les 14 à 16 ans.

**Dernier délai: le 1<sup>er</sup> février 2005**, le cachet de la poste faisant foi.

Pour plus d'informations: [www.histomat.ch](http://www.histomat.ch)

**Envoyez** votre travail à l'adresse suivante:

Kerstin Peter  
Ackersteinstrasse 139  
8049 Zurich

## Beispiele für die Spurensuche zur Migration

### Im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit

- Pilgerrouten durch die Schweiz
- Verfolgung der Täufer
- Vagabunden und Bettler unterwegs
- Heirat über die Kantonsgrenzen hinweg
- Söldner in Fremden Diensten
- Hugenotten, die Zuflucht in der Eidgenossenschaft fanden
- Söhne aus vornehmen Familien, die an ausländischen Universitäten studierten
- Händler, die Erfahrungen im Ausland sammelten

### Im 18. und 19. Jahrhundert

- Bündner Zuckerbäcker und Kaffeehausbesitzer in ganz Europa
- Tessiner Architekten und Bauhandwerker als gesuchte Fachkräfte, z.B. in Russland
- Missionare der Basler Mission in Südindien oder Kamerun
- Politische Flüchtlinge aus Polen und dem Deutschen Bund
- „Schwabenkinder“, und „Schwarze Brüder“ aus dem Tessin
- Russlandschweizer-Schicksale (Rückkehrer nach 1917)
- Auswanderungsagenturen (ein konkretes Beispiel)
- Emigration nach den USA / Brasilien / Australien
- Russische Studentinnen an den Universitäten Zurich und Bern
- Bauarbeiter aus Italien für den Eisenbahnbau
- Zuwanderung von Ostjuden
- Vom Land in die Stadt: Lebenswege von Dienstmädchen
- Entvölkerung am Beispiel eines Bergdorfes (Innerschweiz / TI / GR / Berner Oberland)
- Ausländische Pioniere in Wirtschaft, Wissenschaft, Technik

### Im 20. Jahrhundert

- Innerschweizer oder Bündner in Zurich, Bern, Basel...
- Welsche und Tessiner (Vereine) in der Deutschschweiz
- Flüchtlinge vor Faschismus und Nationalsozialismus
- Behandlung von Sinti und Roma („Zigeuner“)
- polnische Internierte in einem Schweizer Dorf während des 2. Weltkriegs
- Binationale Ehen
- Ausländische Kinder in den Schulen
- Saisoniers aus Italien, Spanien, Jugoslawien...
- Immigrantenzentren, -organisationen
- Flüchtlinge aus Osteuropa (Ungarn / Tschechoslowakei)
- Integration der Tibeterflüchtlinge
- Schweizerschulen in der ganzen Welt
- Schicksale der „Boat people“ aus Vietnam und Kambodscha
- Tamilen in den Restaurantküchen
- Frauen im Sexgewerbe aus Osteuropa und der Karibik
- Schweizer Bauern, die nach Kanada auswandern
- Argentinier, die zu den Wurzeln ihrer ausgewanderten Vorfahren „zurückkehren“
- Die Generation der „Secondos / Secondas“
- Die erste Fremdarbeitergeneration: Rückkehr oder Dableiben?
- Lebensstationen eines / einer Asylsuchenden
- Wandel der Asylgesetzgebung bzw. -handhabung
- Leben als Entwicklungshelfer(in)
- Von Immigranten geführte Lebensmittelgeschäfte und Restaurants
- Bereicherung von Sport und Kultur durch AusländerInnen

## Sur les traces des migrations: quelques exemples

### Au Moyen Âge et au début des Temps modernes

- Chemins de pèlerinage à travers la Suisse
- Persécution religieuse
- Vagabonds et mendiants errants
- Mariage clandestin hors des frontières cantonales
- Mercenaires au service étranger
- Huguenots à la recherche d'un refuge dans la Confédération
- Fils de grandes familles étudiant dans des universités étrangères
- Commerçants ayant vécu des expériences à l'étranger

### Aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles

- Confiseurs confédérés et tenanciers de cafés en Europe
- Architectes et maçons tessinois, main-d'œuvre qualifiée recherchée (par exemple en Russie)
- Missionnaires de la mission bâloise en Inde du sud ou au Cameroun
- Réfugiés politiques de Pologne et d'Allemagne
- « Enfants de Souabe » et « frères noirs » du Tessin
- Destins des Suisses de Russie (revenus après 1917)
- Agences d'émigration (un exemple concret)
- Émigration aux USA / Brésil / Australie
- Étudiantes russes dans les universités de Zurich et de Berne
- Ouvriers en bâtiment italiens pour les chantiers ferroviaires
- Immigration des juifs de l'Est
- De la campagne à la ville: parcours de vie des filles domestiques
- Dépopulation: l'exemple d'un village de montagne (par exemple en Valais)
- Pionniers à l'étrangers dans l'économie, les sciences, les techniques

### Au XX<sup>e</sup> siècle

- Suisses de l'intérieur ou alliés à Zurich, Berne, Bâle, etc.
- Romands et Tessinois (associations) en Suisse allemande
- Réfugiés avant le fascisme et le nazisme
- Comment les Tsiganes ont été traités
- Polonais internés dans un village suisse durant la Seconde Guerre mondiale
- Mariages binationaux
- Scolarisation des enfants étrangers
- Saisoniers italiens, espagnols, yougoslaves, etc.
- Journaux et organisations d'immigrés
- Réfugié d'Europe de l'Est (Hongrie / Tchécoslovaquie)
- Intégration des réfugiés tibétains
- Écoles suisses dans le monde
- Sort des *boat people* en provenance du Vietnam et du Cambodge
- Tamouls dans les cuisines de restaurant
- Femmes de l'Est et des Caraïbes dans le commerce du sexe
- Agriculteurs suisses émigrant au Canada
- Argentins revenant sur les traces de leurs ancêtres immigrés
- La génération des « Secondos / Secondas »
- La première génération de travailleurs étrangers: retour ou installation?
- Parcours d'un/e requérant/e d'asile
- Évolution (ou application) de la législation sur l'asile
- Vie d'un/e coopérant/e au développement
- Épiceries, restaurants tenus par des immigrés
- Apports des étrangers au sport et à la culture

# abonnement

*Le cartable de Clio* ne pourra exister dans la durée que grâce à ses lecteurs et ses abonnés:

- grâce à ses **lecteurs** qui sont invités à participer aux débats menés dans la revue;
- grâce à ses **abonnés** qui constitueront sa principale source de financement.

Nous remercions les départements de l'instruction publique ou de l'éducation des cantons romands qui ont bien voulu encourager ce projet par des achats collectifs des premiers volumes.

Et nous invitons tous les lecteurs du *cartable de Clio* à souscrire un abonnement, au prix de **20 francs suisses par année** (ou 13,50 €) pour pouvoir nous permettre de poursuivre cette aventure.

Vous pouvez vous abonner auprès de:

Éditions LEP

En Budron B4a

1052 Le Mont-sur-Lausanne

Tél. 0041 (0)21 651 25 70

Fax 0041 (0)21 653 57 51

E-mail [contact@editionslep.ch](mailto:contact@editionslep.ch)

Site [www.editionslep.ch](http://www.editionslep.ch)