

Le
cartable
de

Clio

Revue romande et tessinoise
sur les didactiques de l'histoire

GDH

n° 1 2001

 **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, SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE (SPES), LAUSANNE

Coordinateur:

- CHARLES HEIMBERG

Réseau international de correspondants :

- MARIE-CHRISTINE BAQUÈS, CLERMONT-FERRAND
- 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
- 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, 2001

ISBN 2-606-00961-4

LEP 920135A1

I 1101 1 C

L'éditorial |

<i>Une revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire</i>	7
<i>Ouvrons le débat: propositions pour une nouvelle histoire enseignée</i> LA RÉDACTION	8
<i>Manifeste pour une autre histoire enseignée</i> PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG	10
<i>Des recherches, la didactique de l'histoire a besoin de recherches...</i> FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	15

L'actualité de l'histoire |

<i>Le « mythe lacustre » et la construction de la Suisse au XIX^e siècle. Les archéologues et l'historiographie</i> MARC-ANTOINE KAESER, MUSÉE NATIONAL SUISSE, ZURICH	21
<i>Le rôle des sources photographiques dans le travail de l'historien</i> ADOLFO MIGNEMI, ISTITUTO STORICO DELLA RESISTENZA, NOVARA, TRAD.	28
<i>Et maintenant, mon pauvre historien?</i> GIOVANNI DE LUNA, UNIVERSITÀ DI TORINO, TRAD.	34

Les usages publics de l'histoire |

<i>Usages publics de l'histoire, mémoire divisée et subjectivité: la réflexion des historiens italiens</i> CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES (IFMES), GENÈVE)	39
--	----

Les didactiques de l'histoire |

<i>Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain</i> FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	55
<i>Piaget, Vygotski et l'histoire enseignée: un rapport de Piaget et ses prolongements</i> CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES (IFMES), GENÈVE	78
<i>Le site de Châtillon-sur-Glâne (FR): une métaphore de trois approches pédagogiques en histoire</i> PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG	84
<i>Mémoire et histoire. Enquête sur la mémorisation et l'enseignement de l'histoire en Suisse romande</i> PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG	90

<i>La Suisse et le III^e Reich: pour un dispositif fonctionnel d'apprentissage de l'histoire</i> PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG	99
<i>L'évaluation en histoire dans le cadre d'un nouveau plan d'études</i> COMMISSION DE RÉFLEXION DU CYCLE D'ORIENTATION DE GENÈVE.....	113
<i>A propos de la mémoire des fusillés de 1917</i> CHARLES HEIMBERG ET VALÉRIE OPÉRIOL, CYCLE D'ORIENTATION, GENÈVE	123
<i>Le sauvetage de la Suisse pendant la Seconde Guerre Mondiale: un miracle?</i> <i>Comment différents films ont répondu à cette question</i> ELENA FERNANDEZ ET PATRICIA MORITZ, GENÈVE	144
<i>La question de l'autre en débats: jouer la controverse de Valladolid en classe</i> SABINE BOURDIN, MARIE-NOËLLE LICOT, ANDREA CONTI ET CHRISTOPHE DUQUENNE, GENÈVE	155
Curriculum de l'histoire enseignée: le débat italien	162

La citoyenneté à l'école |

<i>Le rôle de l'éducation à la citoyenneté pour l'innovation scolaire</i> COLETTE CRÉMIEUX, PARIS	169
<i>Quale « educazione civica » nel XXI secolo?</i> SILVANO GILARDONI, VIGANELLO	178

L'histoire de l'enseignement |

<i>Un document sur l'histoire enseignée telle qu'on la concevait vers 1920 à l'Ecole Ferrer</i>	185
<i>Le développement de la littérature pédagogique dans « L'Édition romande et ses acteurs 1850-1920 »</i> PATRICK DE LEONARDIS, SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE (SPES), LAUSANNE	193

Les annonces, comptes rendus et notes de lecture |

L'annonce de la formation 2002 (La construction scolaire de l'histoire sociale)	203
Un compte rendu des journées de formation 2000 et 2001 au Tessin et en Gruyère.....	205
DE ROBERT MARTINEAU: « <i>L'histoire à l'école. Matière à penser...</i> ».....	208
DE MICHÈLE ROULLET: <i>Les manuels pédagogiques</i>	211
DE MARIO CARRETERO ET JAMES F. VOSS: <i>Cognitive and instructional processes in history and the social sciences</i>	214
DE CHRIS BRAZIER: <i>Insegnare la storia come se i poveri, le donne e i bambini contassero qualcosa</i>	217
DE DOMINIQUE COMELLI: <i>Comment on enseigne l'histoire à nos enfants</i>	218
DE JEROME BRUNER: <i>L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle</i>	219
DE EVELYNE HÉRY: <i>Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970</i>	222
Abonnement	223

Le cartable de Clio

L'éditorial |

Pour quoi faire ?

- Parce que l'enseignement de l'histoire est un métier qui se construit et qui s'apprend, avec ses références et ses règles, ses concepts et ses remises en question, d'où la nécessité d'un vaste débat sur cette dimension didactique primordiale.
- Parce que l'histoire qui est enseignée dans une société démocratique doit susciter une réflexion sur le contexte et les enjeux de sa production, puisqu'elle correspond à un usage public de l'histoire qui devrait être maîtrisé et réfléchi.
- Parce que l'histoire scolaire doit s'efforcer d'associer des données factuelles à des modes de pensée de l'histoire, des contenus pluriels à des modes de transmission diversifiés, afin de permettre aux élèves de se sensibiliser à la pensée historique et de la développer.

Destinée à qui ?

- Nous voulons interpeller les autorités sur la nécessité de développer l'enseignement de l'histoire pour tous les élèves dans une perspective citoyenne, ainsi que la réflexion et la recherche sur ses didactiques.
- Nous voulons sensibiliser le monde des historiens universitaires à la nécessité de prendre en considération cet usage

public de l'histoire et toute la problématique de la transmission des disciplines historiques.

- Nous voulons susciter la discussion et stimuler les remises en question parmi les enseignants d'histoire à partir d'une analyse de leurs pratiques habituelles.
- Nous voulons faire connaître à tous ces publics les réflexions, les recherches et les débats qui concernent les didactiques de l'histoire. Et être partie prenante de leur développement.

Publiée par qui ?

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

L'histoire enseignée n'a pas à choisir entre une réflexion prioritaire sur ses contenus et une réflexion prioritaire sur ses modes d'appropriation : ses didactiques devraient s'attaquer simultanément aux deux problèmes.

OUVRONS LE DÉBAT : PROPOSITIONS POUR UNE NOUVELLE HISTOIRE ENSEIGNÉE

Les sciences de l'éducation et les sciences historiques se sont profondément renouvelées depuis quelques décennies. Mais s'il y a bien une « nouvelle éducation » et une « nouvelle histoire », une « nouvelle histoire enseignée » peine à émerger.

Afin d'en favoriser l'essor, le cadre des futurs plans d'études d'histoire aux degrés secondaires de la scolarité pourrait être discuté sur la base suivante.

En général, pour le professeur d'histoire, il s'agit :

1. **d'aider les élèves à progresser avec plaisir et intérêt en histoire**, telle que les sciences historiques et les sciences de l'éducation (en particulier les didactiques de l'histoire) contribuent à l'établir, tout en veillant à ce que la discipline prenne du sens pour les élèves ;
2. **de transformer la logique d'exposition des savoirs en une logique de leur examen**, en fonction des aptitudes et des intérêts de chacun, grâce à une documentation ouverte et des démarches diversifiées, en travaillant la comparaison, l'énigme, l'enquête, etc. ; en proposant différentes formes d'informations (documents écrits, images, conférences, etc.) pour servir de matériaux aux multiples apprentissages (connaissances, compréhension, analyse, etc.) ;
3. **d'écarter les formes normatives d'évaluation** (visant à la réussite scolaire sur des présupposés culturels ou sociaux), **au profit des modes critériés**, en fonction d'aspects explicites, dans une perspective de maîtrise disciplinaire, comme le permet notamment la pratique des portfolios, attestant les réalisations, la progression dans la discipline et la capacité à s'auto-évaluer de chaque élève.

Et en particulier :

4. **de suivre l'évolution des sciences historiques** par la lecture d'ouvrages historiques ou de revues de vulgarisation ; **de rester au contact de la recherche** que conduisent les sciences de l'éducation, spécialement dans le domaine des didactiques de l'histoire, de façon à pouvoir enrichir et diversifier les transpositions (manuels, dossiers, fiches, etc.) conçues pour l'enseignement de l'histoire ; **de participer aux formations complémentaires ou continues.**
5. **de recourir à des ressources documentaires qui placent les élèves au contact des données historiques et au cœur des pédagogies du problème** (situations-problèmes, questions ouvertes, enquêtes, etc.), **en perspectives diachroniques et synchroniques, aussi bien régressives que comparatives ou rémanentes**, et

non exclusivement en fonction d'un découpage linéaire;

6. **d'ouvrir les élèves à la réflexion sur l'histoire** par l'examen des **modes de pensée** de la discipline (mises à distance, périodisations et comparaisons appliquées à des typologies politiques, économiques, culturelles ou sociales), de ses **concepts intégrateurs** (permanence–rupture, mythe–histoire, mémoire vive–mémoire historique, événement–conjoncture–structure, etc.);
7. **d'apprendre aux élèves à distinguer**, avec une distance critique, **les divers usages publics de l'histoire** dans les commémorations officielles, les médias, ou les expositions; à **différencier les**

genres du récit historique, de la chronique à l'enquête, de la fiction historique au documentaire, en passant par la légende, le mythe ou le rapport officiel;

8. **de former les élèves à la lecture de l'image** (en particulier des médias liés aux propagandes), et **des outils de représentation** (graphes, tableaux, organigrammes, cartes, etc.), ainsi qu'à stimuler un **usage critique des technologies et des ressources de l'informatique**;
9. **de collaborer avec des collègues de la discipline et des disciplines voisines** dans une visée globale de programmations et de projets.

La rédaction

MANIFESTE POUR UNE NOUVELLE HISTOIRE ENSEIGNÉE*

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

Les habitus de l'histoire enseignée

Pratiquer l'histoire enseignée sans prétentions didactiques ni ouverture sur la nouvelle histoire, c'est en particulier :

- « faire tout le programme » en veillant surtout à bien l'exposer, à bien « tout expliquer », si possible avec brio, pour que la classe le « sache » ;
- le découper en séquences closes selon le principe de causalité linéaire : « ce qui vient immédiatement avant provoque ce qui vient immédiatement après » ;
- faire prendre en notes le discours magistral pour restitution à l'examen ;
- réclamer d'« apprendre » les pages tant à tant du manuel pour l'examen ;
- soumettre la classe à des questions, en phases dialoguées, par apartés ;
- évaluer les copies en fonction de normes implicites : par rapport à la « meilleure » ; sur un barème induisant une moyenne-cible dont la valeur est inculquée par la culture ambiante... ;
- prendre l'évaluation formative pour une épreuve sans notes, « à blanc » ;
- croire qu'« analyser » équivaut à pêcher la cause d'un phénomène dans le manuel ou à décrire un document, « synthétiser »

à faire un résumé, « rechercher » à puiser un renseignement dans une encyclopédie ou sur Internet, « mettre en commun » à questionner ses élèves...

Pour cela, nul besoin de formation professionnelle. Chacun peut le faire moyennant une reproduction des habitus de sa scolarité et un travail sur les contenus de façon à avoir « une leçon d'avance sur les élèves ». Fortes de cette conviction, maintes institutions confient d'ailleurs l'histoire à des enseignants sans formation spécifique, prouvant que l'idée selon laquelle cette discipline n'a pas besoin de didactique est une représentation socialement agréée.

*Une nouvelle histoire enseignée
a-t-elle sa raison d'être ?
Comment faire démarrer la réflexion
pour un chantier de cinq à dix ans,
dans une logique de
perfectionnement professionnel.*

*Ni les Lumières, ni l'Education nouvelle,
ni la nouvelle histoire n'ont eu de prise
sur les pré-supposés des plans
d'études d'histoire. Un misonéisme
occulté par des réformes cosmétiques :
la quadrichromie pour le manuel,
le rétroprojecteur pour la présentation,
Internet pour la transposition,
la suppression des notes pour l'évaluation...*

* Version légèrement remaniée d'un article paru dans : *Éducateur*, Revue du Syndicat des enseignants romands Martigny 3/2001, pp. 14-17.

Sans didactique, l'histoire est une tâche lourde... pour pas grand-chose!

«Qu'est-ce que le Tiers Etat? C'est un pays comme la France où la majorité des gens sont pauvres». En répondant cela en 1997, un élève du 8e degré a obtenu 1 point sur 2: la moitié! Telle est la valeur accordée à la représentation d'une notion abordée en leçon dialoguée, donnée «à apprendre» du cahier à l'examen. Pour du faux, la «moyenne» n'est pas loin. 50% des points font en effet 3.5, tout près du 4 qui est encore à 40% du sommet de l'échelle 1 – 6: un niveau d'exigence non significatif, bien que la branche puisse représenter, souvent, une tâche lourde pour l'élève... et pour l'enseignant. C'est pourquoi on «réussit» en histoire, sans forcément «apprendre», et il serait mal vu qu'une classe n'y obtienne pas une «bonne» moyenne. On peut – on pouvait – ainsi «rattraper» une branche «éliminatoire» à l'aide de deux branches «secondaires».

En fait, notre élève devrait recevoir un 6 de logique formelle: «Bien sûr, le tiers c'est la majorité et puisque le prof a dit qu'un «Etat» c'est un pays et qu'en France la majorité des gens étaient pauvres, donc...»! C.Q.F.D. moyennant une confusion supplémentaire en mathématique entre «tiers» et «majorité». Toute erreur a sa logique propre et l'élève réclamera au moins quelque chose pour ça. La «faute» lui est donc à moitié pardonnée! L'histoire enseignée qui en reste là n'est pas même dotée de la didactique la plus élémentaire puisque la représentation est sanctionnée (notée) au lieu d'être traitée: le savoir est transposé en un rudiment promis à l'accessit, fût-il restitué aléatoirement. Ainsi fonctionne, souvent, l'enseignement de l'histoire. Dès lors, la recherche a beau jeu de

conclure que la didactique de l'histoire soit à ce point «sinistrée»!

Certes, toute histoire enseignée utilise un fil du temps grossièrement conceptualisé sous les étiquettes de la frise dite des «cinq vieilles», fabriquée au XIX^e siècle, inculquée dès le primaire. Mais elle postule un progrès inéluctable, tout juste ralenti pour le temps d'un «Moyen Age»: le monde est l'Occident, les autres civilisations récoltant de l'admiration pour leurs grandes réalisations... dans leur lointaine antiquité. Une programmation linéaire relègue aussi la Préhistoire, l'Antiquité ou le Moyen Age au primaire et aux premières années du secondaire où ils sont investis d'une connotation d'ères attrayantes, tandis que l'Epoque contemporaine reste dévolue aux aînés aguerris pour la confrontation aux «problèmes de notre temps». Et plus on «avance», plus le programme court le risque d'être saturé d'événements obstruant la vision historique des grandes mutations de la condition humaine.

Les concepts de la nouvelle histoire enseignée

«Apprendre» les participes passés, les équations... chacun reconnaîtra que c'est bien s'exercer à en maîtriser les règles pour le plus de cas possible, non à en restituer une série accordée, résolue... d'avance. «Apprendre» la chimie, la physique... on admettra également que c'est comprendre Lavoisier, Newton... afin de les dépasser. Ainsi fonctionne une discipline en phase avec l'avancée de son champ de connaissances et ouvrant à la compréhension de situations inconnues. Telle est la condition que réclame aussi la didactique de l'histoire, en toute considération des limites de la conceptualisation en sciences humaines et en histoire nouvelle:

un outil de pensée universel, sans commune mesure avec l'inculcation aléatoire de notions.

Bâtir un programme sur une **périodisation structurale**, c'est donc approcher le temps sans le réduire à une vulgate découpée pour être « apprise », mais en mettant à disposition de la classe une série de concepts pour qu'elle puisse le construire et l'interpréter : dès lors, **partout, dans le présent et le passé du monde, l'agencement de l'espace-temps est servi pour repérer changements et continuités, examiner les caractères des sociétés afin d'en distinguer les états entre archaïsme, tradition ou modernité, d'un champ historique à l'autre**. Périodiser, c'est alors localiser une rupture (révolution...) une continuité, une phase de transition, en dater les termes, en caractériser les éléments déclencheurs. On peut ainsi rapprocher des phénomènes analogues se déroulant dans des temps différents (**asynchronisme**) ou des phénomènes différents se déroulant simultanément (**contemporanéité du non contemporain**), localiser un effet dont la cause est oubliée (**rémanence**), enquêter dans le temps sur l'origine d'attitudes contemporaines (**régressivité**), etc.

Prenons un cas: la réforme de l'évaluation

Dans le canton de Vaud, deux initiatives réclament le rétablissement des notes à l'école (2001), l'une sans la moyenne. Cet **événement** réagit aux effets d'une conjoncture scolaire qui est de l'ordre de la génération et qui vise à dépasser la logique d'évaluation normative traditionnelle. Mais la note n'est qu'un élément de l'ensemble du système « classe ». Remonter à sa naissance, au XVII^e siècle, c'est traiter le niveau inconscient des **structures** qui requiert la mobilisation du concept de **rémanence**: est réma-

nent tout effet encore visible (la « classe », les notes, la moyenne, le redoublement, la sélection...) dont le sens originel, la genèse, est oublié (le besoin de hiérarchie, de surveillance... donc de notes, donc de moyennes...). Sous l'Ancien Régime, la « classe » projetait dans la pédagogie les conditions de la ségrégation sociale des sociétés d'ordres: une volée d'élèves sélectionnée, rassemblée en un lieu d'application (la salle de classe) de programmes annuels, accomplis sous forme d'exercices exécutés simultanément par tous les élèves, soumis aux mêmes examens. La moyenne entre notes des branches « éliminatoires » et « secondaires » sanctionne alors une réussite (promotion) ou un échec (redoublement), en fonction d'une norme sociale: chacun à son rang en fonction de sa condition, sans avoir à user de violences physiques. Telle est la grande modernité de la « classe », une modernité aujourd'hui dépassée.

L'utilisation d'une périodisation historique, ici sous les aspects de **conjoncture** (la compréhension des enjeux de l'éducation nouvelle) et de **structure** (l'écart du système classe par rapport aux aspirations de la société contemporaine), permettrait à une classe d'évaluer la pertinence des deux initiatives et, parallèlement, de mesurer l'adéquation des réformes en cours avec les visées de l'éducation aujourd'hui.

Faire de l'histoire enseignée une science humaine au service d'une telle compréhension de l'environnement, ce serait pratiquer une discipline porteuse de sens et citoyenne.

Dépasser les représentations surannées

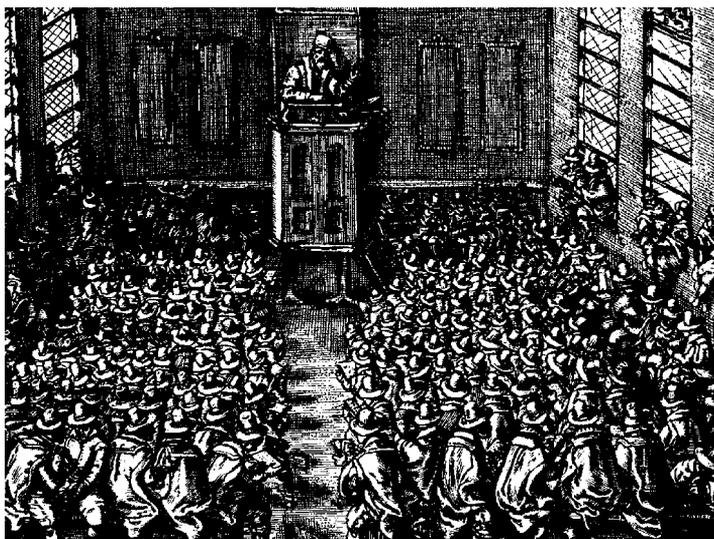
La programmation structurale permet de dépasser la centration sur le contemporain

événementiel des plans d'études de la « nouvelle » maturité, par exemple, qui, sur ce point, tournent le dos aux acquis des sciences historiques. Elle rend aussi possible l'allègement nécessaire des programmes en les recentrant sur un fundamentum conceptualisé dans un temps (long) et un espace (large) signifiants. La logique structurale pousse à une intelligence globale du monde, contre la fragilité des savoirs qui ne sont pas construits. Un étudiant en licence d'histoire maîtrise en moyenne 4 à 5% des items d'un test portant sur les programmes qu'il a suivis au secondaire!

Contre une telle prise de risques didactiques (à juguler par l'analyse des pratiques), il y a le frein des mentalités. Traditionnellement, c'est à l'histoire qu'incombait la mission patrimoniale de transmission de mémoires nationales. Si l'on ne traque plus vraiment un Dufour casé à la Médiation, la conceptualisation peine toutefois à renverser l'habitus de l'événementiel-linéaire. Faire entrer la didactique de l'histoire dans une majorité des classes, ce serait contribuer à cette « instruction publique » réclamée par les pédagogues de la Renaissance, les lumières, l'Éducation nouvelle et enfin, aujourd'hui, par les plans d'études européens. En vain? ↵

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES POUR UNE NOUVELLE HISTOIRE ENSEIGNÉE

- ALLIEU Nicole, « De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire », in *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui* (DEVELAY Michel, dir.), Paris, ESF, « Collection Pédagogies », 1995, pp. 123-162.
- AUDIGIER François, « Histoire et Géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », in « Les savoirs scolaires (2) », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, Lille, n° 15/1995, pp. 61-90.
- AUDIGIER François, « Histoire, géographie, sciences économiques et sociales » (Repères historiques, bibliographiques; revues), in *Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs*, Paris, INRP, 1993, pp. 117-139.
- « Enseigner le présent, le passé et le possible ». In BRUNER Jerome, *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle (The Culture of Education, Harvard College, 1996, traduit de l'anglais par Yves Bonvin)*, Paris, Retz, 1996, pp. 111-126.
- HERY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR, « Histoire », 1999.
- HEIMBERG Charles, « Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire », in *Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIX^e-XX^e siècles)*. *Revue Historique Vaudoise*, Lausanne, Société Vaudoise d'Histoire et d'Archéologie, 1997, pp. 5-18.
- JOUTARD Philippe, « L'enseignement de l'histoire », in *L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, pp. 45-55.
- LAUTIER Nicole, *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, PU du Septentrion, « éducation et didactiques », 1997.
- MARTINEAU Robert, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris – Montréal, L'Harmattan, 1999.
- WALCH Jean, *Historiographie structurale*, Paris, Masson, 1990.



Leçon magistrale dans une académie en 1612...

Histoire mondiale de l'éducation (MIALARET G.; VIAL J. dir.), Paris, PUF, 1981, t. 1, p. 225.

Les domaines évoqués dans l'article concernent le secondaire, essentiellement, sur une base d'expériences conduites en Suisse romande dans le cadre de la formation continue du cycle d'orientation genevois et de la formation initiale du secondaire supérieur fribourgeois.

Au primaire, une réflexion sur des moyens préparant à la nouvelle histoire enseignée s'est ouverte avec *Connaissance de l'environnement* (COROME, 2000).

La recherche a montré que depuis son insertion dans les programmes, l'enseignement de l'histoire au secondaire, en particulier supérieur, n'a guère développé de didactique :

«La corporation croit produire une connaissance de sociétés passées auréolée du statut de vérité (...). Cette conception explique (son) rôle de premier plan dans le maintien d'une histoire qui (...) conduisait davantage les élèves des lycées et des collèges à se situer dans une continuité de civilisation que dans une société en mutation. (...) Elle a épousé le mouvement d'une société qui (...) ne se tourne guère vers son passé que pour y chercher un peu de dépaysement et d'exotisme, ce que la télévision excelle à lui offrir.» (HERY, 1999).



... et dans un lycée en 1980

Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France (PARIAS L.-H. dir.), Paris, NLF, 1981, t. IV, p. 332.

DES RECHERCHES, LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE A BESOIN DE RECHERCHES...

FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Le terme de didactique s'est introduit dans la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire depuis à peine plus de deux décennies. Sous cette désignation et en correspondance avec les autres disciplines scolaires, cette réflexion qui a toujours existé, s'est profondément transformée. Elle a placé la spécificité des savoirs au centre de son approche, posant d'abord, à la différence de la pédagogie, que l'enseignement et l'apprentissage d'un domaine de savoir, d'une discipline scolaire particulière, ne relevaient pas des mêmes logiques que celles qui sont à l'œuvre dans une autre discipline. L'affirmation de l'importance de cette spécificité requiert un solide appui du côté de l'épistémologie de l'histoire-science. Mais, cette même histoire-science, sauf travaux très précisément axés sur ces intentions, ne dit pas comment elle est produite et consommée dans l'espace social, enseignée et apprise dans l'espace scolaire, comment chacun la construit et la comprend; elle ne dit rien non plus sur la manière dont elle circule, ni sur ses usages et ses fonctions dans la société.

La didactique de l'histoire doit donc construire ses propres interrogations, ses problèmes, ses objets, ses méthodologies. Elle a emprunté certains concepts à d'autres didactiques, tels que transposition didactique, contrat didactique, pratique sociale de référence ou situation didactique, par

exemple. Elle a importé des nouvelles problématiques telles les représentations sociales qui relèvent de la psychologie sociale. Elle a aussi travaillé sur les logiques propres de l'histoire à l'Ecole, montrant les différences essentielles qu'il convient de poser entre l'histoire-science et l'histoire scolaire.

Deux décennies, cela est peu, très peu. Aussi les travaux accumulés sont-ils encore minces tandis que l'urgence et l'ampleur des problèmes rencontrés dans le quotidien de l'enseignement expliquent à la fois les attentes et les rejets dont elle est l'objet. Attentes car la demande est forte en termes d'aides aux pratiques enseignantes, rejets car il y a toujours une distance, un écart entre les résultats d'une recherche et l'action. La didactique est un domaine en plein chantier, celle de l'histoire sans doute encore plus que dans d'autres disciplines comme les mathématiques ou les langues, qui bénéficient à la fois d'un intérêt plus grand dans les Ecoles, plus largement dans la société, dont les didactiques ont pu s'appuyer sur des travaux de psychologues étudiant le développement du raisonnement, de la pensée formelle ou du langage, qui ont rassemblé et rassemblent un nombre important de chercheurs.

Rien de tel pour la didactique de l'histoire. Lors d'une réunion tenue en 2000 à Paris, Christian Laville, professeur à l'Université

Laval à Québec, a présenté une synthèse des travaux de didactique de l'histoire, incluant dans son propos des travaux anglo-saxons qui, sans porter le terme de didactique, expriment des préoccupations proches. Ce bilan doit paraître dans un prochain numéro de la Revue *Perspectives Documentaires* publiée par l'INRP. Il est léger. Cette légèreté pourrait inciter à en rester là et à se dire, comme le pensent une très grande majorité d'historiens universitaires et professionnels, que la didactique est inutile puisqu'un bon enseignant est d'abord, voire exclusivement, quelqu'un qui sait bien son histoire. On peut aussi penser le contraire. Après tout, deux décennies avec si peu de chercheurs et tant de résistances, c'est beaucoup trop court pour décider de l'inutilité d'un nouveau domaine; dès que l'on s'interroge sur l'enseignement de l'histoire, dès que l'on dépasse le sens commun et les opinions d'évidence, il y a tant et tant de questions qui demandent à être travaillées que cela vaut la peine de faire tout ce qui est possible pour développer ce champ de recherches.

Ceci acquis, mille questions se posent. Après tout, les enseignants ne sont-ils pas les mieux placés pour parler de l'enseignement de l'histoire? Ancien débat qui est loin d'être clos! Si, dans le champ des sciences sociales, donc dans les didactiques, on assiste au «retour de l'acteur», cela ne signifie nullement que seul l'acteur a quelque chose de pertinent à dire sur son action. Reconnaitre l'importance de ce que celui qui vit une expérience dit de cette expérience, ne conduit pas à enfermer cette expérience dans ce seul discours. Pour être un peu polémique, les marins de Christophe Colomb n'avaient pas vraiment l'idée qu'ils étaient en train de découvrir l'Amérique et Fabrice, le

héros de *La Chartreuse de Parme*, erre sur le champ de bataille de Waterloo sans comprendre grand-chose. Ce sont évidemment là des exemples extrêmes! Quoi qu'il en soit, la didactique de l'histoire ne peut exister et des recherches se développer que si l'on accepte deux axiomes: l'action n'est pas transparente aux acteurs et l'enseignement-apprentissage de l'histoire mérite bien que l'on s'y intéresse de façon raisonnée, rigoureuse et systématique. Pourquoi les historiens soumettraient-ils à une critique raisonnée les sources qu'ils rassemblent sur tel ou tel événement et refuseraient-ils cette rigueur et cette exigence pour parler de leur métier et l'étudier?

Ces convictions rapidement posées, l'existence du *cartable de Clio* est une invitation à mettre en place des recherches en didactique de l'histoire. Il y a des équipes à construire; le travail collectif, la collaboration entre enseignants et chercheurs, dans le respect des compétences et des rôles de chacun, les échanges entre équipes de recherche, aussi bien en Suisse romande, que dans le monde francophone et plus largement, sont des nécessités¹. Les thèmes de recherche, les objets à construire sont extrêmement nombreux, les méthodes à mettre en œuvre sont diverses, les problématiques plurielles. Les recherches peuvent être directement aux

¹ Correspondance? Une collègue de l'Université de Barcelone met en place une revue de Didactiques des sciences sociales. Le terme de sciences sociales est une appellation en vigueur en Espagne et je n'ouvre pas ici le débat sur ce terme et ce qu'il recouvre. Elle souhaite axer fortement cette revue sur la recherche, recherche et surtout recherches liées aux situations d'enseignement et d'apprentissage, qui sont, à ses yeux, trop peu développées dans le monde hispanique. Comme quoi, à l'échelle du monde, il y a quelques corrélations temporelles qui ont sans doute du sens! La revue paraîtra en 2002.

prises avec l'action, d'autres se tenir plus à distance et proposer des modélisations. Ce n'est pas l'objet de ce bref appel que de proposer quelques exemples. Nombre d'articles de ce numéro et quelques-uns des ouvrages recensés en indiquent clairement plusieurs. Je me limite à formuler un espoir : que *Le cartable de Clio* et la mise en place des HEP s'allient pour créer une conjoncture favorable à la mise en place et au développement d'équipes de recherche en didactique de l'histoire entre Arve et Sarine, entre Jura et lac de Lugano. ↻

Le cartable de Clio

L'actualité de l'histoire |

LE « MYTHE LACUSTRE » ET LA CONSTRUCTION DE LA SUISSE AU XIX^E SIÈCLE – LES ARCHÉOLOGUES ET L’HISTORIOGRAPHIE*

MARC-ANTOINE KAESER, MUSÉE NATIONAL SUISSE, ZÜRICH

De la « civilisation lacustre » aux recherches modernes sur le « phénomène palafittique »

Au début de l’année 1854, des écoliers mettent au jour de curieux matériaux à Obermeilen, sur les rives asséchées du lac de Zurich. Dans les mois suivants, des découvertes analogues se multiplient un peu partout en Suisse. Conscient de l’importance de ces trouvailles qu’il a aussitôt reconnues comme préhistoriques, Ferdinand Keller propose alors une interprétation audacieuse de tous ces sites : selon lui, il s’agirait des vestiges de villages érigés au-dessus des lacs, qui auraient constitué, après les hordes primitives des hommes de l’âge de la pierre taillée, la première civilisation de l’histoire de l’humanité.

L’interprétation de Keller rencontrera un succès considérable auprès de ses contemporains et marquera la recherche archéologique suisse de son empreinte. Abondamment médiatisée, inspirant quantité d’artistes et de littérateurs, la « civilisation lacustre » que Keller avait inventée popularisera par ailleurs la notion, alors nouvelle, des « temps préhistoriques ». Dans ces circonstances, on ne s’étonnera guère que cette interprétation soit demeurée inquestionnée

jusqu’à la fin des années 1920. Et les premières critiques devaient encore se heurter à la résistance farouche de la communauté archéologique suisse ; puisqu’elles venaient d’Allemagne, on y voyait une tentative déloyale de nier la spécificité du passé helvétique. Cette résistance s’accroîtra évidemment avec l’accession du parti national-socialiste au pouvoir en Allemagne, de telle sorte qu’il faudra attendre le début des années 1950 pour voir se développer, en Suisse, une approche plus sereine du problème palafittique.

Après de longs débats, la « question lacustre » a pu être considérée comme résolue, vers la fin des années 1970. L’ensemble de la communauté archéologique reconnaît désormais le caractère erroné de l’interprétation traditionnelle. Tous les villages palafittiques ont été érigés sur les rives exondées ; et si parfois, les planchers étaient surélevés, c’était pour préserver l’habitat dans le cas de crues saisonnières exceptionnelles.

La recherche préhistorique suisse dans la seconde moitié du XIX^e siècle

Pour affronter la persistance de l’ancienne imagerie « lacustre » dans l’opinion publique, la communauté archéologique moderne s’est évertuée à dénoncer le caractère jugé fantaisiste de l’interprétation traditionnelle. Or, un examen attentif de l’histoire de

* Ce texte est une version légèrement remaniée d’un article à paraître dans le 2^e volume des *Cahiers de la Maison de l’Ethnologie et de l’Archéologie* (Paris/Nanterre).

l'archéologie nationale contraint à tempérer (ou à relativiser) ces critiques. On observe en effet que l'interprétation de Keller n'avait pas été lancée à la légère: elle était fondée sur un raisonnement parfaitement rationnel. Et les arguments archéologiques, ethnographiques, historiques et géologiques qu'elle faisait intervenir étaient tout à fait conformes aux connaissances et aux savoirs contemporains.

Pour ce qui touche au contexte général de l'archéologie à l'époque de Keller, il apparaît même que la recherche suisse se distinguait par un dynamisme auquel les études palafittiques n'étaient pas étrangères. De fait, pour des raisons qui tiennent autant à l'organisation de la recherche qu'aux conditions particulières de la conservation des éléments organiques sur les sites palafittiques, les représentants des sciences physiques et naturelles se sont intéressés de très près aux études préhistoriques. Complétant idéalement les approches ethnocistes et historicistes des «antiquaires», ils y ont défini des démarches et des problématiques très novatrices. Ainsi, les analyses technologiques et l'«archéologie expérimentale» étaient couramment pratiquées; et surtout, on s'est engagé dans les premières études systématiques de paléobotanique, d'archéozoologie et de paléoméallurgie.

Une réalité séduisante

Bref, il serait trop facile de discréditer la «théorie lacustre» en arguant de l'incompétence et de la désinvolture de Keller et de ses contemporains. Si les acteurs de la recherche préhistorique passée ont succombé à l'interprétation de Keller, c'est tout d'abord parce que celle-ci paraissait fondée scientifiquement. Mais c'est aussi, bien évidemment, parce qu'elle avait pour eux un attrait qui dépassait très large-

ment la simple «séduction romantique» qu'on lui reconnaît usuellement.

Tels que la science semblait les ressusciter, les Lacustres flattaient effectivement certains horizons d'attente de l'imaginaire collectif: la fascination pour les mondes engloutis (cf. Atlantide, légende d'Ys), réputés, comme les grottes ou le ventre maternel, donner accès au passé. D'autre part (et contrairement aux réalités habituelles de l'archéologie de cette époque, qui s'occupait presque exclusivement de tombes et de sites jugés militaires), les villages lacustres donnaient accès, non plus aux domaines de la mort et de la guerre, mais à celui de la vie quotidienne. Du fait de leur conservation exceptionnelle, on s'y retrouvait plongé dans la banalité la plus touchante du passé: en définitive, ces Lacustres se révélaient étrangement proches de leurs descendants.

Mais à cette séduction «naturelle» s'ajoutaient d'autres causes au succès de la «théorie lacustre»: des causes de nature politique et idéologique. En vertu de certaines caractéristiques *intrinsèques*, les villages lacustres pouvaient remplir une fonction identitaire.

Les causes politiques du succès de l'interprétation de Keller

Pour appréhender le rôle politique qu'a joué la représentation lacustre du passé national, il faut tenir compte de la situation intérieure de la Suisse, et de sa position dans le concert des nations européennes. Lors de l'«invention» de la civilisation lacustre, la Suisse sort tout juste de la guerre civile du *Sonderbund*, qui a permis, avec la nouvelle Constitution de 1848, l'unification du pays sur un programme démocrate et progressiste imposé à une minorité sécessionniste de cantons

conservateurs, catholiques et montagnards. Ce nouvel Etat fédératif, qui remplaçait une confédération d'états assez lâche, se trouve par ailleurs isolé: face à l'impérialisme français, confronté de plus à l'émergence des nationalismes allemand et italien, la Confédération suisse constitue alors la seule démocratie sur le continent européen. Pour panser les plaies encore vives de la guerre civile et assurer sa cohésion face aux menaces extérieures, la Suisse doit donc se construire une identité nationale.

En raison du caractère plurilinguistique, pluriculturel, pluriethnique et pluriconfessionnel de la Suisse, son identité nationale ne peut se fonder que sur l'affirmation d'un passé et d'un paysage communs. Or, en 1848, l'exploitation des anciennes références s'avérait problématique. Le développement de la critique historique venait en effet de démontrer le caractère légendaire des anciens récits fondateurs médiévaux. Par ailleurs, l'invocation du paysage alpin était désormais malvenue, puisque c'était au cœur de ces mêmes vallées montagnardes que résidait alors l'opposition réactionnaire à l'unification du pays.

Dans ces circonstances, la découverte d'un nouveau passé, antérieur à l'histoire alors connue et disponible, constituait pour le discours identitaire une opportunité tout à fait bienvenue: les Lacustres se verraient investis pour combler en quelque sorte une lacune identitaire. Et de fait, tels que l'archéologie les mettait au jour, ces Lacustres présentaient un certain nombre de caractéristiques intrinsèques qui s'adaptaient idéalement à cette récupération.

Tout d'abord, il s'agissait d'habitants du Plateau: face aux anciennes références identitaires

montagnardes, ils représentaient déjà mieux la Suisse moderne, industrielle et progressiste. Ensuite, on n'y observait aucune différence de statut entre les différentes habitations. De plus, dans leur très grande majorité, les vestiges se rapportaient au monde de l'artisanat et de l'agriculture, et non pas au domaine militaire. Conformément à l'image que les Suisses progressistes voulaient se donner d'eux-mêmes, les Lacustres apparaissaient donc comme une société égalitaire et pacifique. Du point de vue symbolique, on remarquera enfin que la plateforme sur laquelle les Lacustres avaient érigé leurs villages pour s'abstraire des dangers extérieurs constituait une métaphore transparente de l'image que les Suisses ont de leur propre pays: un *Sonderfall*, un cas particulier, une oasis de tranquillité dans un monde réputé violent et déchiré, dont la Suisse se protège par sa neutralité.

Bref, on pouvait estimer que depuis l'origine de l'organisation sociale, les gens qui occupaient notre pays présentaient les caractéristiques des Suisses modernes: c'étaient donc déjà des Suisses avant la lettre. Depuis la nuit des temps, les Suisses connaissaient ainsi un destin particulier, qui les avait unis à travers les millénaires. Au regard de ces millénaires d'unité, les facteurs modernes de division devaient dès lors apparaître comme des détails infimes et négligeables.

La civilisation lacustre: un mythe historique à part entière

On s'est souvent complu à qualifier de «mythique» la représentation traditionnelle de l'univers lacustre; par-là, on n'entendait dénoncer que son caractère fantaisiste. Il se trouve cependant que l'imaginaire lacustre se conforme très strictement à la définition anthropologique du «mythe historique»: un

récit sur le passé exprimant une vérité intérieure, entre conscient et inconscient, et qui, en jouant sur les ambiguïtés, permet de ménager des interprétations contradictoires qui, selon la logique rationnelle, devraient s'opposer.

D'un côté, le passé lacustre était en effet investi idéologiquement pour affirmer le caractère inéluctable du progrès: le développement des civilisations préhistoriques devait démontrer que le progrès était la force active de l'histoire. De manière radicalement opposée, d'autres voyaient dans le même passé l'image d'un âge d'or d'inspiration nettement rousseauiste. Frappés de nostalgie passéiste, ces derniers estimaient ainsi que le passé lacustre figurait le « bon vieux temps », un temps antérieur à la perte des valeurs morales et à l'éclatement des structures sociales entraînées par la Révolution industrielle.

Le mythe lacustre autorisait à concilier ces deux visions antagonistes: selon une lecture « œcuménique », les Lacustres démontraient bien la « loi du Progrès »; ils confirmaient l'optimisme du radicalisme progressiste. Mais ils figuraient aussi un exemple à suivre. Car l'évolution du monde est porteuse de dangers moraux; pour les éviter, il fallait donc demeurer fidèle à l'héritage des anciens Lacustres, et entretenir leurs vertus ancestrales. En un mot, c'était seulement en respectant le passé que l'on pouvait progresser vers cet âge d'or placé dans un avenir prometteur.

Quelles étaient ces vertus ancestrales? Tout d'abord, la simplicité, l'indépendance et la neutralité. Mais c'était surtout l'ardeur au travail. Cette ardeur au travail, constamment soulignée par les analystes, transparaissait déjà dans les efforts considérables que les

ancêtres lacustres avaient dû consentir pour ériger, avec leurs faibles moyens, la plate-forme qui garantissait leur indépendance et leur neutralité. Mais elle apparaissait de manière encore plus évidente lorsque l'on considérait le mobilier palafittique. Contrairement aux mobiliers préhistoriques usuels des fouilles archéologiques du XIX^e siècle, qui consistaient en objets de culte, en offrandes funéraires, en armes et en parures (des trophées de la vanité humaine...), les sites palafittiques ne livraient presque que des ustensiles et des outils, ou des outils destinés à fabriquer d'autres outils. Par la fouille, le Lacustre se présentait fondamentalement comme un artisan, un travailleur.

Or, selon la lecture « œcuménique », c'était précisément cette ardeur au travail des anciens Lacustres qui leur avait permis de passer d'un âge à l'autre, de porter la civilisation occidentale sur les rails du progrès. A cet égard, les peuples « primitifs » modernes, dont on soulignait complaisamment la paresse et la vanité, constituaient le repoussoir idéal. Si ces peuples étaient des « fossiles vivants », s'ils étaient demeurés stationnaires, c'est parce qu'ils n'avaient pas les vertus morales des anciens Lacustres. Dans ces circonstances, si les Suisses modernes voulaient continuer à alimenter le progrès pour atteindre cet idéal futur, il leur fallait continuer à travailler dur, à se contenter de peu, à dédaigner les plaisirs faciles et ne pas se mêler de querelles inutiles.

Une vaine instrumentalisation de l'histoire de la recherche

Près de 150 ans après la découverte d'Obermeilen, il est assurément temps de jeter un regard réflexif sur l'historiographie de la « question lacustre ». On observe en effet que

depuis cinquante ans, cette question a fait l'objet d'une vaste production historiographique, dont l'efficacité demeure pourtant sujette à caution. Dans une perspective furieusement présentiste, l'objectif des auteurs consistait en effet à définir les anciennes « erreurs » pour mieux affirmer la validité de leurs propres interprétations. L'histoire était donc instrumentalisée pour régler des problèmes épistémologiques au sein de la communauté scientifique.

Peu désireux de comprendre le passé selon ses propres termes, ces historiens improvisés ne se sont dès lors pas mis dans les conditions d'une distance critique. Trop soucieux de *dénoncer* l'ancienne interprétation de la « question lacustre », ils ne pouvaient réaliser que cette « question lacustre » elle-même était une construction historique, un artefact de la recherche. Comme le montre la dendrochronologie (la datation par les bois), les occupations attestées sur les rives des lacs et des marais sont extrêmement épisodiques. Tous ces villages appartiennent à des univers culturels extrêmement différents, et ne partagent en définitive que la similitude des conditions de conservation en milieu humide.

D'une certaine manière, la position présentiste des archéologues-historiographes les a maintenus prisonniers d'une question dont les termes eux-mêmes étaient conditionnés historiquement : le « phénomène palafitique » des archéologues de la dernière génération est donc demeuré prisonnier du cadre trompeur établi par la prétendue « civilisation lacustre » de Keller.

Le mythe et la science

S'ils avaient reconnu la nature proprement mythique de la représentation traditionnelle

du village lacustre, ces archéologues se seraient assurément épargné beaucoup de frustrations. Car en dépit de leurs efforts d'endoctrinement, cette représentation a encore perduré durant plusieurs décennies dans l'imaginaire collectif. A cet égard, il était pourtant illusoire d'incriminer la paresse intellectuelle du public ou les déficiences du système scolaire. Cette perpétuation procède en effet de la nature même du mythe : par essence, celui-ci est irréductible au discours savant. Le mythe historique ne sert en effet pas à comprendre le passé, mais à donner du sens au présent. Dès lors, les remises en question du savoir ne peuvent l'atteindre : s'il est amené à évoluer, c'est uniquement en fonction des vicissitudes du présent.

De fait, depuis une dizaine d'années, l'ancienne représentation de villages érigés sur l'eau n'a presque plus cours dans la population. Mais les archéologues auraient tort de s'en féliciter outre mesure ; car il ne s'agit pas là du résultat, longuement reporté, de leurs efforts pédagogiques. Le mythe s'est simplement adapté à l'évolution des préoccupations de la société. Ainsi, si la plate-forme lacustre s'est évanouie, d'autres aspects du mythe connaissent désormais un regain de faveur. Depuis la chute du Mur de Berlin, c'est l'écologie qui constitue la préoccupation centrale des Suisses. Dans l'entreprise de recyclage conceptuel qui lui est propre, le mythe s'est donc approprié les nouvelles orientations environnementales de la recherche préhistorique. L'idéalisation du passé « lacustre » se fonde sur d'autres caractéristiques : celles de petites communautés harmonieuses qui se seraient installées au bord des lacs, à l'intersection entre différents écosystèmes, de manière à faire raisonnablement et modérément usage de toutes les res-

sources généreusement offertes par un environnement fragile, encore préservé des atteintes de l'homme.

Ainsi, le mythe lacustre n'est pas mort : il est simplement plus conforme aux données de l'archéologie moderne — parce que les préoccupations écologiques de la société ont rejoint les préoccupations environnementales qui sont celles, depuis quelques décennies, de la communauté scientifique.

En substance, rien n'a donc changé depuis le XIX^e siècle. A l'époque, le mythe lacustre est né indépendamment de la science ; mais il s'est nourri de la coïncidence entre certaines affirmations savantes et les obsessions de la société contemporaine. Et aujourd'hui, les archéologues ne sont pas plus les auteurs de la nouvelle signification conférée à l'imaginaire lacustre. Pourtant, en insistant sur certains aspects sensibles qui préoccupent leurs contemporains, on peut dire que les archéologues ont contribué à revivifier l'ancien mythe lacustre. ↻

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- BANDI, H.-G., Hundert Jahre Pfahlbauforschung in der Schweiz. *Schweizerische Hochschulzeitung* 17, 1954, pp. 185-194.
- BANDI, H.-G. & ZIMMERMANN, K., *Romantisme des habitations lacustres au XX^e siècle*. Zurich, Historisch-Archäologischer Verlag, 1980.
- CAPITANI, F. de, Die Suche nach dem gemeinsamen Nenner: der Beitrag der Geschichtsschreiber. In *Auf dem Weg zu einer schweizerischen Identität. 1848-1914. Probleme, Errungenschaften, Misserfolge* (éd. F. de Capitani & G. Germann). Fribourg, Presses Universitaires, 1987, pp. 25-38.
- CHILDE, V. G., The significance of lake dwellings in the history of prehistory. *Sibrium* 2, 1955, pp. 87-91.
- COLLECTIF, 125 ans de recherches lacustres. Cahier spécial d'*Archéologie suisse* 2, 1979, pp. 1-74.
- COYE, Noël, *La préhistoire en parole et en acte. Méthodes et enjeux de la pratique archéologique, 1830-1950*. Paris, L'Harmattan, 1997, 193 sqq.
- GRAUS, F., Die Ohnmacht der Wissenschaft gegenüber Geschichtsmythen. In *Wissenschaft in der Öffentlichkeit. Vorträge im Wintersemester 1982/83*. Heidelberg, Ruprecht-Karls-Universität, 1984, pp. 30-42.
- KAESER, M.-A., Le pacifisme des Lacustres. Considérations sur les fondements idéologiques du « Sonderfall » suisse. *Revue Historique Neuchâtoise*, 1997, pp. 297-306.
 - Helvètes ou Lacustres? La jeune Confédération suisse à la recherche d'ancêtres opérationnels. In *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert* (éd. U. Altermatt & al.), Zürich, Chronos, 1998, pp. 75-86.
 - Le fantôme lacustre. Un mythe et ses implications idéologiques dans la Suisse du XIX^e siècle. In *L'homme préhistorique: Images et imaginaire* (éd. A. & J. Ducros). Paris, L'Harmattan, 2000a, pp. 81-107.
 - *A la recherche du passé vaudois. Une longue histoire de l'archéologie*. Lausanne, Musée cantonal d'archéologie et d'histoire, 2000b, pp. 61-78.

- KELLER, F., Die keltischen Pfahlbauten in den Schweizerseen [«Erster Pfahlbaubericht»]. *Mitteilungen der Antiquarischen Gesellschaft in Zürich* 9/3, 1854, pp. 65-100.
- LEVI-STRAUSS, C., *La pensée sauvage*. Paris, Presses Pocket, 1985.
- PETREQUIN, P., Gens de l'eau, gens de la terre. Ethno-archéologie des communautés lacustres. Paris, Hachette, 1984.
- RIPOLL, D., Nos ancêtres les Lacustres : images d'un mythe d'origine. *Genava* 42, 1994, pp. 203-218.
- RÜCKERT, A. M., Pfahlbauleute und Nationalismus, 1920-1945. In *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.-20. Jahrhundert* (éd. U. Altermatt & al.), Zürich, Chronos, 1998, pp. 87-100.
- SPECK, J., Pfahlbauten : Dichtung oder Wahrheit? Ein Querschnitt durch 125 Jahre Forschungsgeschichte. *Helvetia Archaeologica* 12, 1981, pp. 98-138.
- WINIGER, J., Nachtrag zum Pfahlbauproblem. *Helvetia Archeologica* 15 / 57-60, 1984, pp. 83-92.

citations

« C'est [ainsi] que sont nées les cités si nombreuses en ce coin solitaire, qui semble créé pour l'union, la grande union humaine, et qu'on nomme encore aujourd'hui la *Confédération des cantons* libres. La Suisse moderne a gardé de nos jours, de cette occupation primitive, le cachet personnel qui la distingue et la marque au milieu de toutes les nations européennes. Elle est encore, en plein XIX^e siècle, la vieille patrie des Lacustres.

« *Renfermée en elle-même, dit Edgar Quinet, dans les bassins de ses lacs, elle met son ambition à vivre à l'écart, en dehors de la mêlée des choses humaines comme à l'époque des Palaftites. Sa neutralité est la condition de sa vie* » (Création, t. II, p. 14).

Dès l'origine, elle fonda la République, ce gouvernement essentiellement de droit humain, sa force et sa gloire, qui a résisté à tous les chocs et prouvé par sa stabilité même qu'il est l'idéal, auquel reviendront nécessairement quand ils seront débarrassés de toutes les superfétations royales implantées de force dans leurs mœurs, les peuples affranchis. La République basée sur l'unique loi qui devrait régir le monde, la loi de la nature. »

Henri Du CLEUZIOU, *La création de l'homme et les premiers âges de l'humanité*. Paris, Marpon & Flammarion (Bibliothèque scientifique et populaire), 1887, pp. 306-307.

« Les espoirs les plus optimistes pour le futur sont justifiés par l'ensemble de notre expérience du passé. Il est certainement déraisonnable de supposer qu'un processus à l'œuvre depuis tant de milliers d'années aurait maintenant soudainement cessé; et en vérité, il doit être aveugle, celui qui imagine que notre civilisation n'est pas susceptible d'amélioration, ou que nous-mêmes soyons dans l'état le plus élevé atteignable par l'homme. »

John LUBBOCK, *Pre-historic times, as illustrated by ancient remains, and the manners and customs of modern savages*. London / Edinburgh, Williams & Norgate, 1865 [trad. MAK].

LE RÔLE DES SOURCES PHOTOGRAPHIQUES DANS LE TRAVAIL DE L'HISTORIEN – PARTICULARITÉS DES SOURCES, USAGE LIMITÉ DE LA DOCUMENTATION, MODALITÉS DE L'ÉCRITURE HISTORIOGRAPHIQUE*

ADOLFO MIGNEMI, ISTITUTO STORICO DELLA RESISTENZA, NOVARA, TRAD.

Les sources de l'histoire des deux derniers siècles comprennent un type de matériel qui, par nature, ne peut pas être négligé par la recherche historique; toutefois, dans le même temps, ces nouvelles sources posent des problèmes particuliers d'accumulation – et par conséquent de conservation et d'organisation archivistique – et de « durée de vie », parce qu'elles sont réalisées sur des supports matériels fragiles qui peuvent se détériorer facilement et irrémédiablement.

Parmi ces sources, on trouve assurément la photographie, avec sa dimension économique forte (les photographies sont des marchandises!) et une spécificité technologique qui expliquent que les critères de dépôt et d'accès immédiat à la documentation ne correspondent absolument pas aux logiques traditionnelles de conservation des documents-papier.

Cela dit, ne vaut-il pas la peine de s'interroger sur la manière dont les historiens se comportent face à la photographie?

En général, au-delà des informations de principe, ils la considèrent avec un sentiment d'étrangeté et en même temps de fascination. Il est vrai qu'ils disposent pour la plu-

part d'un niveau de connaissance du processus de production de l'image qui se limite à peu près à la célèbre formule de Monsieur Eastman: « *Appuyez sur le bouton, nous nous occuperons du reste!* » Mais en même temps, ces dernières années, le nombre des travaux historiques comprenant un vaste matériel photographique – ou, plus simplement, auxquels l'auteur ou l'éditeur ont imposé la présence d'illustrations – n'a pas cessé de croître.

Finalement, cette acceptation passive, pour ainsi dire, du fait d'être exclu des mécanismes de production – qui a été fort bien exprimée dans le slogan cité ci-dessus qui servit, dans les Etats-Unis de la fin du XIX^e siècle, à promouvoir et imposer sur le marché le premier appareil avec pellicule à rouleau qui a permis la fortune de Kodak et l'émergence d'une consommation de masse de la photographie – pourrait bien, si elle était adoptée par l'historien, reléguer ce type de documentation historique parmi ceux définis de moindre importance, « d'usage véritablement limité », et cela par incompetence ou paresse épistémologique.

Pourtant, il nous faut bien constater aussi qu'aucun historien n'oserait exclure de sa caisse à outils la connaissance des mécanismes de production d'un document manuscrit ou imprimé! D'où vient alors ce manque d'attention pour la photographie? Et en amont,

* Paru dans *Scuola Ticinese*, n° 242, avril-mai 2001.
Traduit par Charles Heimberg.

quel intérêt particulier présente-t-elle pour l'étude de l'histoire contemporaine ?

Deux questions au moins devraient nous mener à considérer avec une attention soutenue une source aussi typique de l'histoire contemporaine que la photographie.

La première concerne ce que nous pourrions appeler sa matrice idéologique. L'image photographique est « *d'abord un mode de pensée, un trait caractéristique de la figuration occidentale* ». Il trouve indubitablement sa première origine dans le passage de la représentation conceptuelle à l'imitation de la nature tel qu'on l'observe dans la Grèce du V^e siècle avant Jésus-Christ : « *c'est alors que commence l'histoire de l'illusionnisme occidental* ».

Sans ce passage fondamental – a-t-il été soulevé – la photographie aurait été tout simplement inconcevable et nous paraîtrait ridicule. Et cet illusionnisme a encore été renforcé au moment de la Renaissance.

Loin d'être seulement une acquisition technique – a souligné Erwin Panofsky dans son fameux essai sur *La perspective comme « forme symbolique »* – la perspective a correspondu au besoin d'une représentation figurative qui permette de voir convenablement le monde et ses objets.

« *Avec la naissance et l'affirmation d'une représentation de la perspective selon des critères mathématiques* – écrit Diego Mormorio dans *Una invenzione fatale – quelque chose s'est définitivement constitué que nous pourrions désigner comme « l'idéologie de l'instantané »* ».

On reconnaîtra ici l'amorce de l'un des plus grands mythes de l'humanité. De fait,

l'histoire de la perspective s'inscrit dans l'histoire de l'idée d'une image parfaite, d'un moment cueilli au vol, dans le feu de l'action. Et ce rêve d'un miroir fidèle allait devenir un appareil au XIX^e siècle, l'appareil des « images absolument fidèles ».

La seconde question concerne le caractère toujours plus spectaculaire de la politique telle qu'elle s'est manifestée dans la société contemporaine dès, et surtout après, le premier conflit mondial.

L'atomisation, la dissolution des liens communautaires du passé, la perte de statut social, la liquidation de l'identité ont induit une véritable « appréhension d'un monde fictif » ; les masses – écrit Mosse – ne croient plus à la réalité du monde visible, de leur propre expérience ; elles ne se fient plus à leurs yeux, ni à leurs oreilles, mais seulement à leur imagination.

Par conséquent, le spectacle n'est plus ni ébauché ni mis en œuvre par le pouvoir, au moyen de manœuvres et de transformations intentionnelles qui le mèneraient finalement à se représenter lui-même. Au contraire, c'est la réalité qui devient intrinsèquement spectaculaire puisque toute l'expérience, dans son essence même, est rendue radicalement artificielle et déréalisée.

La signification et la valeur qui sont attribuées dans un tel contexte à la constitution de sources documentaires comme la photographie sont donc susceptibles de renforcer, comme nous le soulignons déjà au début de ces réflexions, la ferme conviction qu'elle constituera toujours davantage, pour l'historien contemporain, et au même titre que la production audiovisuelle, non pas tout

bonnement une simple source supplémentaire, mais une source dont il lui faudra tenir compte de toute manière dans la plupart de ses recherches.

Mais cela implique aussi de prendre en considération les éléments constitutifs du document et, dans ce cas, de l'image photographique.

Bien que cela n'ait guère été pratiqué jusque-là, il n'est pas impensable d'analyser le document photographique comme s'il s'agissait d'un document traditionnel pour lequel les manuels de diplomatique distinguent des caractéristiques extrinsèques et intrinsèques. Les premières se réfèrent à la dimension matérielle du document et à son aspect externe; les secondes au contenu du document qui est représenté.

Pour chaque type de document, ces caractéristiques dépendent des modalités de sa production.

Dans le cas de la photographie, ces modalités sont à identifier dans les mécanismes de production de l'image et à l'intérieur de l'appareil photographique, en tenant compte de l'optique, de la mécanique et de la photochimie.

Chacun de ces aspects de la prise de vue rend compte de la définition spécifique de l'image qui va être réalisée, indépendamment de la volonté du photographe, et fait pleinement partie du processus photographique.

C'est là, dans un certain sens, une partie de l'ambiguïté de l'image, de sa capacité de reconstruire, parfois même au-delà des intentions de celui qui la produit.

Il n'est pas dans mon intention d'illustrer ici le fonctionnement d'un appareillage et d'une procédure photographiques. Il suffira, selon moi, de souligner l'importance d'éléments comme la composition de l'image, la définition du sujet, la profondeur de champ, la déformation de la perspective, l'éventuel recours à des effets spéciaux (flou, grain, etc.). Sans oublier, quand on ne dispose pas de toute la documentation relative à la production photographique – c'est-à-dire le négatif et le tirage –, les choix effectués au moment de passer de l'un à l'autre (coupes, réglages de contrastes, introduction d'expédients techniques, textures, etc.).

Il paraît tout aussi important de relever qui est l'auteur de la photographie, c'est-à-dire qui a enclenché l'appareil et qui s'est chargé de tirer le négatif. On touche là, en effet, à une question méthodologique fondamentale: le négatif et le tirage constituent deux types de documentation qui ont leur propre autonomie.

De la même manière – même si nous entrons là dans le champ d'un autre usage de l'image photographique – la photographie et sa reproduction polygraphique ont leur propre autonomie. Des compétences techniques particulières paraissent donc indispensables pour permettre une identification correcte de l'authenticité du document (pour savoir, par exemple, s'il s'agit d'une photographie produite à une époque déterminée et attribuable à un auteur déterminé, s'il n'y a pas eu contrefaçon au service de tiers, etc.).

Cela dit, il s'agit dans une large mesure de compétences qui ne sont pas excessivement spécialisées: elles sont plus ou moins équiva-

lentes à celles qui sont indispensables pour une quelconque source-papier traditionnelle. La nécessité de répondre à des exigences comme l'identification de l'auteur ou du studio photographique qui a produit l'image est sans doute évidente, mais elle n'en conduit pas moins à de sérieuses difficultés.

Enfin, il est aussi nécessaire d'éclairer suffisamment le rapport que l'on peut établir entre la photographie et la documentation d'une autre nature qui l'accompagne parfois en expliquant sa raison d'être (un rapport technique dont la photographie constituerait une annexe documentaire) ou les conditions de sa production (une documentation du studio photographique, une lettre d'accompagnement, etc.).

Mais nous sommes là en train de glisser vers le thème de l'analyse critique de l'usage qui est souvent fait de certains documents photographiques, ainsi que de son contexte visible.

C'est volontairement que je n'insiste pas sur un autre énorme problème: l'évolution et la modification progressive des modèles de représentation visuelle et de perception des images.

L'ambiguïté objective de la photographie a toujours mené à un usage très arbitraire du matériel photographique.

Citons brièvement un exemple: le cas du matériel produit pendant la résistance armée au nazi-fascisme qui a sévi en Italie. Précisons tout de suite que si, d'une manière générale, on peut indiscutablement prétendre que la volonté de fixer des événements riches en émotions et de construire

leur mémoire d'une manière incontestable a marqué la naissance et l'évolution de l'appareil photographique, on peut alors affirmer tranquillement que depuis 150 ans, chaque événement public, chaque bouleversement social, chaque changement politique a eu son propre interprète photographique.

Ainsi en fut-il de la lutte de résistance armée. Elle fut documentée et interprétée très différemment d'un acteur à l'autre du conflit: les fascistes et les Allemands enclins à diaboliser l'adversaire par une comptabilité macabre de leurs représailles; les Alliés – à l'exception des Soviétiques qui avaient fait eux-mêmes l'expérience de la résistance armée à l'occupant – soucieux de mettre en évidence leur aide à la Résistance et saisissant plus volontiers les aspects un peu « folkloriques » de cette « guerre civile » tellement incompréhensible à leurs yeux; enfin, les résistants. Pour ces derniers, une méfiance compréhensible envers ce moyen qui n'entraînait guère dans la logique de la discrétion et de la clandestinité prévalut tout d'abord.

Cette attitude changea quand le groupe devint une formation, puis une armée, même s'il subsistait une impréparation de fond à l'emploi de la documentation photographique, à l'usage instrumentalisé de l'image.

L'Insurrection et la Libération constituent naturellement le sujet quantitativement dominant des images que les partisans ont produites pour eux, pour leurs camarades ou pour leur propre formation.

D'une manière générale, autant la production préinsurrectionnelle que celle de la Libération issues directement des partisans

apparaissent comme un matériel extrêmement intéressant, riche d'informations les plus disparates et permettant mille suggestions qui attendent toutefois une étude systématique pour mettre en évidence des caractéristiques d'ensemble et des variables locales. Ajoutons que ce matériel n'aura une réelle valeur documentaire que si l'on prend la peine, pour chaque image, de reconstruire non seulement le parcours de sa production (comme nous l'avons déjà rappelé : qui l'a faite ? pourquoi ? etc.), mais aussi celui de son usage (quand, où et comment a-t-elle été publiée ? etc.). Un autre problème est encore posé par l'usage de ces images dans l'après-guerre, si l'on pense par exemple aux manipulations (voir les photographies de « reconstruction » d'un événement), aux identifications erronées (de lieux, de temps, de rôle des personnages, etc.). Un tel usage biaisé était tellement entré dans les mœurs que lorsque je publiai pour la première fois, en 1995, dans la *Storia fotografica della Resistenza*, une réflexion critique fondée sur une reconstruction de l'histoire d'une image tellement célèbre qu'elle faisait figure de « symbole », il y eut encore, malgré les preuves documentaires que la recherche avait mises en évidence, des réactions continuant à affirmer que la réalité était tout autre. Pour le dire autrement, le rapport qui existe entre l'événement qui est produit par le document et l'usage de la photographie est plus ou moins équivalent à celui qui s'établit généralement entre un événement et sa propre mémoire : comme le dirait Alessandro Portelli, le souvenir de l'événement n'est pas « que le miroir de ce qui s'est passé ». Sa narration « ne nous dit pas simplement ce que les personnes ont fait, mais aussi ce qu'elles voulaient faire, ce qu'elles croyaient faire et ce qu'elles pensent aujourd'hui avoir fait » : par

conséquent, « elle est elle-même une donnée factuelle qui mérite d'être étudiée ».

Nous sommes ainsi revenus à des considérations générales sur la photographie comme source documentaire.

Demandons-nous alors ce qu'il est utile et indispensable de faire lorsque l'on veut étudier cette nouvelle catégorie de sources documentaires.

Nous avons réfléchi jusque-là autour d'une certaine catégorie d'images et d'une forme particulière d'écriture. Mais l'acte photographique – comme l'a défini Philippe Dubois – peut aussi se manifester, à l'instar de l'acte d'écriture, sous des formes diverses, toutes conditionnées par la nature des supports et des techniques d'écriture. On peut penser ici, par exemple, aux daguerréotypes, aux divers procédés négatif/positif, aux diapositives, aux tirages Polaroid, à la photographie digitale : c'est-à-dire à des formes d'écriture qui sont toutes autonomes les unes par rapport aux autres, mais qui sont réunies par le seul fait d'être chacune le résultat d'un événement photographique. En termes de communication, il en va de même de tout ce qui relie et distingue des formes d'écriture comme les graffitis, les papyrus, les parchemins et, pour arriver jusqu'à nos jours, des documents informatiques. Il est donc indispensable, quand on traite une catégorie particulière de documents, de posséder toutes les connaissances que leur analyse requiert, mais surtout de recourir à des critères d'édition de la source qui soient standardisés et scientifiques.

Cette dernière affirmation est d'autant plus essentielle si l'on pense à l'impressionnant développement technologique dont la pho-

tographie a fait récemment l'objet. Il s'agit donc de bien prendre en considération la nouvelle culture de consommation de l'image et non plus seulement les conditions de sa production. Un exemple récent est d'ailleurs révélateur, c'est celui des images relatives aux affrontements entre Juifs et Palestiniens au moment de l'aggravation de la crise en automne 2000. Une des images utilisées, coupée et retouchée sans en modifier les contenus communicatifs, a été publiée par le quotidien italien *Il Manifesto*, non sans déclencher une violente polémique entre ceux qui défendaient l'idée classique « *que l'image photographique est un fragment de la réalité passée, figé pour la mémoire future* » et ceux qui pensaient – et dans ce cas la rédaction du journal – qu'« *à l'époque de la photographie digitale, il faudrait en finir avec cette présomption de vérité et apprendre à lire et à se méfier de chaque image* » parce que « *le risque majeur n'est pas tant la manipulation, mais plutôt le fait de faire semblant que cela soit vrai* ». Cela dit, si l'on peut évidemment approuver sans réserve cette dernière affirmation, qui reste assez générale, la question de la pertinence de la publication d'une image manipulée sans que cela soit clairement signalé ou expliqué reste posée. Elle a été justifiée en évoquant le fait que « *le système de communication visuelle n'a pas encore inventé un système de signalisation comparable à celui des citations textuelles* ».

Au-delà de ce cas particulier de manipulation de l'image, il faut bien reconnaître que le problème du rapport entre l'écriture et l'image est sûrement parmi les plus complexes que l'historien doit affronter. Et qu'il nécessiterait des réflexions approfondies ; nous nous limiterons ici à évoquer une question essentielle : la « nouvelle frontière » de

l'écriture historiographique fondée sur des sources non traditionnelles – et parmi elles, en premier lieu, les images – pose le problème de la rigueur épistémologique, et non pas tant celui des nouvelles technologies, même si celles-ci nous permettent d'accéder, avec les liens hypertexte, à des résultats qui étaient encore inimaginables il y a quelques années. Aujourd'hui, pour donner un dernier exemple, Internet propose une multitude de documents photographiques aux usagers de la toile ; il s'agit en réalité d'une sorte de Tour de Babel colossale et particulièrement suggestive dont la gestion est toutefois très difficile. Ce matériel est en effet toujours tiré d'un ensemble de sources dont on ne prend même pas la peine, d'habitude, de décrire le contenu et la dimension. Aussi devons-nous prendre acte, avec humilité, que nous sommes encore assez loin d'une telle rigueur. ❧

LES MOUVEMENTS DE JEUNES COMMUNIQUENT PAR INTERNET :
UN NOUVEAU PROBLÈME MÉTHODOLOGIQUE EST POSÉ AUX HISTORIENS
ET MAINTENANT, MON PAUVRE HISTORIEN ?*

GIOVANNI DE LUNA

À la fin des années 80, une partie des mouvements de jeunes des centres sociaux alternatifs se lièrent à quelques figures montantes des nouvelles technologies électroniques (informaticiens, techniciens spécialisés, consultants et petits entrepreneurs indépendants, voire même jeunes ou très jeunes étudiants) qui n'étaient pas encore insérées dans le monde du travail, mais qui savaient déjà parfaitement utiliser un ordinateur. Cette histoire a été racontée par Luca Perrone dans un mémoire de licence très suggestif ; c'est alors qu'apparurent les premières tentatives d'apprendre à gérer ces instruments tout à fait nouveaux pour donner force et vitalité à des revendications politiques et sociales. La présence d'enregistreurs vidéo, d'instruments audio-numériques et autre matériel high-tech se fit toujours plus fréquente dans certains centres sociaux alternatifs ; et dans le même temps, des espaces de débat sur des questions politiques et sociales commencèrent à se développer sur Internet, en lieu et place des discussions techniques très sophistiquées des premiers temps.

Deux réseaux émergèrent alors en particulier, l'ECN (European Counter Network) et Area

* Paru dans *La Stampa* du 17 avril 2001. Traduit par Charles Heimberg. Cette problématique est aussi développée dans le dernier ouvrage de Giovanni De Luna : *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Florence, La Nuova Italia, 2001.

Cyberpunk de *Fidonet* : l'ECN, lié aux groupes autonomes, se définissait comme un « système de circulation de l'information par ordinateur, fax ou téléphone, à disposition du mouvement » ; Cybernet était liée à *Decoder*, une revue cyber punk née à Milan en 1987 qui souhaitait disposer de son propre espace télématique pour discuter de thèmes comme la liberté de communication, le droit à l'information, la protection de la sphère privée, le copyright à l'ère informatique, l'accès aux instruments technologiques et aux réseaux internationaux. Le véritable réseau Cybernet démarra vraiment au début de 1993 en se proposant de créer une série d'archives électroniques avec des textes et de la documentation spécifique (accessibles à toute personne munie d'un ordinateur et d'un modem) afin de devenir une référence pour quiconque s'intéressait, en Italie, aux thèmes de la technologie « sociale ».

Instrument de communication, Internet se présenta aussi comme un modèle alternatif d'organisation fort différent de ceux qui avaient été traditionnellement adoptés dans le passé par les mouvements de jeunes contestataires : disposé en lignes horizontales, organisé à partir d'unités placées toutes sur un même plan, ce nouveau modèle « polycentrique » représenta une nette rupture par rapport aux habituelles structures pyramidales et hiérarchiques des années 70. Des

secteurs entiers de la jeunesse établirent ainsi leur propre identité à travers une documentation présentée sur Internet et un réseau électronique capable de leur assurer une visibilité. Contrairement à ce qu'il en était pour les groupes politiques extra-parlementaires, cette documentation n'a cependant jamais été figée sur papier, ni imprimée, ni photocopiée, ni diffusée dans un journal. Ainsi les *files* n'ont-ils jamais été accueillis dans des bibliothèques ou des archives pouvant les conserver comme des sources utiles pour les recherches historiques à venir.

Les archives télématiques d'Internet devaient dès lors reproduire la même configuration que celle du modèle d'organisation correspondant : elles étaient donc d'un accès facile, libre et gratuit, autant dans le domaine des *files* que dans celui des messages : alors que le premier recueillait des documents exprimant des réalités collectives et organisées, le second voyait converger les débats sur des arguments particuliers que lançaient des individus. Tout ce matériel était évidemment instable, provisoire, en constant mouvement dans le monde digital d'Internet. La perte de stabilité des documents électroniques (dont la présence sur Internet est souvent brève) a toutefois eu un effet bien concret : des secteurs significatifs des mouvements de jeunesse d'aujourd'hui risquent en effet d'être réduits à néant, condamnés à l'oubli par la technologie qu'ils ont choisi d'employer pour témoigner de leur propre existence.

L'histoire des centres sociaux alternatifs constitue donc un exemple significatif des problèmes méthodologiques que les historiens devront affronter à l'avenir. Comment étudier ce matériel ? Qui sont ceux qui écrivent ou émettent des *files* ou des messages ?

dans quel but ? quels sont les effets sur le langage et sur les contenus de la médiation télématique effectuée par le *sysop*, l'opérateur d'Internet qui filtre les *files* (mais pas les messages) ? L'apport fondamental d'une méthode historique potentiellement efficace pour étudier de telles sources devrait justement consister en l'identification des sujets qui produisent les documents. Or, nous nous trouvons face à une technologie qui est parfaitement capable d'annuler l'identité personnelle de l'émetteur, ou de la confondre : quel sens cela aurait-il – s'est demandé Luca Perrone – de se définir homme ou femme, noir ou blanc au sein d'une conférence télématique dans laquelle ces données, si elles étaient fausses, ne seraient de toute façon pas vérifiables ? Dans ce jeu de communication où chaque interlocuteur, notamment, utilise un pseudonyme, l'usager ne cherche pas seulement à se donner une nouvelle identité, mais il profite aussi de son masque pour adopter un autre comportement social.

La certitude de pouvoir établir l'identité de l'auteur du document, de ses intentions, la vérification de l'authenticité et de l'exactitude des données fournies, tous ces piliers de la critique traditionnelle des sources historiques s'écroulent en somme dans ce que Stefano Vitali a désigné comme « *le monde plat d'Internet* », un monde qui « *tend à rendre opaque le contexte d'origine et de référence de l'information en le réduisant en général à une sorte de bruit de fond* ». L'exemple des centres sociaux alternatifs et des mouvements de jeunes témoigne donc des difficultés et des réticences avec lesquelles l'histoire affronte ces problèmes. On a ainsi l'impression d'assister à une course toujours plus fébrile ; avec le temps, les documents produits par le cinéma, par la télévision, par la photographie

et par la radio avaient enfin fini par entrer dans le laboratoire de l'historien. Mais c'est désormais une nouvelle course qui est engagée et les historiens vont devoir inventer une « philologie du document électronique » qui leur permette bien de l'identifier, de le vérifier, de le citer, et surtout de l'inscrire d'une manière adéquate dans la chair des hommes ou des institutions qui l'ont produit.

Alors que toute notre attention se porte sur les thèmes de la polémique révisionniste que propage l'« usage public de l'histoire », un défi silencieux, mais tout plein d'incertitudes, émerge justement de cette expérience de la simultanéité qui caractérise aujourd'hui le temps historique. Capturée par Internet, l'histoire risque de succomber face à une organisation du savoir qui est complètement différente de celle sur laquelle elle avait modelé son propre statut scientifique et ses méthodes de recherche. ↻

Le cartable de Clio

Les usages
publics de l'histoire

USAGES PUBLICS DE L'HISTOIRE, MÉMOIRE DIVISÉE ET SUBJECTIVITÉ : LA RÉFLEXION DES HISTORIENS ITALIENS

CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES (IFMES), GENÈVE

L'Italie des années quatre-vingt-dix, avec l'opération *Mani pulite*, a connu un profond bouleversement politique en voyant disparaître ses partis de masse historiques. Sa classe dirigeante a été renouvelée et on a même parlé de la fondation d'une nouvelle République. Cependant, au sein de cet édifice formé juste après-guerre sous l'égide de l'antifascisme, un vaste débat oppose des hommes politiques, des journalistes et des historiens sur l'actualité et la pertinence de ce paradigme fondateur. Il donne lieu au développement d'un révisionnisme à l'italienne, à propos de la Seconde Guerre mondiale, de la guerre de libération (Résistance) et de la Constitution de 1948, qui n'est pas sans signification pour le présent.

Face à ces remises en cause qui produisent des incertitudes, et dans un pays dont les actes fondateurs relèvent d'une mémoire biographique et communicative¹ encore nourrie des souvenirs contrastés de ses acteurs, les historiens italiens sont tout particulièrement amenés à interroger les *politiques de la*

*mémoire*² dans l'espace public. Ils sont attentifs à la parole des témoins et développent une histoire de la *subjectivité* des groupes humains qui ont été confrontés au passé qu'ils reconstruisent. De ce point de vue, leurs réflexions peuvent être instructives.

Usages publics de l'histoire, mémoire divisée, prise en compte de la subjectivité des acteurs : ces tendances développées en Italie valent-elles aussi ailleurs ? Elles ont sans doute une portée universelle même si elles sont bien inscrites dans un contexte national. Dès lors n'est-il pas étonnant qu'elles se soient particulièrement affirmées dans un pays comme l'Italie dont l'espace public se nourrit en permanence de discours historiques.

Usages publics et « vérités » de l'histoire

C'est pourtant dans un tout autre contexte que le philosophe allemand Jürgen Habermas avait introduit la notion d'*usage public de l'histoire*. Dans un article publié le 7 novembre 1986 par *Die Zeit*, il réaffirma en effet la singularité des crimes du nazisme. S'exprimant dans le cadre de la querelle des historiens allemands sur l'interprétation de la période hitlérienne, il prétendait parler à la première personne. Or, ajoutait-il, « *il ne*

¹ Voir à ce sujet Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität im frühen Hochkulturen*, Munich, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1992. Il distingue la mémoire collective biographique des quelque quatre-vingt années qui suivent un événement et une mémoire culturelle, réélaborée après coup, qui concerne des faits beaucoup plus anciens.

² Terme que certains d'entre eux ont eux-mêmes adopté : *Politiche della memoria*, Rome, Manifestolibri, 1993.

faut pas confondre cette arène dans laquelle nul, parmi nous, ne peut prétendre à la neutralité, avec un débat entre chercheurs tenus d'adopter, au cours de leur travail, le point de vue de l'observateur qui parle à la troisième personne»³.

L'usage public de l'histoire désigne justement les situations, fort diverses où cette discipline est invoquée dans la société, en dehors des structures académiques. C'est en tout cas en ces termes qu'elle a intéressé, quelque temps plus tard, des historiens italiens qui étaient préoccupés par les *politiques de la mémoire*. Nicola Gallerano⁴ a en effet coordonné un ouvrage issu d'un colloque remontant à 1993⁵. Un riche débat s'est ainsi développé, et il est à souhaiter qu'il puisse désormais s'élargir à d'autres réalités nationales, enrichissant par là le champ de nos connaissances sur la mémoire collective, le travail de mémoire et la dimension citoyenne de l'histoire.

Trois éléments sont à l'origine de la présence de ce débat en Italie, soit la fonction directe de la mémoire dans la légitimation politique de la République, la présence très régulière de l'histoire et des historiens dans les médias – surtout la télévision – et enfin l'utilisation massive de références historiques dans le

débat politique quotidien. L'histoire et l'actualité sont en effet discutées tous les jours sur les plateaux de télévision et dans les colonnes des journaux italiens, et l'on peut observer dans ce cadre une forte tendance à faire croire abusivement à la nouveauté et à la révélation⁶.

Précisons ici que pour Gallerano⁷, la séparation entre l'histoire et l'usage public de l'histoire ne devrait pas être aussi rigide-ment considérée que chez Habermas. L'historien italien a en effet fait valoir que l'histoire relevait d'une certaine dimension affective et que l'historien ne saurait séparer complètement son identité de citoyen et son regard de chercheur. Il a surtout souligné avec pertinence que ledit usage public de l'histoire ne saurait être diabolisé et qu'il peut aussi bien favoriser une participation active des citoyens à des débats essentiels que susciter, dans certains cas, des abus et manipulations qui ne permettent guère de faire avancer nos connaissances. Les historiens devraient donc mieux distinguer, de cas en cas, ce qui peut être positif dans une partie des situations où l'histoire dialogue avec la société. Et faire l'effort de clarifier leur propre posture en se montrant transparents à l'égard de ceux qui les lisent.

Enfin, soulignons que ce concept d'usage public de l'histoire provient d'une série de

³ Jürgen Habermas, « De l'usage public de l'histoire », in *Ecrits politiques. Culture, droit, histoire*, Paris, Cerf, 1990, p. 194.

⁴ Nicola Gallerano est décédé prématurément au printemps 1996. Voir l'hommage qui lui a été rendu dans *Passato e presente*, n° 39, 1996, pp. 105-133 et dans *Italia contemporanea*, n° 204, 1996, pp. 421-441.

⁵ *L'uso pubblico della storia*, sous la direction de Nicola Gallerano, Milan FrancoAngeli, 1995, [il s'agit des actes d'un colloque de l'Institut romain pour l'histoire de l'Italie du fascisme à la Résistance – Irsifar – qui s'est tenu à Rome du 1^{er} au 3 mars 1993].

⁶ A propos des quotidiens, voir Giovanni De Luna, « La storia sempre « nuova » dei quotidiani e la costruzione del senso comune », *Passato e Presente*, n° 44, 1998, pp. 5-14.

⁷ L'introduction de Nicola Gallerano au colloque de 1993 a été publiée en français : « Histoire et usage public de l'histoire », *Diogenès*, n° 168, 1994 (un dossier spécial y est consacré au thème de la responsabilité sociale de l'historien), pp. 87-106.

débats entre chercheurs et qu'il n'est pas étonnant que le principal ouvrage à lui avoir été consacré ait été une publication collective issue d'un colloque. Dans un autre ouvrage, posthume, de Gallerano⁸, cette problématique est abordée à travers des articles de presse qui en illustrent l'utilité et constituent eux-mêmes un signe de l'activité publique de l'historien. Mais il n'existe pas, en l'état, un ouvrage d'envergure qui puisse être considéré comme la référence académique du concept d'usage public de l'histoire.

Parmi les différentes catégories de ces *usages publics de l'histoire* – que nous préférons désigner au pluriel afin de souligner leur diversité – on peut penser à diverses expressions culturelles et à tout ce qui se déroule dans les médias. D'autres expressions de l'histoire relèvent de la construction de la mémoire collective et de ses rituels de célébration; voire même des pratiques de l'appareil judiciaire. Enfin, et ce n'est pas sans importance, l'histoire enseignée fait pleinement partie de ces usages publics puisque l'école, au même titre par exemple que les musées, est un des lieux privilégiés de leur développement. Dans les contributions au colloque de 1993, ces différentes catégories apparaissent tour à tour, des médias à l'école, de même qu'une série de thèmes ayant suscité un travail de mémoire, notamment en ce qui concerne les Juifs, la Guerre d'Espagne ou le communisme.

L'article de Vittoria Gallina sur le savoir historique comme instrument didactique et

processus de construction identitaire à l'école⁹ est particulièrement important. Il touche ce thème crucial de l'histoire scolaire qui, malheureusement, reste relativement peu traité dans le volume. Cela n'est d'ailleurs pas étonnant puisque l'enseignement de l'histoire est sans doute l'usage public de cette discipline qui préoccupe le moins les milieux académiques. Or, la contribution de Vittoria Gallina montre bien les problèmes qu'il pose, notamment pour la formulation des programmes scolaires, et révèle autant les incohérences du système que les contradictions que les enseignants doivent affronter. Cependant, pour faire jouer le potentiel émancipateur de cette imbrication de l'histoire et de tous les rouages de la société, il faudrait se donner les moyens de concevoir une histoire scolaire qui ne soit ni une sorte de catéchisme prétendant dire le vrai, ni une accumulation linéaire de connaissances factuelles. Il y aurait donc lieu de réfléchir à des pratiques pédagogiques renouvelées qui, en partant du regard particulier que l'histoire porte sur le monde, mettraient les élèves en situation de s'appropriier eux-mêmes des savoirs critiques et une capacité de se situer avec lucidité parmi les points de vue pluriels, et parfois opposés, des historiens¹⁰. Mais cet objectif est complexe, notamment parce qu'il s'agit en même temps d'éviter l'écueil d'un relativisme qui serait particulièrement inacceptable en histoire. Attentive à la pluralité des points de vue et des identités, l'histoire

⁸ *Le verità della storia. Scritti sull'uso pubblico del passato*, Rome, Manifestolibri, 1999, [il s'agit d'un recueil d'articles introduits par Tommaso Detti et Marcello Flores].

⁹ Vittoria Gallina, « Il sapere storico come strumento didattico: processi di costruzione di identità a scuola », in Nicola Gallerano (a cura di), *L'uso pubblico...*, op. cit., 1995, pp. 103-112.

¹⁰ Voir notre article, « Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire », *Revue historique vaudoise*, 1997, pp. 5-16.

enseignée devrait donc intéresser davantage les chercheurs et les enseignants universitaires – qui passent tout de même une grande part de leur temps à former les futurs enseignants de la discipline.

Quelle posture des historiens entre citoyenneté et distance critique ?

Comme nous l'avons vu, un autre de ces usages publics, qui est bien présent dans les préoccupations des historiens, concerne la mémoire. Au colloque de 1993, l'intervention consacrée au nouveau féminisme des années soixante-dix¹¹ et aux débuts difficiles de l'histoire des femmes a notamment permis de bien distinguer la mémoire et l'histoire. Elle a montré que ce mouvement, a priori peu enclin à écrire son histoire, était d'abord passé par une longue phase durant laquelle il n'avait guère laissé de lui-même que de la documentation, sans procéder aux analyses qu'une véritable histoire aurait réclamées. On retrouve par conséquent une distinction classique entre la mémoire et l'histoire, entre cette construction préalable qui permet d'affirmer une identité, en faisant par exemple resurgir des faits occultés, et cette lente reconstruction de la complexité des faits où devraient se mêler une distance critique et une mise en perspective temporelle¹².

Mais il existe en réalité une pluralité de mémoires et la question se pose de savoir ce que peuvent devenir les mémoires particu-

lières de catégories marginales ou dominées d'être humains sans une action des milieux qui les représentent ou les défendent¹³. A propos de la Shoah, Anna Rossi-Doria a par ailleurs montré les tensions qui opposent inévitablement la mémoire et l'histoire, de même que les différences de perception entre milieux juifs et non-juifs¹⁴. Dans un essai ultérieur sur la mémoire de la déportation¹⁵, elle a aussi fait valoir qu'il vaudrait mieux parvenir à concilier et à faire se rejoindre autant que possible la mémoire et l'histoire. Pour cela, il serait alors nécessaire de développer la dimension critique de l'une et de l'autre, la mémoire ne servant pas seulement à construire une identité, mais mobilisant, à travers tous les faits tragiques de l'histoire, une dimension de responsabilité et d'éthique. Il s'agit donc d'en tenir compte, mais sans oublier que ces manifestations de la mémoire sont des constructions sociales¹⁶.

L'histoire n'a peut-être jamais été aussi importante dans la société. On ne cesse d'en parler, les médias répercutent les grandes querelles publiques qu'elle suscite ou la pratiquent même directement, d'une manière souvent discutable. Dans le domaine de la mémoire, les travaux de Pierre Nora ont mis en évidence une accélération du fait commé-

¹¹ Michi Staderini, « Lo spazio pubblico del femminismo. Emancipazione e liberazione nella riflessione del femminismo degli anni Settanta », in Nicola Gallerano (a cura di), *L'uso pubblico...*, op. cit., 1995, pp. 205-222.

¹² Pierre Vidal-Naquet, « Europe et Méditerranée. La mémoire et le présent », entretien recueilli par Nathalie Galesne, *Rive. Revue de politique et de culture méditerranéennes*, n° 4, 1997, p. 5.

¹³ Charles Heimberg, « Les problématiques de la mémoire et l'histoire du mouvement ouvrier », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, Lausanne, n° 14, 1998, pp. 9-24.

¹⁴ Anna Rossi-Doria, « Il difficile uso della memoria ebraica : la Shoah », in Nicola Gallerano (a cura di), *L'uso pubblico...*, op. cit., 1995, pp. 118-134.

¹⁵ Id., *Memoria e storia : il caso della deportazione*, Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubbettino Editore, 1998.

¹⁶ Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994 (1^{re} éd. 1925). Et *La mémoire collective*, Paris, Presses universitaires de France, 1968 (1^{re} éd. 1950).

moratif qui peut sans doute être constatée au-delà de la situation française¹⁷. Elle peut mener à bien des abus¹⁸, mais elle ne saurait être stigmatisée globalement tant est grande la diversité des mémoires exprimées. Il n'est par ailleurs pas étonnant que les *usages publics de l'histoire* aient pris une telle intensité depuis la fin de la Guerre froide dès lors que les certitudes d'hier pouvaient être plus facilement remises en question. On se rappellera pourtant qu'ils ont été développés à partir de l'émergence des Etats-nation, à la faveur de cette «*invention de la tradition*»¹⁹ qui s'est nourrie de toutes sortes de représentations mythiques. Et qui servait à octroyer à ces Etats un passé prestigieux et les fondements de leur existence, justifiant par là le lien social qui leur assurait une cohésion.

La prise en considération des *usages publics de l'histoire* dans sa propre pratique de recherche ou d'enseignement est délicate, elle peut mener à des dérives en s'éloignant d'une véritable démarche critique. Certes, pour les éviter, il serait préférable que ces usages publics ne soient qu'un objet d'étude des historiens et non pas une pratique qui les implique²⁰. Mais il n'est pas sûr que cela soit vraiment possible, d'une part parce que ces usages comprennent

l'enseignement de l'histoire, d'autre part parce que la tendance actuelle à la domination du présent doit être affrontée en tant que telle et qu'il faut bien que les historiens en tiennent compte pour tenter de la dépasser à partir de leurs propres apports.

L'une des principales compétences des historiens devrait consister à savoir prendre du recul et à inscrire leurs réflexions dans l'épaisseur des temps et des durées; à introduire aussi le doute et la diversité des points de vue possibles. Mais ils restent cependant des êtres sociaux et ne peuvent donc échapper à leur implication personnelle dans la cité. Leur travail se déroule en effet dans un cadre social déterminé, et les questions qu'ils se posent sur le passé des hommes dépendent du contexte de leur formulation. Reconnaître cette implication, dans ses dimensions affective et éthique, y compris pour analyser les contextes dans lesquels s'inscrivent les recherches²¹, est donc une nécessité. Un moyen, en tout cas, de concevoir un usage de l'histoire qui, pour reprendre les termes de Gallerano, soit «*conscient et critique, capable de remettre en question l'opacité et l'éternité du passé pour l'affranchir de la tyrannie du présent*»²².

Cette posture de l'historien qui renonce à s'enfermer dans sa tour d'ivoire n'est certes pas aisée. Soumise constamment à une tension entre l'engagement citoyen et la distance

¹⁷ Pierre Nora (sous la direction de), *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997, 3 vol. (1^{re} éd. en 7 vol., 1984-1992).

¹⁸ Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 1995.

¹⁹ Eric John Hobsbawm et Terence Ranger (sous la direction de), *L'invenzione della tradizione*, Turin, Einaudi, 1994 (1^{re} éd. 1983). Sur cette question de la tradition et de ses rapports avec la mémoire, voir aussi Bertrand Müller, «Le passé au présent. Tradition, mémoire et histoire dans les sciences sociales», *Les Annuelles*, Lausanne, n° 8/1997, pp. 173-190.

²⁰ C'est en tout cas ce que semble souhaiter Mauro Moretti, «La responsabilità dello storico e il caso italiano», *Passato e presente*, n° 44, 1998, pp. 95-111.

²¹ C'était une préoccupation forte de Nicola Gallerano qui, s'exprimant par exemple sur les *Essais d'ego-histoire* (sous la direction de Pierre Nora, Paris, Gallimard, 1987), avait estimé que «dans ces témoignages d'historiens, les pages les plus décevantes ont été celles spécialement dédiées à illustrer leurs propres recherches». Voir Nicola Gallerano, *Le verità della storia...*, op. cit., p. 253.

²² Nicola Gallerano, *Diogene*, op. cit., p. 106.

critique, elle implique une certaine transparence par laquelle l'auteur devrait expliciter sa propre position. Dans l'une des premières contributions où Gallerano avait évoqué l'usage public de l'histoire, une analyse à chaud de la Guerre du Golfe²³, il précisait que la réaction des Alliés à l'agression irakienne au Koweït lui paraissait disproportionnée, que les règles de l'ONU ne semblaient guère respectées et qu'il ne voyait pas à quelle issue positive tout cela pouvait mener. En outre, ajoutait-il, l'argumentation des opposants à la guerre était elle aussi pauvre et discutable. Ces précisions faites, l'auteur développait ses analyses autour de deux éléments : une critique des analogies historiques, orientées en priorité vers la Seconde Guerre mondiale, qui n'avaient cessé de nourrir le débat sur l'intervention alliée et une analyse de la reproduction des stéréotypes de la guerre (les prouesses technologiques qui permettaient de nier la réalité des victimes, la diabolisation de l'adversaire, etc.). En définitive, montrait-il, c'est en multipliant les références historiques que l'on a cherché à cacher un élément dramatique de continuité, celui des horreurs de la guerre moderne ; mais c'est aussi en recourant à des traditions figées que la culture pacifiste qui s'est exprimée a montré combien elle devait se renouveler. On voit donc que la critique des *usages publics de l'histoire* favorise une certaine indépendance d'esprit dans la manière de comprendre le monde et la société.

La fin d'une époque commencée avec la fin des fascismes

L'ouvrage collectif présenté par Leonardo Paggi sur la mémoire du nazisme dans

²³ Id., « Guerre del Golfo e uso pubblico della storia », in *Le Verità...*, *op. cit.*, pp. 116-132 (l'article était paru dans *Ventesimo secolo*, 1991, n° 1, 1991).

l'Europe d'aujourd'hui²⁴ propose pour sa part, et sur une large échelle, le bilan historique d'une époque qui semble désormais terminée. Après avoir évoqué quelques cas de massacres nazis, il traite de diverses situations contemporaines de mémoire et d'oubli.

Dans son introduction²⁵, l'auteur rappelle que la mémoire du nazisme était fixée jusque-là dans l'opinion publique par deux grands récits, l'approche légaliste américaine qui interprétait les crimes nazis en termes de délits et de responsabilités individuelles, et l'approche politique soviétique qui se référait surtout à l'antifascisme. Mais ces deux récits ont eu un point commun, celui de constituer des mémoires favorables au développement économique.

On connaît les conséquences désastreuses de ces constructions mémorielles, tout particulièrement dans les pays communistes où la mémoire des exactions staliniennes est en train de supplanter celle du nazisme après l'implosion du discours antifasciste caricatural qui s'était si longtemps imposé. Reliant les facteurs économiques aux manifestations de la mémoire, Paggi note donc que la globalisation économique de ces dernières années s'était accompagnée en Europe d'une explosion des nationalismes, avec chacun leur construction identitaire et mémorielle.

L'horreur des massacres évoqués dans l'ouvrage – Civitella, Putten, Oradour – est tout

²⁴ Leonardo Paggi a cura di, *La memoria del nazismo nell'Europa di oggi*, Scandicci (Florence), La Nuova Italia, 1997, [colloque international *In memory: per una memoria europea dei crimini nazisti*, Arezzo, du 22 au 24 juin 1994, à l'exception de deux textes de Leonardo Paggi et Michael Geyer consacrés à Civitella della Chiana].

²⁵ « La violenza, le comunità, la memoria », pp. IX-XXXVII.

à fait évidente même si ces événements posent des problèmes d'interprétation. Leur mémoire a par contre mis longtemps à se construire, tout comme celle des victimes de la Shoah. Le fait qu'il ait été si difficile d'élaborer la mémoire de ces événements traumatiques est certes bien connu et l'utilité d'une prise de distance temporelle peut être invoquée. Mais Pieter Lagrou fait aussi valoir que si des mémoires ont été bloquées, c'est avant tout parce qu'elles n'avaient aucune utilité politique immédiate²⁶. Dès l'après-guerre, la mémoire héroïque des résistants a par exemple émergé dans les pays qui avaient été occupés.

En revanche, d'autres situations où les politiques de la mémoire ont débouché sur des manifestations d'amnésie collective sont aussi impressionnantes qu'inquiétantes. C'est le cas notamment en Russie, et Maria Ferretti²⁷ a bien montré que ce phénomène ne découle pas seulement d'une volonté des libéraux au pouvoir de dénoncer en priorité les exactions stalinienne. En effet, la mémoire du nazisme et de la Shoah s'était déjà pervertie à l'époque stalinienne dans la mesure où le récit antifasciste, et héroïque, promulgué par le régime soviétique avait complètement occulté la question juive.

Dans l'introduction à un ouvrage collectif qu'il a lui-même coordonné²⁸, Franco De Felice propose encore une autre réflexion sur l'antifascisme et les résistances européennes.

²⁶ Pieter Lagrou, « L'amnesia del genocidio nelle memorie nazionali europee (Francia, Belgio e Olanda) », in Leonardo Paggi (a cura di), *La memoria...*, op. cit., 1997, pp. 327-355.

²⁷ Maria Ferretti, « Politiche della memoria nella Russia contemporanea: il tabù del nazismo e la rimozione dello stalinismo », in *ibid.*, pp. 357-381.

Elle se base sur le mélange entre un mouvement de résistance spontané, venu du bas, au cours de la crise finale des fascismes, et l'antifascisme historique et politique de l'entre-deux-guerres. Ainsi l'auteur considère-t-il l'antifascisme, qu'il distingue des résistances, comme une tentative de réponse à une crise majeure des sociétés européennes, une tentative dont il s'agirait aussi de montrer la validité contemporaine.

Ce recueil de textes permet également à Leonardo Paggi²⁹ de développer ses analyses sur la remise en cause actuelle de la mémoire de l'antifascisme. Montrant la diversité des forces de l'antifascisme italien, il dresse en effet les contours d'un compromis social nouveau, celui de l'après-guerre, hérité en quelque sorte de l'antifascisme. Il s'agissait alors de construire une société qui reliait étroitement la démocratie et l'accès du plus grand nombre à des biens de consommation durables, c'est-à-dire à une forme de prospérité. Cette dimension sociale de la citoyenneté, dont on retrouve les traces dans les réflexions d'Albert Hirschman sur la rhétorique réactionnaire³⁰, aura donc marqué cette période de l'après-guerre. Pour Paggi, la mémoire de l'antifascisme devrait prendre

²⁸ Franco De Felice (a cura di), *Antifascismi e Resistenze*, Rome, La Nuova Italia Scientifica, 1997 [colloque international de la Fondation Institut Gramsci, sous le patronage du Comité national pour la Célébration du Cinquantenaire de la Résistance et de la Guerre de Libération, Rome, les 5 et 6 octobre 1995].

²⁹ Voir ses deux contributions, « L'antifascismo e la ricostruzione del consenso democratico in Italia dopo il 1945 » et « Le ragioni politiche del revisionismo storiografico », in *ibid.*, pp. 449-459 et 517-526.

³⁰ Albert O. Hirschman, *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard – L'Espace du Politique, 1991. L'auteur se réfère ici à une conférence donnée en 1949 par le sociologue anglais T.H. Marshall dans laquelle était introduite cette notion de citoyenneté sociale.

en considération la nouvelle société surgie de la défaite des fascismes. L'antifascisme de l'époque n'avait en effet pas seulement aidé à formuler une nouvelle Constitution, il avait aussi contribué à l'émergence de nouveaux modes de vie, qui allaient d'ailleurs réduire de manière drastique le poids du monde paysan. Aussi l'auteur exprime-t-il l'idée d'un rapport étroit entre les spectaculaires remises en question de la mémoire antifasciste et le contexte économique contemporain marqué par la crise des modèles de développement qui avaient triomphé après 1945 et le caractère prévalent des conceptions néolibérales.

La mémoire divisée et la pluralité des expériences humaines

La mémoire du nazisme reste intrinsèquement liée à l'expérience tragique de nombre d'individus. Du point de vue des historiens, elle ne peut donc pas dépendre d'une procédure judiciaire froide aboutissant à des sentences individuelles, ni d'un rapport au temps qui ferait qu'elle doive par exemple être banalisée parce que réinscrite dans une continuité de la chronologie et une logique d'archivage rendue possible par la distance. Paggi et Contini introduisent donc une nouvelle fonction positive des *usages publics de l'histoire*, celle de l'interaction nécessaire entre les victimes et les historiens qui inciterait fortement à mesurer l'expérience de la violence non plus seulement à partir des faits, mais aussi à partir de leur signification subjective³¹. Reste alors à savoir ce qu'il en adviendra quand témoins et survivants auront disparu, la mémoire de cette période drama-

tique devant dès lors être réélaborée en termes de mémoire culturelle³².

L'ouvrage qui a introduit le terme de «*mémoire divisée*»³³ n'est pas constitué par les actes d'un colloque mais par une étude de cas bien précise. Il s'agit d'une enquête d'histoire orale, une pratique dont Giovanni Contini est un spécialiste³⁴. Consacré au massacre de Civitella della Chiana, commune toscane dont 244 habitants ont été sauvagement tués par des nazis en déroute le 29 juin 1944³⁵, il restitue tout d'abord les faits, puis évoque les conflits de mémoire auxquels ils ont durablement donné lieu. Sa reconstitution du massacre est basée sur les témoignages des survivants, mais l'auteur a utilisé aussi bien ses propres enregistrements que les dépositions qui avaient été faites à l'époque aux enquêteurs anglais.

Cet acte barbare avait été précédé, quelques jours auparavant, par une action partisane ayant tué trois Allemands dans un lieu public. La population locale en avait donc tiré l'idée, et parfois la conviction, qu'il s'était agi en réalité d'un acte de représailles, même si onze jours ont quand même séparé les deux événements. Une grande partie des survivants ont ainsi reproché aux partisans

³² Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis...*, op. cit.

³³ Giovanni Contini, *La memoria divisa*, Milan, Rizzoli, 1997.

³⁴ Responsable des sources orales aux Archives de la région toscane, Giovanni Contini a notamment publié, avec Alfredo Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Rome, La Nuova Italia Scientifica, 1993.

³⁵ Il est également question de cette journée noire dans un autre ouvrage collectif dirigé par Leonardo Paggi, *Storia e memoria di un massacro ordinario*, Rome, Manifestolibri, 1996 (accompagné d'un document vidéo comprenant des interviews réalisés par Contini).

³¹ In Leonardo Paggi (a cura di), *La memoria...*, op. cit., 1997.

d'avoir agi avec légèreté. Dans ces conditions, on peut aisément imaginer que la mémoire de la Résistance n'ait guère pu rencontrer de succès dans la commune toscane. Mais Civitella est un cas singulier dans la mesure où ce phénomène assez courant s'est révélé exceptionnellement durable. En effet, des commémorations ont encore été troublées au cours des années soixante par la communauté des survivants. Les polémiques autour de ce drame ont ainsi mis en évidence des contradictions fortes entre les constructions de mémoire et le vécu des témoins. Elles ont surtout souligné, au-delà de tout jugement de valeur, que la perception des faits tragiques de ce 29 juin 1944 pouvait légitimement varier d'un point de vue à l'autre, d'une échelle à l'autre. Un contraste s'est donc dessiné entre le sentiment d'avoir été mêlé, sans l'avoir voulu, à un combat ressenti comme extérieur à son environnement quotidien³⁶ et la conviction que les actions partisans aient pu contribuer, malgré tout et globalement, à la défaite de l'occupant et de la barbarie. Ainsi la *mémoire divisée* n'est-elle pas seulement une affaire de choix idéologiques, mais peut être aussi le résultat de légitimités contradictoires qui s'affrontent.

Dans sa reconstruction, Giovanni Contini met en évidence les deux mémoires, celle des survivants pour qui tout a été provoqué par les partisans et celle de la Résistance qui considère que le massacre aurait eu lieu dans les mêmes conditions en l'absence de toute action préalable dans la commune. Se basant

³⁶ Cette volonté illusoire de ne pas se trouver mêlé aux combats correspondrait à une « zone grise » (partie de la population ne se considérant ni collaboratrice, ni partisane). Voir Claudio Pavone, « Caratteri ed eredità della « zona grigia » », *Passato e presente*, n° 43/1998, pp. 5-12.

sur les documents disponibles, il montre que cette violence nazie avait des causes plus générales – l'impunité accordée aux combattants, leur réaction aux bombardements que l'Allemagne était en train de subir, etc. – et que la commune de Civitella se trouvait dans une position géographique stratégique. Ainsi les causes du massacre se révèlent-elles plus complexes que les explications généralement adoptées par les uns et les autres.

En réalité, à partir de vécus individuels, la communauté de Civitella a construit un récit collectif de mémoire qui paraît solide et cohérent, beaucoup plus en tout cas que les récits des partisans. Les témoignages sont contradictoires sur les circonstances de la fusillade du 18 juin, élément-clé de l'hypothèse des représailles allemandes. Précisons cependant que le massacre nazi du 29 juin a anéanti presque totalement la population masculine d'une petite communauté paysanne très retirée. Cela explique probablement la très grande unité de cette mémoire collective à laquelle le poids de la douleur et du deuil ont beaucoup contribué. Enfin, le fait de se référer à l'action partisane du 18 juin comme point de départ d'une chaîne de causalités redonnait en quelque sorte un semblant de rationalité à ce terrible moment du point de vue de la mémoire communautaire.

Fort de la pluralité de ses sources, Contini montre que les causes du massacre ont été multiples et plus complexes que cela n'apparaît dans les récits. L'ouvrage se termine sur les propos désolés d'un chef partisan qui reconnaît que l'action préalable avait été une erreur inscrite dans la logique de la guerre. Dans cette confrontation des mémoires, la prise en compte de différentes échelles est essentielle. Une action partisane, un attentat,

un massacre, n'auront forcément pas le même sens, ne susciteront pas la même perception à l'échelle d'une petite communauté, ou à celle d'une région, voire d'une nation. Alors que la mémoire des survivants de Civitella était interne, celle des partisans venait au contraire de l'extérieur. Et même si le chef des partisans est parvenu à se faire élire maire de la commune en 1951, avec un résultat mitigé que Contini qualifie de victoire à la Pyrrhus, cela ne peut se comprendre que par le caractère externe d'une élection politique. Il n'est en effet pas possible d'appréhender les querelles qui n'ont cessé de marquer cette bourgade sans tenir compte de ces diverses échelles et de la nature différente de ces mémoires. Par son caractère exceptionnel, la tragédie de Civitella nous permet donc de considérer la pluralité possible des constructions de mémoire et la nécessité de varier nos focales d'observation. Même si la sociabilité relativement homogène de cette communauté de survivants ne semble pas l'avoir mis en évidence, une telle approche pourrait aussi nous permettre de mieux distinguer la pluralité des expériences et des actions qui peuvent marquer un individu³⁷, une pluralité qui joue forcément un rôle dans ces mécanismes de constitution de la *mémoire divisée*.

A propos de Civitella, Leonardo Paggi souhaite pour sa part que la mémoire reste « *divisée dans une certaine mesure afin que la discussion et la recherche sur l'origine de ces événements restent ouvertes* », mais qu'elle cesse « *par contre d'être un facteur de déchirement dans les rapports personnels* »³⁸. Il tente

d'établir une synthèse entre la prise en compte des sentiments intimes des survivants et l'analyse des historiens, synthèse qui le concerne très directement puisqu'il est un survivant et un très jeune témoin direct de ce drame³⁹. Dans un autre ouvrage⁴⁰, il évoque à ce propos, avec une certaine lucidité, les « *effets thérapeutiques* » des réflexions sur cette mémoire plurielle et divisée. Et il incarne ici, en quelque sorte, cette double dimension, cognitive et affective, de l'histoire qui rend ses travaux si intéressants.

Pour une histoire de la subjectivité des populations

La prise en considération des différentes composantes de la *mémoire divisée* ne mène pas seulement à la construction d'une histoire qui soit attentive à la pluralité des échelles de l'organisation collective des hommes. Elle ouvre aussi la voie à une véritable histoire de la *subjectivité* quant à la perception des événements du passé. C'est là sans doute un point fort de l'historiographie italienne qui remonte à quelques dizaines d'années, notamment sous l'influence de l'ethnologue et historien du sacré Ernesto de Martino⁴¹.

Dans le domaine de l'histoire du mouvement ouvrier, Gianni Bosio avait par exemple développé l'histoire orale et l'étude des

³⁹ Leonardo Paggi, devenu professeur d'histoire contemporaine à l'Université de Modène, a en effet assisté tout jeune au massacre de Civitella, son village d'origine, au cours duquel il a perdu son propre père.

⁴⁰ Leonardo Paggi (a cura di), *Storia e memoria...*, *op. cit.*, 1996, p. 12.

⁴¹ Les textes les plus importants de cet auteur, disparu en 1965, viennent d'être publiés en français en trois volumes: *Le monde magique; Italie du Sud et magie*; et *La terre du remords*, Paris, Institut d'édition Sanofi-Synthélabo, 1999.

³⁷ Bernard Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan – Essais & Recherches, 1998.

³⁸ Cité dans le livre de Giovanni Contini, p. 257.

chants populaires pour mieux tenir compte de cette *subjectivité* au niveau de ce qu'il appelait les « *classes subalterne*s »⁴². Or, les travaux plus récents que nous venons d'évoquer se situent dans la continuité de ces enquêtes. En effet, cette manière de concevoir l'histoire à l'échelle des individus comme à celle des collectivités permet de faire prendre la parole à ceux qui, compte tenu de leur position sociale et culturelle, avaient fort peu de chances de se faire entendre. Elle élargit en outre le champ des sources disponibles puisqu'elle consiste notamment à créer des documents oraux.

Mais l'histoire orale ne permet pas seulement d'échapper aux discours dominants dans l'histoire, elle est aussi un moyen de réfléchir à la notion de « vérité » en histoire, c'est-à-dire à la pluralité des vérités possibles – comme le rappelle le titre d'un livre posthume de Nicola Gallerano, *Les vérités de l'histoire*. Ainsi qu'à la nature complexe de ces vérités et de leur expression. Dans un autre ouvrage d'histoire orale⁴³ qui porte aussi sur un massacre nazi et sa mémoire, celui des Fosses Ardeatines romaines du 24 mars 1944, Alessandro Portelli analyse justement cette question du statut de la vérité. Il s'est en effet trouvé confronté à un récit collectif qui ne correspondait guère à la réalité des faits telle qu'elle pouvait être établie à partir de la documentation disponible, un

récit gênant qui ne permettait plus très bien de désigner les vrais coupables entre les occupants nazis et les résistants communistes responsables de l'attentat qui avait précédé le massacre. Il s'est aussi interrogé sur cette question dans un article de presse où il défendait la valeur d'un livre autobiographique du Prix Nobel de la Paix Rigoberta Menchù⁴⁴. A ses yeux, en effet, « *l'histoire orale ne s'occupe pas seulement des événements, mais aussi des structures narratives et symboliques: si certains récits ne sont pas précis, doit-on se limiter à les écarter, doit-on les utiliser pour ne plus croire à tout le reste ou en tirer un autre type d'analyse?* » En réalité, « *la découverte qu'un récit s'écarte des faits (certifiés ou plausibles) ou d'autres versions des faits n'est que le début du problème; elle n'en est pas la solution* ». Elle doit en tout cas mener à s'interroger sur d'éventuelles structures narratives qui le détermineraient ou sur le fait que ce récit pourrait être exprimé au nom d'une communauté ou d'une tradition qu'il faudrait identifier.

Le recours à l'histoire orale et l'intérêt pour la *subjectivité* des milieux populaires permettent donc d'explorer des champs particuliers de l'histoire en matière de culture, de représentations collectives ou de traditions. C'est une manière d'inscrire pleinement la recherche historique dans la complexité de son contexte, tout comme la prise en compte des *usages publics de l'histoire* devrait confronter l'historien et ses travaux aux interactions qu'ils développent avec leur propre environnement.

⁴² De Gianni Bosio (1923-1971), voir la récente réédition d'un recueil de textes: *L'intellettuale rovesciato. Interventi e ricerche sulla emergenza d'interesse vero le forme di espressione e di organizzazione « spontanee » nel mondo popolare e proletario (gennaio 1963 – agosto 1971)*, a cura di Cesare Bermani, Milan, Editoriale Jaca Book/Istituto Ernesto de Martino, 1998.

⁴³ Alessandro Portelli, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Rome, Donzelli editore, 1999.

⁴⁴ Cet article d'Alessandro Portelli se trouve dans *Alias* n° 15, supplément à *Il Manifesto*, 10 avril 1999.

Conclusion

Un autre historien, Mario Isnenghi, reprend cette expression de *mémoire divisée* pour l'appliquer à l'ensemble de la communauté nationale italienne⁴⁵. Dès lors, à ses yeux, le conflit de mémoire ne concerne plus les échelles auxquelles on a pu considérer tel événement du passé mais relève tout simplement de points de vue idéologiques divergents. La conscience nationale de l'Italie tourne aujourd'hui encore autour de ces années cruciales de 1943-1945.

Alors même que la génération des acteurs et des témoins de cette époque a commencé à disparaître, le monde des médias et de la politique s'est mis à contester la validité des fondements antifascistes de la Constitution républicaine. Isnenghi souligne donc à juste titre l'inaboutissement de cette symétrie entre les dépassements affirmés du fascisme et de l'antifascisme, du communisme et de l'anticommunisme.

Il regrette par ailleurs, sans qu'il faille nécessairement le suivre, que la désignation de la guerre antifasciste comme une guerre civile soit venue de l'historien Claudio Pavone, un honorable représentant du camp progressiste et de la Résistance⁴⁶. Cesare Bermani a toutefois montré que la référence à la notion de guerre civile avait d'abord été adoptée par les milieux antifascistes⁴⁷. Et que c'est seulement dans les années soixante qu'elle a été

investie par les conservateurs italiens pour s'en prendre à l'image de combattants d'une guerre de libération nationale revendiquée par les acteurs de la Résistance. Cela dit, le livre de Pavone sur la moralité de la Résistance et la guerre civile représente une œuvre majeure de l'historiographie italienne la plus récente. Faut-il dès lors lui imputer les usages abusifs qui ont pu en être faits alors même que sa référence à la notion de guerre civile, certes mal acceptée par des survivants antifascistes qui se sentaient délégitimés, permet d'affiner notre compréhension de cette époque tragique? Par ailleurs, ce n'est pas s'attaquer à la légitimité de l'antifascisme que d'affronter le problème de sa propre relation à la violence et à l'éthique⁴⁸.

Mario Isnenghi évoque en revanche avec pertinence la figure de l'antifascisme italien, cette part du passé restée réfractaire à tous les repositionnements et à toutes les révisions. Alors qu'une offensive conservatrice est dans l'air du temps, y compris par le dénigrement des partisans de 1943-1945, comme l'ont montré les travaux de Paggi, on peut constater que les valeurs de l'antifascisme restent d'actualité et sont revendiquées par une partie significative du pays et de ses intellectuels. Certains d'entre eux se sont d'ailleurs efforcés d'en proposer une réaffirmation à partir d'une pleine conscience des défaites passées de la démocratie et en mettant l'accent sur l'engagement, le débat contradictoire et la

⁴⁵ Mario Isnenghi, «La mémoire divisée des Italiens», *Hérodote*, n° 89, 2^e trimestre 1998, pp. 39-54.

⁴⁶ Claudio Pavone, *Una guerra civile, saggio storico sulla moralità nella resistenza*, Turin, Bollati Boringhieri, 1991.

⁴⁷ Cesare Bermani, *Il nemico interno. Guerra civile e lotte di classe in Italia (1943-1976)*, Rome, Odradek, 1997, pp. 1-80. Cet auteur élargit la chronologie de la guerre civile italienne en insistant sur des éléments de continuité entre Etat fasciste et République d'après-guerre.

⁴⁸ A ce propos, Isnenghi se réfère lui-même à Gabriele Ranzato, *Il linciaggio di Carretta*, Roma 1944, Milan, Il Saggiatore, 1997; et Gianpaolo Valdet (sous la direction de), *Foibe. Il peso del passato. Venezia Giulia 1943-1945*, Venise, Marsilio, 1997. Nous pourrions encore ajouter l'ouvrage plus récent de Massimo Storch, *Combattere si può, vincere bisogna. La scelta della violenza fra Resistenza e dopoguerra (Reggio Emilia 1943-1946)*, Venise, Marsilio, 1998.

pluralité plutôt que sur la délégation et la recherche effrénée du consensus⁴⁹.

En matière de division de la mémoire, la question nationale se pose avec une acuité particulière en Italie. Aussi Isnenghi exprime-t-il un point de vue critique en rappelant ce qu'ont été les fondements de la nation italienne, ceux-là mêmes qu'il a largement contribué à faire connaître dans un récent ouvrage collectif⁵⁰. Or, l'un des récents développements du révisionnisme italien conteste justement le caractère national de la Résistance. Il considère en effet le 8 septembre 1943, puis la période de la présence des Alliés au Sud et du régime de Salò au Nord, comme une défaite de la patrie italienne qui aurait eu pour conséquence que la Résistance n'ait eu d'autre choix que de s'allier aux vainqueurs, laissant ainsi la nouvelle République en proie aux appétits des partis politiques à la suite d'une victoire passive⁵¹.

L'auteur déplore vivement cette multiplication des utilisations de l'histoire, et des discours révisionnistes très marqués idéologi-

quement, qui parcourent les médias ou le monde politique. Mais faut-il pour autant que les historiens condamnent sans autre l'ensemble de ces manifestations dont la maîtrise leur échappe? Ce serait oublier que beaucoup d'entre eux, et non des moindres, participent sans réserve à ces *usages publics de l'histoire*, et qu'ils sont ainsi concernés directement par les réalités de la *mémoire divisée*.

En fin de compte, l'originalité de ces débats sur les *usages publics de l'histoire* et la *mémoire divisée* réside bien dans la volonté de développer une histoire de la *subjectivité* des acteurs et des témoins, quels qu'ils soient. Dépasser les illusions de l'objectivisme en affrontant les difficultés d'une histoire critique, plurielle et attentive à la multiplicité des expériences humaines, se préoccuper des implications de la recherche pour le contexte dans lequel elle se situe, tout cela peut sans doute nous aider à développer une pratique de l'histoire et de son enseignement qui serve à relever les défis citoyens d'un avenir préoccupant⁵². ↵

⁴⁹ Giovanni De Luna et Marco Revelli, *Fascismo. Antifascismo. Le idee, le identità*, Scandicci (Florence), La Nuova Italia, 1995, pp. 14-34. Signalons que Nicola Gallerano, de son côté, s'était montré réservé à l'égard de cette thèse dont il souhaitait vérifier la cohérence sur le plan historiographique.

⁵⁰ *I luoghi della memoria*, a cura di Mario Isnenghi, 3 volumes: *Simboli e miti dell'Italia unita*, Rome et Bari, Laterza, 1996; *Strutture ed eventi dell'Italia unita*, Rome et Bari, Laterza, 1997; *Personaggi e date dell'Italia unita*, Rome et Bari, Laterza, 1997.

⁵¹ Voir Ernesto Galli della Loggia, *La morte della patria. La crisi dell'idea di nazione tra Resistenza, antifascismo e Repubblica*, Rome et Bari, Laterza, 1996. Cette thèse est discutée dans un contexte plus large par Fulvio De Giorgi, «Pubblica educazione e morte della patria. L'identità nazionale come identità passiva», *Contemporanea. Rivista di storia del '800 e del '900*, n° 2, 1998, pp. 227-251.

⁵² Tous ces thèmes ont été récemment repris, et approfondis, dans un ouvrage de Giovanni De Luna: *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Florence, La Nuova Italia, 2001. Nous en avons rendu compte dans les *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, Lausanne, n° 17, 2001. Et l'article de cet auteur que nous avons traduit dans ce volume évoque l'un des thèmes développés dans son livre: les problèmes nouveaux que la communication électronique par Internet va poser aux historiens d'aujourd'hui et de demain.

Le cartable de Clio

Les didactiques de l'histoire |

QUELQUES QUESTIONS À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, AUJOURD'HUI ET DEMAIN

FRANÇOIS AUDIGIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Pour cette première livraison du *cartable de Clio*, j'ai choisi de proposer deux textes écrits il y a déjà quelque temps à la suite de deux interventions orales faites dans le cadre de séminaires organisés par le Conseil de l'Europe. L'un traite des différentes logiques qui président à la construction des programmes, curricula et plans d'études, et se poursuit sur un questionnement à propos de la place qu'il convient d'accorder à l'avenir dans la construction de ces mêmes curricula. L'autre, après avoir rappelé cette même idée, réfléchit la relation entre l'enseignement de l'histoire et la diversité culturelle, dans la perspective ou la finalité d'une éducation à la citoyenneté. Il y a deux raisons pour lesquelles je propose ces textes tels qu'ils ont été écrits et que je n'en recompose pas un nouveau pour cette première livraison : d'une part, ces textes n'ont jamais été publiés et n'ont connu qu'une diffusion restreinte dans le cadre des séminaires concernés, d'autre part et plus encore, les thèmes qu'ils explorent et les idées qu'ils expriment conservent, à mes yeux, toute leur actualité. A les relire après quelques années, je n'ai pas grand-chose ou rien à leur ôter ; ce serait plutôt du côté des ajouts et des développements nécessaires qu'il conviendrait de regarder. Le lecteur en jugera. Il est vrai que le point de vue qui les anime est évidemment marqué par l'univers politique et culturel dans lequel je suis né et par les fonctions que j'occupais

alors. Mes nouvelles charges me font partager de plus près un autre système éducatif et une autre culture politique ; mais derrière les différences, je persiste à penser que les questions de fond, pour reprendre un terme plus à la mode, les défis, que nos sociétés et nos Ecoles rencontrent et auxquels elles doivent répondre, sont très largement communs. Le partage, la comparaison, la mise en évidence de ce qui est commun et différent, la prise en compte des contextes et des spécificités restent à faire.

J'ai conservé la forme semi-orale dans laquelle ils ont été rédigés. Prononcés dans des cadres différents, ils reprennent des idées proches, ce qui occasionne quelques répétitions que le lecteur voudra bien excuser. Je les prolonge par une très rapide réflexion complémentaire. Celle-ci est directement provoquée par la lecture de l'ouvrage d'une spécialiste anglaise de l'enseignement de l'histoire (Hilary Cooper, *The teaching of History in Primary Schools, Implementing the Revised National Curriculum*, London, David Fulton Publishers, 2000), par celle d'un premier volume dirigé par Mario Carretero et James F. Voss dont Nadine Fink fait ci-après une présentation, par le compte rendu d'un second volume des mêmes auteurs paru dans la revue *History and Theory*, enfin, par celle d'un bref opuscule de Christopher Lasch paru en 1981 et qui vient

d'être publié en français (*Culture de masse ou culture populaire*, éditions Climats, 2001). Tous ces éléments font rebondir avec force la question du sens, à la fois direction et signification, de l'histoire enseignée.

PREMIÈRE PARTIE :

LES PROGRAMMES D'HISTOIRE ENTRE DES LOGIQUES DIFFÉRENTES ET DES FINALITÉS COMPLEXES¹

Construire un programme n'a pas le même sens dans toutes nos Ecoles, mais partout nous observons un certain nombre de logiques à l'œuvre. Le poids différent qu'on accorde à ces logiques est susceptible de modifier les conceptions et l'architecture de nos programmes. Avant de présenter quelques-unes de ces logiques, je m'autorise en préalable quelques remarques sur nos mots, car ceux-ci, même semblables ou très proches à la traduction, désignent des mondes variés et recouvrent des expériences multiples. Il est essentiel d'en prendre la mesure pour nous comprendre.

Je me limite à l'idée même de programme et à ce qui est rangé sous ce terme. Je viens, vous le savez, d'un Etat où l'enseignement est régi par des programmes nationaux qui définissent plus ou moins précisément les objets d'enseignement, les titres des chapitres, en termes de contenus, auxquels s'ajoutent quelques indications pédagogiques. Celles-ci sont souvent brèves puisque, si les contenus

sont définis par le pouvoir, les méthodes sont réputées être au choix des enseignants. A l'opposé, nous avons des Etats où les contenus d'enseignement sont définis de façon très décentralisée, voire au niveau des établissements. Même si l'on constate aujourd'hui un double mouvement – les uns recherchent une plus grande autonomie des acteurs (mais pas en France pour ce qui nous concerne), les autres s'efforcent d'établir des références et des règles communes – les différences restent importantes et traduisent des phénomènes très profonds. J'en relève deux, qui, comme beaucoup d'éléments de mon intervention, demanderaient de longues explicitations. Je les énonce selon des polarités extrêmes, la réalité étant évidemment plus nuancée :

- d'un côté, une citoyenneté qui met en avant l'importance accordée aux droits politiques et à ce qu'implique le fait d'être titulaire d'une partie de la souveraineté nationale et, de l'autre, une citoyenneté qui accorde la première place à une insertion de proximité, à la participation des habitants aux affaires locales, aux activités sociales au sens le plus large ;
- d'un côté, une Ecole qui est très proche des familles et, très souvent également, de leurs insertions ou de leurs traditions religieuses et, de l'autre, une Ecole qui met au contraire les élèves à distance de ces insertions, parce que ces insertions sont jugées trop particulières ; cette mise à distance a pour but de transmettre aux élèves une connaissance considérée comme un moyen d'accéder à l'universel.

Ceci a évidemment des conséquences sur ce que l'on entend par mémoire collective, sur la place accordée aux différents groupes

¹ Intervention en tant que chercheur à l'Institut national de Recherche pédagogique (INRP), et dans le cadre du Conseil de l'Europe, au Séminaire sur l'enseignement de l'histoire dans la nouvelle Europe, Chisinau, Moldavie, 30 juin - 2 juillet 1997.

servant à définir les appartenances, etc. Je rappelle ces évidences car nos choix en matière d'enseignement de l'histoire y sont, en très grande partie, inscrits. La définition et la délimitation spatiale et temporelle du groupe auquel nous estimons qu'il est le plus important que les élèves s'identifient sont déterminantes pour la construction des programmes ou des curricula.

Enfin, au terme de programme, beaucoup préfèrent celui de curriculum. Cela n'est pas querelle de mots mais affaire de contenus : Que mettre dans un texte destiné à dire aux enseignants ce qu'il convient d'enseigner ? De manière très générale, programme est plutôt utilisé là où les contenus sont privilégiés, curriculum là où l'on met en avant le développement de compétences, notamment de savoir-faire et d'attitudes. Cela ne signifie pas que les savoir-faire et les attitudes sont refusés par les premiers, mais qu'ils et elles sont attendus comme prolongement, comme accompagnement normal, «naturel», de la maîtrise des connaissances. Cela ne signifie pas que les seconds sont hostiles aux connaissances, mais que celles-ci sont, avant tout, mises au service de la construction de compétences plus générales, compétences que l'on espère transférables, c'est-à-dire réutilisables pour d'autres objets d'étude, voire dans la vie. La définition des curricula s'appuie généralement, non seulement sur l'histoire comme «science», mais également sur la spécificité des âges des élèves selon certains apports de la psychologie cognitive, sur les travaux de la pédagogie par les objectifs et sur les classifications de compétences avec parfois l'énoncé d'un référentiel de ces compétences, sur les méthodes actives et les conséquences que leur affirmation a pour la définition du travail scolaire, etc.

En énonçant ainsi ces différences, j'entre directement dans l'objet qui nous occupe. Reprenons le problème autrement : l'enjeu de l'enseignement de l'histoire est de faire entrer les élèves dans le monde de l'histoire (Geschichte), de faire se rencontrer le monde des élèves et le monde de l'histoire ; ajoutons que c'est évidemment le monde de l'élève qui est appelé à se transformer et non celui de l'histoire. Le professeur est celui qui facilite la rencontre du monde du texte, le texte de l'histoire, et du monde de l'élève. D'un certain point de vue, si l'on considérait le texte de l'histoire comme directement et immédiatement abordable, il suffirait de mettre l'élève devant le livre d'histoire et de l'inviter à le lire. C'est parce que l'on considère cela comme peu possible ou peu efficace qu'il y a un professeur qui dissèque ce texte, le met en pièce, l'illustre, mobilise toutes sortes d'auxiliaires, documents et moyens variés, pour que les élèves s'approprient ce texte et, de plus, le croient vrai. Ce faisant, il construit un texte particulier, texte établi à fin d'enseignement, celui de l'histoire effectivement enseignée. Les programmes ne concernent pas directement ce texte ultime mais s'efforcent d'en indiquer les grandes orientations, les principaux points d'appui en tenant compte des conditions de l'enseignement. Cette situation se complique dès lors que l'on considère qu'un des moyens les plus efficaces d'apprentissage de l'histoire est de faire produire, de faire écrire de l'histoire par les élèves. Je laisse cette question en suspens ; elle revêt bien d'autres aspects. Programmes ou curricula se situent à la croisée de logiques différentes. Dans un premier temps, je brosse un rapide inventaire de ces logiques, inventaire sûrement incomplet, autour de trois ensembles : les logiques du monde de l'histoire, les logiques des élèves,

les logiques scolaires. Dans un second temps, j'examine, également de façon très brève, la question des finalités.

1. LES PROGRAMMES AUX PRISES AVEC DES LOGIQUES DIFFÉRENTES: UN BREF TOUR D'HORIZON

1.1. LOGIQUES DU MONDE DE L'HISTOIRE

Pour traiter des logiques de ce monde, je prends pour point de départ les caractères que Ricoeur² (article dans la Revue *Diogenes*, n° 168, 1994, p. 17) énonce comme caractéristiques de «...la coupure épistémologique qui sépare l'histoire savante du récit traditionnel». Ces trois caractères sont³:

- «– l'énorme travail de conceptualisation appliquée aux universaux que l'histoire construit (servage, révolution industrielle, etc.)...
- la décomposition d'une tranche de passé en niveaux (économique, social, politique, intellectuel, etc.) qu'il s'agit ensuite de recomposer sous l'idée-limite d'histoire totale;
- la pluralisation des temps de l'histoire...»

² En prenant Ricoeur comme référence, je me situe du côté d'une conception qui affirme la dimension nécessairement narrative de l'histoire. Il semble que depuis la magistrale synthèse de *Temps et Récit*, le lien entre histoire et récit ne soit plus guère contesté. Plus largement, si l'on suit par exemple Bruner (*...car la culture donne forme à l'esprit*, trad., Paris, Eshel, 1991), le récit est la forme première de notre expérience du monde lorsque nous l'énonçons et la communiquons; c'est aussi par elle que nous avons accès à l'expérience que les autres ont du monde. Voir aussi ci-après, pp. 221-224.

³ Le découpage et la présentation sous trois tirets sont de notre fait.

A ces trois caractères, Ricoeur ajoute l'argument suivant: «*De toutes ces façons, un écart est instauré entre le niveau naïvement narratif des histoires racontées (stories) et le niveau critique de l'explication compréhensive des historiens de métier.*» A ces trois caractères, choisis pour distinguer deux régimes de l'histoire, naïve et savante, j'ajoute de mon côté la construction de problématiques et l'usage de schèmes explicatifs dont certains sont empruntés aux autres sciences sociales. Enfin, je ne fais que rappeler pour mémoire, la force des découpages spatiaux qui produisent des territoires dont l'affirmation et l'identification jouent un rôle considérable dans la construction de la mémoire et des identités collectives. Sans aller plus loin, cela suffit déjà à notre bonheur entre l'horizon d'une histoire totale – à l'échelle 1, comme la carte de Borgès, échelle 1 du temps et des milliards de vies et d'actions que le monde a connues – et une production historique et un enseignement de l'histoire qui sont nécessairement dans le partiel, le découpé, le limité.

A ce stade, je distingue:

1.1.1. UNE LOGIQUE DU TRAVAIL DE L'HISTORIEN

J'isole ici cette logique afin de mettre en évidence sa spécificité, spécificité qui rend suspecte toute analogie entre le travail de l'historien et le travail que les élèves peuvent faire en classe. Cela ne veut pas dire qu'il ne soit pas intéressant de mettre les élèves en situation de «mimer» certains gestes du travail de l'historien, mais que cette analogie ou cette réduction demande à être considérée avec une grande prudence. Les différences entre le travail de l'historien qui produit, en principe, de la connaissance nouvelle et ce que l'élève est susceptible de réaliser, d'écrire,

sont trop évidentes pour être développées. Aussi, je ne retiens qu'un aspect, celui du maniement du temps. Au cours de son travail, l'historien effectue sans cesse des allers-retours dans le temps, construit des découpages, des périodisations, les met à l'épreuve et les modifie s'il y a lieu, etc. Il n'y a aucune linéarité chronologique dans son travail; les maniements du temps et ce qu'il produit avec ces maniements sont un des facteurs d'intelligibilité privilégié de l'histoire. Aucun historien qui étudie un objet *x* entre telle ou telle date, ne commence à l'étudier durant l'année 1, puis passe à l'année 2, etc., enchaînant par là les événements et les évolutions les uns aux autres. Mais, lorsque l'on passe à la présentation du travail achevé, on passe à

1.1.2. UNE LOGIQUE D'EXPOSITION,

qui présente ces enchaînements comme quelque chose de tout à fait naturel, comme étant le récit argumenté et raisonné des événements et des évolutions. L'histoire utilise la langue naturelle et s'efforce de faire croire que le récit qu'elle construit est au plus près de la réalité; dans sa forme même les mots deviennent les choses dont on parle. Cela se fait pour l'essentiel dans la continuité et la succession chronologiques. Dans son exposé, écrit ou oral, le respect du déroulement chronologique est un impératif pour l'historien, même si la complexité des situations autorise évidemment certains écarts et notamment la juxtaposition de différents récits correspondant aux découpages en niveaux ou selon les lieux, par exemple. Ceci est sans doute évident, mais n'oublions pas que les élèves sont soumis à une présentation de l'histoire qui s'appuie sur cette logique d'exposition et qui les laisse très loin, très très loin, du travail que l'historien effectue sur le temps. On ne lui présente que le résultat et lorsqu'il est mis en situation d'écrire

lui-même, il est rare que ce travail sur le temps soit l'objet d'un véritable travail, hormis le respect de l'ordre chronologique.

On pourrait imaginer que d'autres aspects du texte de l'histoire soient mis en avant: des concepts jugés centraux, des niveaux du passé, des interprétations, etc. Mais nous savons que, dans la communauté historique, il n'y a guère d'accords sur les concepts ou les interprétations et, lorsque l'on construit un programme qui met en avant un aspect important d'un niveau du passé, cela est fortement contesté. Alors, que faire? Il reste un possible accord sur quelques objets de notre mémoire collective, passages obligés pour l'enseignement mais dont la signification n'est pas obligatoirement partagée; la seule solution pour mettre en œuvre cet accord est de réaffirmer la primauté de la succession chronologique et d'énoncer de la façon la moins engagée possible la liste de ces objets.

1.1.3. UNE LOGIQUE CHRONOLOGIQUE

La logique chronologique est évidemment la première qui s'impose. L'ordre temporel est un principe organisateur obligatoire du texte de l'histoire; tout historien travaille avec et sur le temps; il en découle pour l'enseignement qu'il ne saurait y avoir d'enseignement de l'histoire digne de ce nom que celui qui respecte ce principe. Mais cet accord ou ce principe rappelé, la prééminence de la logique chronologique ne dit pas comment, précisément, choisir et organiser les contenus. Elle indique qu'il convient de commencer par le début et de terminer par la fin. Je laisse à chacun le soin de déterminer ce que l'on peut entendre par début ou par fin et ajoute brièvement que rien, mais rien, ne laisse supposer que les temps anciens soient

plus aisés à étudier, à comprendre et à apprendre que les temps actuels. La distance temps réduit peut-être, mais pas toujours!, l'implication, favorise un regard plus critique mais elle établit aussi une étrangeté plus grande; comment nos élèves des villes imaginent-ils des sociétés avant tout rurales sans électricité et sans pétrole?

Mais, en sachant que cet ordre du temps ne correspond pas à l'ordre du travail historien et que l'exposition mêle en permanence des objets aux temporalités différentes, mini-récits et mini-tableaux enchâssés les uns aux autres, nous dessinons un monde bien complexe dans lequel faire entrer les élèves. Énonçant les objets historiques de façon très générale, les programmes privilégient l'ordre chronologique, laissant aux enseignants le soin de gérer le reste sans toujours dire à quel point ce reste est souvent la partie la plus décisive.

Si cette logique s'impose avec force, soyons prudents sur les résultats qu'elle donne! Rappelons que la succession chronologique, qu'elle prétende embrasser la diversité et la complexité d'une époque ou qu'elle soit thématique, est toujours pleine de trous, de blancs, de vides.

1.2. LE MONDE DES ÉLÈVES

Ce monde des élèves est appréhendé ici de deux façons: d'une part la relation entre le monde de l'élève et celui du texte de l'histoire, d'autre part ce qui est lié au processus même de l'apprentissage.

1.2.1 LE MONDE DE L'ÉLÈVE

Me référant à nouveau à Ricoeur (*Temps et Récit*, tome I, 1983), celui-ci pose que «... tout récit présuppose de la part du narrateur et de

son auditoire une familiarité avec des termes tels qu'agent, but, moyen, circonstance, secours, hostilité, coopération, conflit, succès, échec, etc.». Autrement dit, même si ces termes sont rarement employés comme tels en classe, ce qu'ils recouvrent est constamment présent dans le récit de l'histoire. Le problème permanent pour le professeur est de s'assurer que cette «précompréhension» est déjà présente. Si ce n'est pas le cas ou si cette précompréhension est insuffisante, le professeur s'efforce de la mettre en place; il le fait dans le mouvement même où il étudie, où il fait étudier, tel objet d'histoire à ses élèves. En étudiant les Révolutions de 1848, il faut, par exemple, introduire les élèves dans la pensée que des hommes peuvent, au nom d'idées qualifiées de nationales et au nom de leur conception de la liberté, construire des barricades, prendre les armes, faire face à des pouvoirs autoritaires, chercher à communiquer au-delà des frontières, risquer leur vie, etc. Ce simple et trivial exemple montre aussi qu'il est ardu de fixer arbitrairement les limites et les caractères de cette précompréhension. Cela a souvent pour résultat que le professeur fait comme si, un minimum étant rappelé, c'est l'enseignement des événements lui-même qui va, en quelque sorte, auto-produire les conditions de sa compréhension. Le risque est alors de voir réduire cet événement aux schémas d'action, aux précompréhensions antérieurement présents dans l'esprit des élèves.

S'ouvrent ici de nombreux thèmes: le premier se réfère à quelque chose d'assez répandu dans la conscience des professeurs mais beaucoup plus délicat à prendre vraiment en considération, à savoir ce qui est communément rangé sous le terme de représentations sociales; le second aux relations entre le passé et le présent. Je ne m'intéresse dans cette

partie qu'aux représentations; les relations passé-présent sont abordées plus longuement avec les finalités.

L'idée que l'élève n'est ni un verre vide qu'il convient de remplir avec le miel de la connaissance ni une page blanche sur laquelle inscrire le texte du savoir a fait son chemin. Parmi les outils utilisés pour travailler le «déjà-là», la théorie des représentations sociales, plus ou moins rigoureusement rattachée à son origine, s'est largement répandue. Je prends deux exemples pour en illustrer l'intérêt et ne considère que la seule dimension affective des représentations sociales. Lors d'entretiens avec des élèves sur la Révolution française, nous avons observé que, quel que soit leur âge, ils éprouvent beaucoup de difficultés à parler de la Terreur, à mettre cette période quelque part dans la décennie révolutionnaire et surtout à lui donner du sens. Nous avons interprété ces difficultés comme un effet de la conception dominante qui leur sert à donner du sens aux événements de cette période; cette conception, qui s'exprime à d'autres moments de ces entretiens, se résume par l'idée d'un progrès politique autour des droits de l'homme et de la République. Dans ce schéma, la Terreur est proprement «impensable». Elle nous sépare de notre histoire, de notre identité. A contrario, la période de la Collaboration se présente tout autrement puisque l'on pouvait être résistant; un «vrai Français» était, d'une façon ou d'une autre, un résistant, alors que, dans le cas de la Terreur, être opposant revient à être anti-révolutionnaire et donc contre les conquêtes légitimes de la Révolution.

Second exemple: dans des textes écrits par eux, les élèves montrent leur propension à

désigner l'Allemagne comme cause de la Première Guerre mondiale; pourtant, cette explication-responsabilité-culpabilité n'est ni enseignée par les professeurs (nous avons assisté à leurs cours ou écouté l'enregistrement de ces cours), ni présente dans les manuels. Tout se passe comme si, pour la plupart des élèves, dire et expliquer les causes de cette guerre (c'était la consigne de ce travail écrit) revenait à chercher des responsabilités, et comme si dans cette quête, ce qu'ils savent de la Seconde Guerre était «rabattu» sur la Première. Il faut bien donner un peu de cohérence à la vision de l'histoire, à notre identité dans son rapport à l'autre. Ce qui est affectivement le plus fort et cognitivement le plus simple recouvre tout. Notre identité s'établit et s'argumente peut-être sur des informations historiques reconnues et raisonnées, mais sans doute plus encore sur des attitudes beaucoup plus profondes.

1.2.2. UNE LOGIQUE DES APPRENTISSAGES

Je devrais commencer par mettre «logique» au pluriel, car, en ce domaine, plusieurs logiques ou plus exactement plusieurs conceptions de l'apprentissage sont fréquemment invoquées pour justifier l'organisation de l'enseignement. Ceci tient à l'absence de théorie unifiée de l'apprentissage, théorie qui soit partagée et acceptée. Si tout le monde aujourd'hui se réfère au constructivisme, au sens piagétien du terme, les rameaux en sont fort diversifiés; surtout, les conséquences d'une prise au sérieux du constructivisme sont loin d'être claires et immédiates aussi bien dans la conduite de la classe que dans la confection des programmes. On observe certains effets sur les programmes ou les curricula à l'école élémentaire mais dès le secondaire, d'autres logiques reprennent le dessus, notamment

celle de l'exposition chronologique du savoir. Quelques accords, plus ou moins opérationnels, autour de l'idée d'activité des élèves ne font pas une référence suffisante. L'absence d'accord plus fondamental et le lien difficile entre ce que nous savons d'une part, de la construction des connaissances et des apprentissages et d'autre part, de l'enseignement de l'histoire font perdurer une sorte de modèle spontané. Ce modèle repose sur la croyance en un passage continu d'une sphère où dominant le concret, le facile, le simple, le singulier, le particulier, voire le local vers une sphère où s'épanouissent l'abstrait, le difficile, le complexe, l'universel, le général, le global... Trop de travaux et de réflexions montrent qu'un tel modèle n'a guère de sens et pourtant, il a la vie dure.

Que signifierait une logique des apprentissages ? La possibilité de déterminer à la fois des étapes dans les apprentissages, étapes suffisamment nécessaires et contraignantes pour appeler un certain ordre dans l'enseignement, et des méthodes, des dispositifs de travail. Mais nous retrouvons alors les questions précédentes sur ce qui compose le texte de l'histoire, en particulier son hétérogénéité profonde.

1.3. DES LOGIQUES LIÉES

AUX CONTRAINTES SCOLAIRES

Enfin, il y a les logiques produites par les institutions scolaires et leur fonctionnement. L'enseignement de l'histoire, à l'égal de toutes les autres disciplines scolaires, se fait dans une institution qui a ses règles de fonctionnement, ses contraintes, ses principes, ses habitudes. On peut ou non en tenir compte dans l'établissement des programmes et curricula. En tenir compte de façon trop

précise revient à enfermer l'enseignant dans des déterminations contraignantes et surtout trop éloignées des conditions réelles d'exercice de son métier. Ne pas en tenir compte nous invite à une certaine prudence dans ce que nous disons ou espérons de l'enseignement en ne considérant que les programmes. Les études disponibles montrent que l'histoire des programmes et l'histoire effectivement enseignée sont deux mondes différents.

Parmi les contraintes propres à nos institutions scolaires, j'en cite quelques-unes qui, à ma connaissance, sont largement répandues. Une analyse plus développée rendrait compte du rôle qu'elles jouent dans la construction de l'histoire scolaire. Il en est ainsi :

- du découpage et de l'organisation du temps. Notre enseignement fonctionne très majoritairement sur le mode d'une succession de séquences, de trois-quarts d'heure à une heure, centrées sur une discipline. Découpage du temps, découpage du savoir, découpage des objets enseignés vont de pair. Si le professeur, spécialiste de sa discipline, fait aisément le lien entre des moments d'enseignement séparés dans le temps, cela n'est pas nécessairement aussi facile pour les élèves. Ce découpage est aussi limitation du temps disponible. Consacrer deux heures ou huit heures à étudier les conséquences de la Seconde Guerre mondiale en Europe ne produit pas le même savoir sur cet objet ;
- du groupe classe qui impose un enseignement qui est destiné à une collectivité et non à des individus. Le professeur

s'adresse à, et organise le travail pour une sorte de «classe moyenne», évidemment variable selon les lieux et les âges. Cela signifie également qu'il est à peu près impossible de prendre la pleine mesure du «monde des élèves» dont j'ai souligné précédemment l'importance. Ce monde recouvre en fait des mondes puisque nos élèves sont loin d'appartenir à une culture identique, ne disposent pas des mêmes schémas de précompréhension, n'ont pas les mêmes stratégies cognitives, ni les mêmes attentes à l'égard de l'Ecole en général et de l'histoire en particulier, etc. Leur diversité est à l'image de celle de la société;

- de l'existence d'un livre, d'un manuel qui constitue une référence pour l'élève. Ce livre traduit aussi les conceptions différentes que nous avons de l'enseignement. Il se présente souvent comme un état du savoir disant ce que l'on sait de tel ou tel événement, période, etc. Il est aussi parfois plutôt un ensemble d'exercices ou d'outils destinés à être utilisés en classe. Il mêle ces deux aspects selon des règles éditoriales qui renvoient aux jeux du marché. Quel qu'il soit, il est un élément qui intervient pour construire l'histoire enseignée; il n'en est qu'un parmi d'autres.

Enfin, de façon plus générale, aussi bien les programmes et les curricula que les professeurs construisent un savoir historique qui répond à trois contraintes: être enseignable, être apprenable, être évaluable. Enseignable, c'est être mis et énoncé dans une forme qui corresponde aux contraintes de l'enseignement, par exemple celles qui ont été précédemment énoncées; apprenable, c'est le choisir et le mettre en forme pour que les

élèves puissent l'apprendre, apprendre avec lui connaissances, savoir-faire et attitudes; évaluable, parce que si notre discipline est une discipline de culture générale, elle entre aussi dans le jeu habituel de tout système scolaire qui implique l'évaluation. Nous savons par exemple le poids considérable que jouent les évaluations lors des examens, surtout lorsque ces examens sont nationaux.

C'est de tout cela qu'un enseignant doit tenir compte. Certes ce ne sont pas les préoccupations immédiates des auteurs des programmes et curricula, mais ce sont des éléments qui donnent forme et contenu au travail auquel se livre le professeur quand il «fait cours» et que les auteurs des dits programmes et curricula feraient mieux de ne pas ignorer.

1.4. AUTANT DE LOGIQUES SOUMISES AUX FINALITÉS

Logiques des savoirs historiques, logiques des élèves, logiques scolaires pèsent de manière directe ou indirecte sur la confection de nos programmes et de nos curricula. Mais, ces logiques sont elles-mêmes soumises aux finalités. L'ancrage principal de mon propos est le suivant: l'histoire a été installée, dans sa forme actuelle, dans les écoles, dans l'Ecole, pour participer à la transmission d'une conception partagée de la mémoire collective et par là de l'identité collective. Il s'agit de transmettre et de développer un sentiment d'appartenance. Je tiens les pièces à conviction à la disposition de chacun. Lorsqu'elle se réfère à des entités politiques suffisamment stables et anciennes la dimension historique de l'identité collective appelle spontanément la succession chronologique dont nous avons dit la prééminence; cette

succession privilégie les phénomènes, événements et évolutions étudiés d'abord dans ce cadre spatial, celui des Etats. Cette approche s'efforce de lier le «je» de l'élève au «nous» du présent et du passé par distinction avec les autres et l'autre, c'est-à-dire ceux et celui qui ne se reconnaissent pas dans cette appartenance, ou qu'il s'agit de mettre à l'extérieur.

Croisées avec les logiques précédentes, et notamment celles qui relèvent du fonctionnement de l'Ecole, les finalités poussent à ce que l'enseignement de l'histoire privilégie, pour ne pas dire plus, la transmission d'une vulgate, refuse ce qui divise et notamment toute mise à la question du texte de l'histoire et s'appuie, au contraire, sur tout ce qui est propre à développer un sentiment commun dont on attend qu'il contribue à la cohésion sociale. Les autres logiques que nous avons mises en évidence et notamment celles liées au fonctionnement de nos Ecoles accentuent ces tendances.

Mais, sentiment d'appartenance et identité collective sont aujourd'hui l'objet de nouvelles approches. Dès lors, la question de l'enseignement de l'histoire exige de réexaminer à nouveaux frais la question des relations entre le passé, domaine d'étude de l'histoire, le présent et l'avenir.

C'est sur ces trois dimensions du temps que je me propose de construire ma seconde partie tout en sachant que je n'aborde que très partiellement et très modestement un sujet complexe, délicat et conflictuel. Mais, n'est-ce pas une des exigences de nos démocraties que de mettre en débat de tels sujets?

2. L'HISTOIRE? ÇA SERT A INVENTER L'AVENIR POUR AGIR AU PRÉSENT

Sous ce titre, je l'espère un peu provocant, je pose quelques jalons pour analyser, maintenant, les relations de notre enseignement avec les trois dimensions du temps. Certes, dès lors que l'on parle de finalités, l'avenir est en jeu puisque ce qui est attendu de l'enseignement est bien dans le futur de l'élève. Mais ce futur s'inscrit totalement dans nos attentes collectives et ne peut donc être réduit à la seule dimension du sujet, de l'individu. Cette brève exploration commence par une présentation des relations entre passé et présent avant de s'élargir à l'avenir.

2.1. PASSÉ-PRÉSENT: DES RAPPORTS VARIÉS

Poursuivant mon parcours sinueux entre des préoccupations très générales et les pratiques d'enseignement, je reviens pour commencer aux relations entre le passé et le présent. L'importance de ces relations est évidemment constamment affirmée; à lire les textes et les études sur notre enseignement, on y relève différentes manières de les envisager, manières où se mêlent des objectifs de formation très divers:

- le passé est un répertoire d'actions, d'attitudes, d'exemples qui sont à la disposition de chacun pour réfléchir sur ce que font les hommes. La dimension morale est ici explicitement affirmée;
- le passé est au fondement du présent, il en constitue les racines. Selon des continuités variées où les circonstances pèsent d'un poids plus lourd que les décisions des hommes et que le hasard (pour reprendre trois grandes catégories expli-

catives), le présent découle du passé de façon la plus logique possible. On parle alors de visée téléologique de l'enseignement de l'histoire où le choix de ce qui est enseigné est entièrement déterminé par la situation actuelle. Plus encore, il s'agit parfois de légitimer le présent et donc de montrer que le passé a pour sens la mise en place du présent; le passé sert alors à montrer que le présent, et particulièrement les découpages politiques, étaient déjà... présents dans le passé, éventuellement de lutter pour que le présent retrouve le passé, etc. Ainsi, le déroulement de l'histoire a pour sens de prouver l'inéluctabilité du présent, réel ou souhaité;

- le passé est enjeu de mémoire, pas tout le passé évidemment, mais certains faits, événements, phénomènes dont on juge bon, utile, nécessaire... que la connaissance soit transmise aux générations futures. La continuité est ici moins affirmée et la comparaison souvent suggérée. La dimension morale est aussi très souvent présente. La mémoire se mue aisément en commémoration;
- selon les uns, le présent porte des traces du passé, selon les autres, il est du passé accumulé; quoi qu'il en soit, il est ici question de faire prendre conscience aux élèves qu'ils arrivent dans un monde déjà là où l'épaisseur du temps a laissé de nombreuses traces. Parmi les diverses façons de considérer ces traces, il semble que la problématique du patrimoine soit aujourd'hui très en vogue. Elle se fait parfois inventaire un peu statique.

...

Quittons à présent ces propos généraux qui demanderaient de plus amples développements et pénétrons un moment dans la classe d'histoire. J'ai dit précédemment l'importance du travail de décomposition, de mise en pièces du texte de l'histoire, de l'appui sur de nombreux auxiliaires – textes, images, cartes, etc. – pendant le cours, autant de procédés destinés à rapprocher le monde du texte et le monde de l'élève. Parmi ces procédés, il y a l'invitation fréquente du présent, de ce qui est supposé être une expérience partagée par et avec les élèves, pour comparer avec le passé, pour rendre ce passé moins lointain. C'est aussi le moyen d'associer les élèves à la production du texte enseigné. L'observation et l'analyse d'un certain nombre de cours permettent d'étudier cette présence très fréquente du présent supposé commun⁴, mais cette présence opère une sorte de renversement par rapport aux relations affirmées entre passé et présent. Dans nos discours, c'est le passé qui est supposé contribuer à l'explication et à la compréhension du présent, dans les cours une inversion s'opère. Le passé est réduit au présent, que ce soit sur un plan factuel ou sur un plan plus explicatif. Par exemple, exemple hélas caricatural!, l'étude des causes de la Première Guerre mondiale demande de parler des Balkans; les Balkans au début du siècle? C'est comme les Balkans aujourd'hui, un vaste théâtre de violences et de haines... analogie qui laisse totalement de côté les modifications qu'a connues cette région de l'Europe et suggère des permanences comportementales dont je ne développe pas ici les possibles effets. Un autre exemple est l'appel à

⁴ Voir Tutiaux-Guillon, N., Influence du modèle pédagogique sur l'explicatif, in *Éléments sur la causalité dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 1997.

des éléments d'économie «spontanée» lors de l'étude de la Révolution industrielle; pour s'imaginer l'essor de la production et de la consommation au XIX^e siècle, il est fait appel à l'expérience que les élèves ont aujourd'hui de l'argent, de la publicité, etc. De telles recherches soulignent l'importance de ces analogies, de ces renvois au sens commun comme éléments destinés à aider la compréhension des élèves. Analogies et renvois ne sont pas la source d'un travail explicite et rigoureux de comparaison, dont le but serait d'identifier ce qui est commun et ce qui est différent, de traduire un processus, une évolution, de rendre la singularité et la familiarité d'événements et de phénomènes rangés sous des mots, sous des concepts similaires, etc.; un tel travail est en quelque sorte interdit par la logique chronologique; c'est un travail de réduction d'une situation lointaine à une situation supposée connue. C'est la situation connue, ou du moins ce que l'on connaît du temps présent qui sert de filtre, réduisant le passé, soumettant le passé à la compréhension que l'on croit avoir du présent.

Les relations présent-passé sont ainsi en cause dans tous les lieux qui concernent notre enseignement, jusque dans les programmes. Un dernier exemple illustre la complexité de ces relations. Au milieu des années soixante-dix, il a été demandé dans les programmes français de la classe de cinquième (deuxième année du collège, 12-13 ans) d'insister plus fortement qu'auparavant sur l'étude de l'Islam et de la civilisation arabo-musulmane. La prise de conscience qu'une partie, désormais assez nombreuse, des élèves était de culture arabo-musulmane, demandait cette étude pour favoriser la tolérance. Mais, comme le programme de

cinquième obéissait pour l'essentiel à la logique chronologique, il s'arrêtait au XVI^e siècle; l'étude de la civilisation arabo-musulmane restait donc en suspens, sans relation autre que celle dont nous avons précédemment parlé, c'est-à-dire l'analogie présent-passé. Par exemple, pour illustrer l'importance des villes dans ce contexte, nombre de manuels comportaient des photographies de villes «arabes» aujourd'hui. Je laisse chacun méditer sur ce que signifient alors nos affirmations sur la contribution de l'histoire à la formation des jeunes.

2.2. ...ET SI L'ON AJOUTAIT L'AVENIR?

Intégrer la dimension de l'avenir n'est pas une idée nouvelle. J'extrais une brève citation du texte officiel de 1890 régissant l'enseignement de l'histoire dans le secondaire en France: «*Il faut que l'éducateur étudie la génération qu'il doit élever et se fasse une théorie des devoirs de cette génération, afin que, connaissant le but à atteindre, il y conduise l'écolier par les moyens les mieux appropriés*». Cette position fait dépendre les contenus et méthodes de l'enseignement de l'histoire d'une anticipation de l'avenir et non de la connaissance historique elle-même. Cette anticipation oriente et légitime les choix dans ce qu'il est bon, juste, utile d'enseigner puisqu'on ne saurait tout enseigner. Rappelons que dans les sociétés marquées par les Révolutions économiques et politiques du XIX^e siècle, l'histoire vécue par les hommes semblait, à la fin de ce siècle, avoir un sens, pour faire bref le sens du progrès, un progrès matériel et moral, que le développement industriel, les transformations sociales et, pour la France, la République incarnaient chacun à leur manière. Le cadre privilégié était simple; l'Etat-nation était la forme

raisonnée et imaginée comme étant presque universelle, de l'appartenance, le cadre de l'identité collective. Il n'est pas besoin d'une longue argumentation pour dire à quel point cet horizon n'est plus le même. Nous avons à faire à un ensemble de changements qui peuvent aisément se ranger autour des idées de pluralisme et de diversité: diversification des discours historiens, diversification des approches, des interprétations, des problématiques, des objets, etc.; diversification des élèves et plus largement des références culturelles dans nos sociétés; diversités de nos sociétés où les appartenances sont multiples. Pluralisme affirmé, revendiqué ou craint mais qui ne peut laisser indifférent notre discipline.

Autrement dit, en réfléchissant dès aujourd'hui aux programmes d'histoire pour préparer le XXI^e siècle, nous avons à affronter la question suivante: que convient-il d'enseigner à des jeunes qui auront le monde en charge entre... 2010-2020 et 2050-2060? Ce n'est sûrement pas en regardant dans un rétroviseur que nous aurons des réponses; cependant, je reconnais aisément que le débat est difficile, non seulement à conclure, mais tout simplement à engager. Quelques idées: est-il pertinent, et si oui possible,

- de partir des problèmes que la société devra gérer, et si possible résoudre, au cours du prochain siècle: la santé, le travail, l'environnement, l'aménagement des territoires, la pollution urbaine, la violence, le chômage, etc.?
- de nous interroger sur ce qui constituera le facteur d'unité et d'identité collectives? Comment se noueront les liens civique, politique et social? Comment se construiront l'identité de chacun, l'identité

collective, leurs relations? Beaucoup d'auteurs insistent aujourd'hui sur le fait que chacun constitue son identité à partir de références multiples et mobiles. Comment dès lors choisir et combiner entre les différentes échelles et les différents groupes, celles et ceux qui sont les plus importants? Quelle identité politique concevoir et comment lier les dimensions locales, régionales, nationales et européennes? Là où nos sociétés sont résolument plurielles, pluralisme de langue, de culture, de religion, d'imaginaire, etc., n'est-ce pas une chance, une anticipation, pour inventer de nouvelles manières de penser et de vivre le lien collectif, le vivre-ensemble, les formes de vie politique et sociale, l'organisation des pouvoirs, des relations entre les personnes et ces pouvoirs dans le respect des droits de l'homme et des principes démocratiques et, par là, de porter un nouveau regard sur le passé plutôt que de nous crispier, voire de nous déchirer sur nos identités d'hier?

La réflexion que nous avons à développer et les choix que nous avons à faire dépendent du monde que l'on veut bâtir et de la place que l'on attribue à l'histoire dans la construction de la mémoire collective, de l'imaginaire collectif au sein de ce monde. Nous ne sommes probablement pas d'accord sur les manières précises d'organiser ce monde, mais peut-être serons-nous d'accord sur les valeurs et principes essentiels. L'histoire et son enseignement ont évidemment à voir de très près avec les valeurs; ces valeurs sont en jeu aussi bien dans les contenus enseignés, dans les choix que nous faisons parmi l'immensité de connaissances et de compétences accumulées, que dans les manières dont se conduisent les enseignements. Contenus et

méthodes, savoir-faire et connaissances sont à nouveau totalement liés.

Parmi les multiples directions que prend la réflexion, je choisis, pour terminer mon intervention, une de celles que je crois particulièrement importantes et urgentes à considérer : la place de l'« autre ». Cette place est à réfléchir autour des relations « je », « nous », les « autres », l'« autre ». Pour ne prendre qu'un seul aspect, nous sommes actuellement dans une Europe où les pouvoirs politiques s'organisent de façon prioritaire au niveau des États. C'est autour des États que se construit l'identité politique et donc une certaine compréhension de l'autre. Celui-ci est à la fois intérieur et extérieur.

Intérieur, c'est l'autre chez nous, l'autre qui construit le nous. Extérieur c'est l'autre avec qui construire une nouvelle référence qui soit suffisamment commune pour penser ensemble un nous. L'horizon n'est ni la réduction de l'autre à un nous soi-disant stable, ni la dissolution du nous, mais de faire place à la pluralité. Jusqu'à présent, l'enseignement de l'histoire adopte presque toujours un point de vue unique. Il dit ce qu'il faut savoir et comment il faut comprendre ; il ne fait guère de place à la pluralité des points de vue et des interprétations. Par exemple, construire un enseignement qui fasse place à la dimension européenne ce n'est sans doute pas construire un enseignement qui s'appuierait sur un point de vue qui serait « le » point de vue européen. Ne remplaçons pas le point de vue dominant qui est celui de nos pouvoirs d'États, par un nouveau point de vue dominant qui serait celui de l'Europe. Il est beaucoup plus formateur de faire place au point de vue de l'autre et à la confrontation des points de vue, à la prise en compte

positive de la diversité, des conflits de mémoire. L'idée même de démocratie et la référence aux droits de l'homme appellent cette mise en dialogue toujours renouvelée.

CONCLUSION

Thématique ou chronologique ? Approfondissement ou survol ? Savoir-faire ou connaissances ? Les dilemmes sont nombreux pour réfléchir sur les manières de construire nos programmes et curricula. Au cours de cet exposé, je n'ai guère réaffirmé des accords qui apparaissent très massifs dans tous les textes officiels et les déclarations (voir l'étude de Robert Stardling pour le Conseil de l'Europe), l'histoire sert, doit servir, à la tolérance, être ouverte aux autres, à la compréhension mutuelle, lutter contre les discriminations, etc. De telles affirmations demandent à être considérées avec prudence, car peut-on ainsi enrôler ce qui se réclame de la science ? Inversement, susciter notre accord si l'on raisonne en terme de formation ? Il est alors important de faire toute sa place à la dimension des valeurs, dimension qui est présente dans tout discours qui parle des hommes et de leurs actions. Aucune science humaine n'échappe à une dimension axiologique.

Alors ? Je ne sais comment précisément agencer tant d'impératifs apparemment contradictoires pour construire nos programmes et curricula. Mais, je suis certain que nous avons à inventer, à faire du présent le « temps de l'initiative » pour construire l'avenir. Ce temps de l'initiative n'est possible que si nous avons dégagé quelques traits majeurs de notre horizon d'attente, de notre futur. Je pourrai continuer à citer études et

enquêtes qui toutes convergent pour observer une sorte de fossé entre l'histoire enseignée à l'École et l'expérience du monde que les élèves ont. Non que notre histoire ne les intéresse pas, mais ils ont souvent bien du mal sinon à la considérer comme la leur, du moins à la lier à la leur. Je connais, nous connaissons tous, des expériences passionnantes où des professeurs de grande qualité réussissent à tisser ces liens entre ces deux mondes ; mais si ces exemples maintiennent notre espoir et notre attente pour continuer d'affirmer l'importance de l'enseignement de l'histoire, ils ne sauraient masquer tous les lieux, toutes les situations où ces mondes cohabitent, se juxtaposent, s'ignorent voire entrent en conflit.

Réaffirmer l'importance de l'enseignement de l'histoire, c'est donc surtout réfléchir à la façon d'introduire les générations qui viennent dans une pensée du monde et d'eux-mêmes qui inscrit le temps comme une de ses composantes majeures et lutter ainsi contre ce que certains auteurs appellent le « présentisme », le culte du présent et de l'immédiat. C'est aussi, avec les élèves, travailler cette pensée du temps, travailler sur ce que signifie notre et leur inscription dans la succession des générations, dans un déjà-là porteur de valeurs, de conceptions, de mentalités, de mythes, etc., travailler avec eux sur le monde présent où nous sommes tous des contemporains, et sur le monde à venir, monde dont ils auront la charge.

DEUXIÈME PARTIE : ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DIVERSITÉ CULTURELLE⁵

Une première approche du thème proposé appelle une affirmation d'évidence : considérant que l'histoire reconstruit le passé, d'une part sous des formes multiples et variées et avec des procédures critiques et raisonnées, d'autre part selon les questions que nous posons et les significations que nous donnons aujourd'hui à ce passé, considérant également que toute personne est libre de ses appartenances et que l'identité de chacun a nécessairement une dimension mémorielle, il en résulte que l'enseignement de l'histoire, dans des sociétés plurielles et mobiles comme les nôtres, se doit de faire place à la diversité culturelle.

Mais, comme toute évidence, celle-ci demande à être examinée de façon rigoureuse et critique. Dans cette contribution nécessairement brève et partielle, je conduis cet examen du point de vue de la citoyenneté, de l'éducation à la citoyenneté. En effet, je pose comme point de vue l'idée selon laquelle l'histoire est présente dans les programmes scolaires pour transmettre une représentation partagée du passé, pour construire une mémoire collective et, par là, contribuer à la transmission, au maintien et à la transformation de l'identité collective, de nos identités collectives. Autrement dit, dans nos sociétés démocratiques, l'enseignement de l'histoire contribue à établir un espace

⁵ Intervention en tant que chercheur à l'Institut national de Recherche pédagogique (INRP), et dans le cadre du Conseil de l'Europe, au Séminaire de diffusion du projet « Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels », Athènes, Grèce, 22-24 octobre 1998.

civique et politique commun, c'est-à-dire un espace où les citoyens puissent débattre librement des questions qui les concernent, choisir et contrôler les pouvoirs, participer sous différentes manières à l'élaboration de la loi. Ce n'est pas dans le berceau de la démocratie qu'il est nécessaire de développer cette idée.

L'enseignement de l'histoire et la prise en compte de la diversité culturelle dépendent donc pour l'essentiel de la conception de la citoyenneté. Ils dépendent également de la place que tiennent l'Etat et les institutions qui lui sont liées, dans la définition des contenus et des méthodes d'enseignement. Plus fondamental, c'est la thèse centrale que je soumetts au débat, l'enseignement de l'histoire ne dépend pas principalement du passé, il dépend avant tout du projet civique et politique que les citoyens d'un Etat bâtissent et mettent en œuvre ensemble. C'est donc notre avenir qui conduit notre regard sur le passé.

Enfin, devant les mutations culturelles que nous connaissons, en particulier devant le poids du présent, de l'immédiateté, et les difficultés de la mémoire, il est important de mettre au premier plan des préoccupations de l'enseignement de l'histoire l'objectif d'«historiciser», et de rendre civiques, les consciences des jeunes générations; nos propres consciences d'adultes auraient, elles aussi, très souvent besoin d'un tel traitement. Développer la « conscience historique », c'est développer la capacité à se situer, individuellement et collectivement, par rapport à un passé et à un futur et donc par rapport à un présent, par rapport également à un ailleurs et à un autrement. Un jeu très complexe s'établit alors entre le «je» de la

personne, le «nous» du groupe d'appartenance privilégié, le «eux» des autres, entre l'aujourd'hui temps d'initiative et temps de l'exercice de nos libertés, l'hier comme espace d'expériences, et le demain comme horizon d'attente⁶.

Dans un premier temps, je soumetts à la question la relation histoire et formation à la citoyenneté. Dans un second temps, je nous invite à reprendre et à reconstruire le lien histoire, civisme et politique à partir des exigences citoyennes d'aujourd'hui sous l'hypothèse que le monde a profondément changé.

1. LA CAUSE EST ENTENDUE : L'HISTOIRE⁷ SCOLAIRE EST FORMATION À LA CITOYENNETÉ, MAIS...

Je m'appuie sur l'expérience que je connais le moins mal, c'est-à-dire l'enseignement de l'histoire en France depuis plus d'un siècle; chacun entendra ces caractères selon son expérience propre. L'examen très général des principes, intentions, légitimations sociales et intellectuelles qui inspirent cet enseignement montre les constantes et les convergences. Les uns et les autres ne préjugent pas de ce qu'il en est dans la réalité des classes, ni de l'efficacité de cet enseignement. Nous sommes dans l'ordre du projet et des justifications.

⁶ Espace d'expérience, temps de l'initiative et horizon d'attente, sont des expressions introduites par l'historiographe allemand Reinhard Koselleck et reprises par le philosophe français Paul Ricoeur.

⁷ Il conviendrait de distinguer ici, comme le fait la langue allemande avec *Historie* et *Geschichte*, l'Histoire vécue par les humains, et l'histoire qui est reconstruite et racontée. J'utiliserai la majuscule pour la première et la minuscule pour la seconde.

L'enseignement de l'histoire est civique :

- dans son projet, puisqu'il s'agit de développer un sentiment d'appartenance à une collectivité politique nationale formée de citoyens ;
- dans son contenu, puisque l'histoire de France, comme celle de nombreux pays européens, est pédagogie du citoyen en ce qu'elle rassemble dans une même identité un peuple, une mémoire, un territoire et un régime politique, en l'occurrence la République ; cette histoire est pédagogie du citoyen lorsqu'elle met l'accent sur une histoire de la conquête des libertés⁸, du suffrage universel, etc. ;
- dans le sens, à la fois direction et signification, qu'il porte et donne à l'Histoire, avec l'idée de progrès si liée à la conception occidentale de la modernité ;
- dans sa manière, puisqu'il contribue à la formation intellectuelle, d'une part en transmettant un récit considéré comme vrai car fondé en raison puisqu'il est réputé inspiré par les meilleurs travaux scientifiques, d'autre part en développant l'esprit critique en particulier par l'initiation à la méthode historique et l'usage qu'il est censé faire des documents.

Cette histoire enseignée n'est pas refermée sur elle-même ; elle est ouverte à l'histoire des autres ; l'Europe a toujours été un continent d'intenses circulations, d'intenses colla-

⁸ Cette conquête fut très souvent un combat, un combat intérieur et un combat extérieur. Un des acquis de la démocratie est de mettre en place des dispositifs pacifiques de résolution de conflits que ce soit à l'intérieur des Etats ou entre ceux-ci.

borations, échanges et relations, d'intenses conflits et combats. Cependant, elle privilégie une collectivité d'appartenance, la nation, un cadre et une échelle d'où construire l'histoire, l'Etat et le territoire qu'il contrôle. Ainsi se définit un « nous » et des « autres », un nous dans lequel s'agglomèrent tous les « je » pour définir cet espace politique commun attendu. Un passé commun introduit, annonce, explique... un présent commun qui lui-même... un avenir commun. Cette conjonction d'éléments a fortement marqué l'enseignement de l'histoire en France, mais il ne lui est pas spécifique ; une approche comparative montre que, sous les évidentes différences liées à nos Histoires spécifiques et à nos conceptions variées de la nation et de la collectivité d'appartenance, ce schéma est très largement partagé. L'enjeu civique et politique de l'enseignement de l'histoire est partout aussi présent que son enjeu identitaire, l'un recouvrant l'autre.

A cette figure assez largement répandue de l'histoire se joint, selon des arrangements et sous des dénominations variables, de l'éducation à la citoyenneté. Généralement, celle-ci combine, à nouveau selon les conceptions et de la citoyenneté et de l'Ecole propres à chaque Etat, une initiation aux institutions politiques à différentes échelles allant du local au national, un travail sur l'expérience sociale et scolaire des élèves, une dimension rattachée explicitement à quelques valeurs jugées centrales. Le tout s'accompagne de recommandations en faveur de méthodes actives, plus ou moins liées à la participation des élèves à la vie des établissements scolaires.

Le ménage serait ainsi solide, mais...

- l'histoire se réclame d'un projet scienti-

fique et n'a donc pas à être embrigadée au service d'une cause, si noble soit-elle, alors que l'éducation à la citoyenneté enrégimente les savoirs, sans réserve, au nom de valeurs qui sont censées la fonder ;

- l'histoire est principalement sur le registre de l'imaginaire, de représentations collectives, l'éducation à la citoyenneté se veut aussi, voire surtout, formation à l'action, à la responsabilité active, tournée vers la vie sociale, vers la pratique ;
- l'histoire étudie le passé, la citoyenneté est d'aujourd'hui et de demain, d'un monde en mouvement ; celle-ci mobilise des savoirs instables, elle introduit à l'Ecole les problèmes de société qui nous divisent et font débat...

Pour préciser ces analyses, il conviendrait de faire ici état de quelques enquêtes auprès des enseignants eux-mêmes et des élèves. Disons simplement que si l'enseignement de l'histoire et la formation civique sont très fréquemment associés dans les propos des uns et des autres, le contenu de cette association est très flou et laisse souvent de côté les dimensions politiques. L'histoire trouve refuge dans une consommation personnelle et privée, l'éducation à la citoyenneté se limite à l'acquisition de quelques valeurs et comportements qui tournent autour de la tolérance, de la liberté et du respect des autres, valeurs dont on ne sait plus très bien si elles sont reconnaissances positives des différences ou mises à distance et protection. Une conception trop « molle » de la citoyenneté s'accommode aisément d'une reconnaissance tout aussi « molle » de la diversité culturelle. Le risque est évidemment le « à chacun sa mémoire », éclatement tout aussi

opposé à une citoyenneté multiculturelle que la négation de la diversité. L'équilibre est fort délicat, mais la négation de mémoires plurielles ne saurait être remplacée par une sorte de vaste désert de communication habité par des tribus identitaires et hostiles.

2. PRENDRE ET RECONSTRUIRE LE LIEN ENTRE HISTOIRE ET CITOYENNETÉ

Les quelques tensions et risques qui viennent d'être très rapidement évoqués nous invitent à reprendre à nouveaux frais l'examen des relations entre histoire et citoyenneté. Cet examen est d'autant plus délicat et nécessaire que nous n'avons guère de certitudes sur ce que sera la citoyenneté d'ici dix ou vingt ans.

2.1. LES ÉVOLUTIONS DE NOS SOCIÉTÉS ET NOTRE CONTEXTE, QUELQUES RAPPELS AUSSI BANALS ET PARTIELS QUE NÉCESSAIRES :

- la mondialisation, notamment celle des industries de l'information et de la culture, et la mobilité croissante des personnes et des biens, rendent encore plus difficiles la construction et la transmission d'une référence collective et territoriale privilégiée ; le « nous » devient celui de l'humanité, mais n'est-il pas tellement vaste qu'il est trop vague pour construire nos identités, appelant tous les replis sur des entités plus chaudes et plus rassurantes ?
- la fin des grandes constructions idéologiques, notamment de celles qui dessinaient un horizon de changement très profond, accompagne la difficulté de donner sens à l'Histoire ;

- l’explosion des connaissances sur les mondes présents et passés produit une fragmentation et une hétérogénéité croissante dans les savoirs censés inspirer l’histoire scolaire;
- on parle beaucoup aujourd’hui de «devoir de mémoire» avec toutes les ambiguïtés que contient cette formule; les relations entre mémoire et histoire sont nécessairement conflictuelles et les historiens préfèrent souvent parler de «devoir d’histoire» redoutant le côté très affectif et insuffisamment raisonné de la mémoire. Nous appelons constamment à un examen rigoureux de notre mémoire, mais la traduction opérationnelle d’un tel appel est plus complexe que sa formulation. Ajoutons enfin que le passé est aussi souvent un passé libérateur qu’un passé encombrant ou un refuge rassurant;
- le passage d’un monde où une référence collective dominait et était assumée, notamment par l’Ecole, où une référence collective définissait une appartenance prioritaire, même si d’autres appartenances existaient aussi, à un monde où l’on évoque constamment les identités multiples, multiscalaires, pluriréférentielles et mobiles, sans oublier le droit de ne pas appartenir.

2.2. EFFETS SUR L’ÉCOLE, CONTRADICTIONS ET DILEMMES POUR L’HISTOIRE ENSEIGNÉE

Dans une grande partie des Etats démocratiques, nous sommes passés d’un monde où l’histoire scolaire privilégiait une «histoire nationale», laissant les groupes particuliers transmettre leurs mémoires et leurs rapports

au passé comme ils l’entendaient, pourvu que cela ne porte pas atteinte à l’ordre public démocratique, à un monde où s’affirme la demande de voir reconnue la diversité culturelle. Alors, l’Ecole, sauf à n’être qu’une institution au service de groupes particuliers, ne sait plus que choisir pour construire cet espace public nécessaire à la démocratie, pour transmettre suffisamment de culture commune pour s’entendre, se comprendre et débattre entre citoyens libres et égaux.

Il nous faut donc reprendre et reconstruire le lien entre enseignement de l’histoire et citoyenneté à partir des exigences d’aujourd’hui et plus encore du projet politique commun, projet fondé sur la démocratie et les droits de l’homme. Plusieurs thèmes sont ici à travailler et à débattre. Sans prétention à une quelconque exhaustivité, en voici quelques exemples :

- la reconnaissance de la dimension culturelle des identités personnelles et collectives requiert de faire plus de place à la diversité. Ecraser les mémoires et les identités particulières conduit à nourrir le ressentiment et à préparer les révoltes, empêche, de fait, les personnes présentes dans le même Etat démocratique de se comprendre aussi comme citoyen et de se comporter comme tel. Mais la reconnaissance de cette diversité doit faire place à l’exigence de vérité et à la dimension critique que porte l’histoire dans notre tradition occidentale. Cela ne veut pas dire qu’il y aurait une histoire vraie et une histoire fausse; cela signifie que tout énoncé historien est construit selon des principes de critique et de raison et est soumis au débat public. L’histoire dans sa dimension scientifique s’oppose en cela

à la mémoire, elle soumet celle-ci à l'analyse la plus rigoureuse possible;

- l'expression même de la diversité culturelle recouvre une grande... diversité de situations, de conceptions et d'expériences historiques. Citons pour exemple:
 - les immigrations massives vers les pays de l'Ouest européen depuis de très nombreuses décennies. Pendant longtemps, ces populations immigrantes n'ont pas eu de revendications particulières; les projets étaient variés, soit d'intégration dans le pays d'accueil et donc d'acceptation de ses normes culturelles, soit de désir de retour et les personnes se mettaient en situation d'attente. La montée des exclusions et de la violence, les difficultés économiques et sociales conduisent certaines personnes et certains groupes à réaffirmer leur appartenance culturelle comme un moyen de rétablir du lien social. Mais ici à nouveau, les situations sont très variées; le rapport à l'histoire et la fonction qu'il joue demande des analyses précises au cas par cas pour ne pas enfermer qui que ce soit dans nos imaginaires,
 - de nombreuses situations, plutôt à l'Est et au Centre de l'Europe qu'à l'Ouest, sont caractérisées par une non correspondance entre peuple et territoire; discontinuités, imbrications, mobilités dessinent des configurations très variées. Rechercher la correspondance revient assez vite à une alternative ignoble: génocide ou purification ethnique. Pacifier l'espace public demande de reconstruire la notion même de peuple et de le concevoir comme culturellement pluriel;

- une réaffirmation des diversités intérieures, notamment dans les grands Etats qui ont pris figure d'Etats-nations. Ceux-ci se sont constitués, comme les autres, par agglomérations, conquêtes, fusions, sans toujours reconnaître l'existence de ceux qui étaient minoritaires à chaque expansion. Ainsi les Cathares, les Bretons, les Catalans... à nouveau les cas de figures sont très nombreux, à nouveau la reconnaissance des histoires et des mémoires singulières est à examiner du point de vue d'une citoyenneté à construire et à développer, à nouveau aussi l'anachronisme menace dans l'interprétation du passé;
- d'autres figures de la diversité culturelle s'affirment aussi à travers des demandes d'histoire: histoire de classes ou de groupes sociaux, ouvriers, agriculteurs, chômeurs, exclus, etc.; histoire des genres avec l'histoire des femmes; histoire de certains peuples en nomadisme plus ou moins intense; etc. Mais jusqu'où diviser, fragmenter, spécifier? Comment reconnaître la légitimité de ces appels et de ces paroles?
- enfin, il y a les «autres» extérieurs, ces autres avec qui nous coopérons, avec qui nous sommes en relations et qui demandent une petite place dans notre histoire-mémoire. Les constructions européennes nous invitent à faire place à ces autres si proches, voisins directs ou plus lointains, mais tous parties prenantes d'une identité européenne que certains voudraient établir.

Si ces diversités ont toutes, à leur manière, leur légitimité et ainsi le droit à l'existence, la place à leur faire dans les institutions scolaires

ne va pas de soi. Il n'y a guère qu'une à deux heures par semaine d'enseignement de l'histoire dans la plupart de nos écoles obligatoires, alors il faut choisir et,

- qui a en charge la définition même de ce qu'il est juste, bon, légitime d'enseigner en histoire? Certainement pas les seuls historiens professionnels, certainement pas les seuls responsables de l'administration de l'Ecole, certainement pas les seuls professeurs d'histoire, sûrement tous les citoyens; affirmer cela ne nous dit pas comment organiser la réflexion et le débat;
- cette exigence d'analyse et de distanciation critique concerne aussi l'histoire comme soutien très fréquent à nos configurations politico-territoriales. Ainsi, pendant longtemps et dans beaucoup d'Etats, l'histoire privilégiée a été celle construite, y compris de façon scientifique, de ce point de vue. Elle a donc peu ou prou ignoré la diversité intérieure. Nous avons à faire face à une double demande, qui est autant une demande de travail scientifique qu'une demande éthique, faire place dans nos programmes et dans nos esprits à l'histoire des autres (je dis bien histoire et non mémoire) que ces autres soient ici, dans notre Etat, que ces autres soient à côté, dans d'autres Etats. Tout en se jouant à des échelles différentes, la raison est la même; si nous avons un avenir à partager, une Europe commune à bâtir, il faut nous reconnaître dans nos différences pour construire ce nécessaire projet commun. A nouveau, je m'autorise un bref arrêt pour mettre en valeur la rupture, que nous ne pouvons espérer que durable, qui

s'est produite après la Seconde Guerre mondiale en Europe de l'Ouest d'abord, plus largement depuis une dizaine d'années. «Plus jamais cela!», cela n'est pas nouveau; déjà la Première Guerre devait être la «der des der» et régulièrement des initiatives étaient prises pour une paix durable; ce qui est nouveau est un refus massif et la recherche, jusqu'à présent presque efficace, de dispositifs et d'institutions de coopération, de négociation, de compromis. Historiciser la pensée, c'est aussi mettre en valeur cette «nouveau» et cette quête constamment active qui veut qu'un compromis (raisonnable) vaille mieux qu'une destruction. Cela demande notamment de ne pas nier la violence constamment à l'œuvre, problème jamais clos auquel il faut faire une place dans l'enseignement, notamment pour mettre en valeur la liberté d'initiative que les hommes ont à cet égard. Les droits de l'homme ne s'attrapent pas comme la grippe...

- terminons cet inventaire par quelques éléments plus spécifiquement scolaires:
 - si nous reconnaissons la diversité et la mobilité des appartenances, il convient de mettre les élèves en situation de construire les outils nécessaires pour comprendre et raisonner ces appartenances, d'acquérir et de construire un minimum de culture pour avoir les repères nécessaires dans ce champ infini toujours ouvert à l'invention des hommes;
 - la délimitation et la définition des objets enseignés en histoire sont en jeu, les méthodes également. Ainsi, convient-il de faire plus de place à l'étude de problèmes ouverts, à la décision des acteurs,

à l'existence des désaccords, des conflits, des compromis. Lier histoire et citoyenneté, faire place à la diversité culturelle, c'est aussi introduire une culture du débat, développer des capacités d'analyse et d'argumentation;

- enfin, au cœur de ce lien et des approches nouvelles à développer se tiennent les valeurs. Liberté, égalité, dignité, solidarité (je n'ose écrire fraternité, cela ferait trop franco-français, pourtant... l'idée de fraternité figure dans l'article 1 de la Déclaration universelle de 1948 et... elle est si belle!), il est de notre responsabilité d'enseignant et d'éducateur de les dire et de les travailler avec les élèves.

CONCLUSION

Ma conclusion sera une brève reprise de quelques craintes et espoirs qui courent tout au long du texte. La crainte majeure est celle d'un déplacement du politique vers le culturel, d'une affirmation trop peu examinée de la diversité culturelle à prendre en charge et d'un oubli de la dimension politique de toute «vie ensemble». Le déficit du projet politique dans nombre de nos Etats, les mises en cause de l'Etat qui n'apparaît plus suffisamment protecteur et garant des droits et libertés, tout cela est connu, disséqué, analysé. Le déficit de politique nous conduit vers des identités d'un autre type, à l'extrême un individualisme de groupe ou de tribu. L'indispensable reconnaissance de la diversité culturelle doit s'accompagner d'une réaffirmation du politique et du civisme. L'attente des grandes entreprises qui dominent le marché mondial est pour les uns d'un Etat régulateur, pour les autres de la suppression

de tout Etat qui ne leur soit dévoué. Selon cette logique, la personne n'est pas intéressante comme citoyen, elle n'est intéressante que comme producteur de plus-value, comme consommateur avant tout.

Pour qu'il en soit autrement, que les valeurs des droits de l'homme aient encore un sens, que la référence à des citoyens libres et égaux continue d'être active, tout cela relève de la responsabilité de chacun, de notre capacité individuelle et collective de reconstruire et de faire vivre un projet politique démocratique commun. C'est à ce prix qu'histoire et citoyenneté affirmeront leur convergence et leur soutien mutuel dans l'enseignement.

* * *

BREVE RÉFLEXION COMPLÉMENTAIRE

Entre les apprentissages factuels et les apprentissages plus intellectuels et critiques dans l'enseignement de l'histoire, la tendance est aujourd'hui de privilégier les seconds. Je n'examine pas ici le sens d'une distinction qui, pour répandue qu'elle soit, n'est ni pertinente ni opératoire. J'entends bien les réductions dont l'histoire enseignée est l'objet lorsqu'elle sombre dans des apprentissages systématiques de dates et de faits présentés comme des vérités essentielles. Toutefois, il conviendrait de ne pas oublier que depuis plus d'un siècle et dans la plupart des Etats européens, les recommandations officielles privilégient les seconds, que les enseignants d'histoire légitiment leur discipline par la formation intellectuelle qu'elle est censée assurer et placent connaissances factuelles et dates au service de la compréhension du passé et du présent, et de la formation du citoyen. La première tâche

critique serait de se demander pourquoi de telles ambitions semblent parfois si éloignées de l'image donnée par l'enseignement de l'histoire. Là encore, je reste prudent compte tenu de la diversité des situations et des souvenirs que chacun garde de l'histoire qui lui a été enseignée.

Il semble, je dis bien il semble compte tenu de l'absence d'études systématiques et de l'aspect très fragmentaires des données dont je dispose, qu'une certaine tendance à privilégier l'examen par les élèves de sources documentaires, à susciter chez eux un questionnement dit spontané ou personnel, à se méfier d'un enseignement organisé selon une succession temporelle qui porte trop en elle des relents d'histoire des pouvoirs, des Etats ou de mythes liés à l'évolution et au progrès..., à susciter des comparaisons entre les sociétés étudiées ou observées et celles où les élèves vivent, etc., modifie profondément l'enseignement de l'histoire et le sens qu'il porte. Avant d'apprendre, au sens plus traditionnel du terme, les élèves sont mis en situation de construire des compétences intellectuelles, de développer leur autonomie, etc. Une appréciation immédiate ne peut qu'être positive; les méthodes actives ne sont-elles pas enfin prises au sérieux? L'affaire demande un examen très attentif. Il semble que cela se traduise, parfois? souvent?, par un laminage de l'épaisseur temporelle, par une absence de l'étude du changement, de cette dialectique continuités-ruptures, qui selon maints auteurs est au cœur des sciences historiques telles que notre culture les a construites depuis quelques siècles. Ce mouvement ne risque-t-il pas d'aboutir à la fois à une sorte de tolérance molle, à la certitude qu'aujourd'hui c'est tout de même mieux qu'hier et ici

qu'ailleurs, au renforcement de tendances qui font glisser la recherche de l'autonomie de la personne comme processus et construction dans le temps, voire dans la durée d'une vie, vers l'affirmation d'un individualisme plus consumériste que citoyen?

Il ne s'agit nullement de revenir à des modèles ou à des conceptions qui ont fait leur temps. Les textes qui précèdent le disent suffisamment, on ne construit pas l'avenir avec un rétroviseur! Ceci posé, je livre brièvement une autre question au débat sur l'histoire et son enseignement: peut-on enseigner l'histoire sans un minimum d'accord et de conviction sur le devenir humain et sa signification? Le rôle de l'histoire n'est pas de répondre aux questions ultimes posées par le sens de la vie ou toute autre interrogation métaphysique, mais il est bien, aussi, d'aider les jeunes générations et les personnes qui les composent, délicate articulation de l'individuel et du collectif, à s'inscrire dans la continuité des générations. De nombreux essayistes, spécialistes ou non de tel ou tel champ des sciences sociales, nous ont avertis de la fin des grands récits. L'enseignement de l'histoire peut-il vraiment avoir du sens si, d'une manière ou d'une autre, il n'affronte pas cette question? ↪

PIAGET, VYGOTSKI ET L'HISTOIRE ENSEIGNÉE : UN RAPPORT DE PIAGET ET SES PROLONGEMENTS ¹

CHARLES HEIMBERG, INSTITUT DE FORMATION DES MAÎTRES (IFMES), GENÈVE

Dans son œuvre majeure de 1934, *Pensée et langage*², le psychologue russe Lev Sémionovitch Vygotski (1896-1934) avait critiqué la manière dont Jean Piaget concevait les interactions entre les concepts spontanés des élèves et les concepts scientifiques, non spontanés, qu'ils devaient construire en situation scolaire. Or, pour présenter son point de vue et se démarquer de son collègue, Vygotski s'était référé tout particulièrement à un rapport sur l'enseignement de l'histoire que Piaget venait de présenter à une Conférence internationale tenue à La Haye en 1933³.

Voyons tout d'abord ce que disait ce fameux rapport. Se fondant sur une observation de la perception de l'histoire chez des petits Genevois, Jean Piaget émit surtout trois observations. Tout d'abord, à propos de la représentation que l'enfant se faisait du passé, et en utilisant les exemples de l'Escalade et de Guillaume Tell, il put établir que pour l'enfant, le passé paraissait «*conçu en fonction du présent et non pas le contraire. Or, ajouta-t-il – c'est précisément en ce renversement des perspectives que consiste la compréhension du devenir historique*». Deuxième question, à propos d'éventuelles représentations spontanées de l'enfant quant à l'histoire de la civilisation : pour notre chercheur, elles n'existaient tout simplement pas. «*Tout a commencé à peu près en même temps. Le dernier mot est significatif : c'est un résumé de l'histoire de la civilisation telle que la conçoit spontanément l'enfant*». Enfin, Piaget s'est encore demandé dans quelle mesure les jugements historiques des enfants dépendaient de leur groupe social d'appartenance. Ainsi a-t-il mis en évidence une sorte d'égoцентризм qui pousse les enfants à juger l'histoire à partir de leur propre identité. «*Le passé enfantin n'est ni lointain, ni ordonné en époques distinctes. Il n'est pas qualitativement différent du présent. L'humanité demeure identique à elle-même, dans sa civilisation comme dans ses attitudes morales. Et surtout l'univers est centré sur le pays ou même sur la ville auxquels appartient le sujet*».

¹ Cette présentation doit beaucoup à Bernard Schneuwly qui avait signalé le rapport de Piaget sur l'enseignement de l'histoire lors d'un séminaire de formation destiné à des maîtres d'histoire genevois en septembre 1996. Il en a aussi parlé dans son article «*Psychologie et pédagogie : le paradigme psychopédagogique et son contraire*», *Skohlé*, n° 7, 1997, pp. 27-45.

² Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1997. Cette édition a été complétée par les commentaires de Jean Piaget aux remarques critiques de Vygotski.

³ «*Psychologie de l'Enfant et Enseignement de l'Histoire*», Rapport présenté à la Conférence de La Haye par M. J. Piaget, Directeur du Bureau International d'Education, Genève (tiré du *Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire*, Paris, 1933, n° 2, pp. 8-13 [référence : bibliothèque de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, cote : Br. ISE 174]. Ce texte de Piaget a été récemment réédité dans : Jean Piaget, *De la pédagogie*, introduction de Silvia Parrat-Dayan et Anastasia Tryphon, Paris, Odile Jacob, 1998).

« Gardons-nous bien, cela va de soi, de tirer de ces quelques coups de sonde toute une pédologie et toute une pédagogie – concluait Jean Piaget. Mais si vraiment, comme nous l'avons soutenu ailleurs à propos de la révision des manuels scolaires, l'éducation du sens historique de l'enfant suppose celle de l'esprit critique ou objectif, celle de la réciprocité intellectuelle et celle du sens des relations ou des échelles, rien ne semble plus propre à déterminer la technique de l'enseignement de l'histoire qu'une étude psychologique des attitudes intellectuelles spontanées de l'enfant, si naïves et négligeables qu'elles puissent paraître au premier abord. »

Nés la même année, Vygotski et Piaget ont étudié en parallèle une problématique commune, mais sans avoir jamais pu dialoguer directement. En réalité, seul Vygotski avait alors connaissance des travaux de son collègue. Et Piaget ne devait répondre à ses critiques que beaucoup plus tard, au début des années soixante, bien après la disparition de Vygotski.

Les deux chercheurs avaient beaucoup de points communs en ce sens qu'ils cherchaient l'un et l'autre à décrire la complexité du développement psychologique et cognitif de l'enfant conçu comme le résultat d'une construction complexe de catégories mentales successives, en interaction avec l'environnement. Mais deux éléments les séparaient a priori par rapport aux pratiques enseignantes. D'une part, l'idée que l'apprentissage consisterait en une activité d'appropriation profondément et doublement sociale parce qu'elle se déroulerait en interaction avec d'autres et porterait sur des objets sociaux. Ce qui a mené les chercheurs d'aujourd'hui à considérer que Vygotski

avait remplacé une approche purement constructiviste par une approche socio-constructiviste. D'autre part, la question de savoir si l'apprentissage devait ou non précéder le développement, un postulat qui était à l'origine du concept vygotskien de zone de proche développement et au cœur de ses remarques critiques à l'égard du rapport de Piaget sur l'histoire enseignée.

Les critiques adressées à Piaget par son collègue russe consistaient en effet à lui reprocher les points de vue suivants :

- les concepts non spontanés de l'enfant, formés sous l'influence de l'adulte, ne relèveraient chez Piaget que d'une assimilation des idées des adultes, mais pas du tout d'une réélaboration par l'enfant en situation d'apprentissage de ses propres concepts spontanés de départ ;
- il y aurait une limite infranchissable entre les concepts spontanés et non spontanés, ce qui exclurait une influence réciproque et impliquerait une construction mécanique selon deux processus séparés ;
- l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire la socialisation de la pensée, serait ainsi indépendant du processus interne de développement intellectuel.

En d'autres termes, Vygotski critiquait la conception piagétienne parce qu'elle lui paraissait considérer que « le développement se ramène au fond à un déclin. Ce qui est nouveau dans le développement vient de l'extérieur. Les particularités de l'enfant lui-même ne jouent aucun rôle constructif, positif, formateur, ne sont pas un facteur de progrès dans l'histoire de

son développement mental. Elles ne sont pas la source d'où émergent les formes supérieures de la pensée. Ces formes supérieures prennent simplement la place des anciennes»⁴.

Fort de ces constats, Vygotski estimait alors que le point de vue de Piaget ramenait tout le processus de développement à un rapport antagonique entre deux formes de pensée. Et que cela l'empêchait d'appliquer les résultats de l'étude des concepts spontanés de l'enfant au processus de développement de ses concepts non spontanés. C'est la raison pour laquelle il mettait en exergue la dernière phrase du fameux rapport de 1933 – «rien ne semble plus propre à déterminer la technique de l'enseignement de l'histoire qu'une étude psychologique des attitudes intellectuelles spontanées de l'enfant [souligné par Piaget] *si naïves et négligeables qu'elles puissent paraître au premier abord*». Et relevait qu'elle lui paraissait conduire à une impasse dans la mesure où son auteur en concluait par ailleurs que ce qui était étranger à la pensée enfantine devait justement fonder l'enseignement de l'histoire.

Vygotski opposait ensuite trois affirmations aux objections qu'il venait de formuler :

- le développement des concepts scientifiques chez l'élève, qui ne se forment pas par une mémorisation mais par une véritable mise en activité de la pensée, devait présenter toutes les caractéristiques fondamentales propres à la pensée enfantine de son âge et de son stade de développement ;
- les concepts scientifiques de l'élève étant à la fois proches et différents de ses

concepts spontanés, il fallait considérer leur développement comme étroitement mêlé à celui desdits concepts spontanés ; l'apparition des concepts scientifiques n'était en effet possible qu'à partir du moment où les concepts spontanés étaient arrivés à un certain niveau de maturation ; mais elle influençait à son tour le développement de ces concepts spontanés ; ce qui signifie qu'il s'agissait là d'un processus unique de formation des concepts ;

- de même, il devait exister des rapports positifs entre le processus d'apprentissage scolaire et celui du développement interne de l'élève dans la mesure où les concepts scientifiques supérieurs ne pouvaient nullement être apportés de l'extérieur dans la conscience de l'enfant.

Il faudrait alors se demander quels étaient les enjeux réels de ces quelques remarques. Et quelle peut être leur actualité aujourd'hui pour l'histoire enseignée.

Ces propos de Vygotski consistaient notamment à affirmer clairement la dimension sociale de l'enseignement-apprentissage et le rôle fondamental de la scolarisation pour le développement psychologique et cognitif. Mais leur apport majeur concernait la nature et le niveau de complexité des apprentissages scolaires. Ce qui ne saurait être sans conséquence pour une histoire enseignée dont la définition et la nature dépendent assez étroitement de ces problèmes.

L'une des questions les plus importantes était de savoir si l'apprentissage scolaire devait ou non précéder le développement personnel. Et à quel niveau il devait se situer pour permettre

⁴ Lev Vygotski, *op. cit.*, p. 286.

un progrès cognitif réel. Le concept vygotkien de zone de proche développement suggère justement à chaque enseignant d'adopter une posture le conduisant à ne se placer ni au niveau de développement de ses élèves, ni à un niveau qui en soit trop éloigné, donc trop difficilement atteignable. On pourrait traduire aujourd'hui cette idée par le terme de conflit cognitif. L'enseignant devrait donc s'assurer que ses élèves soient bien confrontés à un tel conflit et qu'ils puissent le dépasser en s'y attelant ensemble, mais aussi en interaction avec lui. Ce qui impliquerait alors d'adopter une pédagogie active proposant des situations d'apprentissage scolaire qui privilégient autant l'appropriation que la découverte, ainsi que des contenus d'histoire susceptibles de développer une pensée historique⁵.

Répondant beaucoup plus tard aux critiques de Vygotski, Piaget allait pourtant faire valoir qu'il avait été mal compris, en particulier parce qu'il ne considérait pas le développement personnel et l'apprentissage scolaire comme séparés et qu'il reprochait justement à l'école d'ignorer tout le parti à tirer du développement spontané des élèves. Mais surtout parce qu'il estimait n'avoir jamais affirmé que la pensée adulte remplaçait petit à petit la pensée enfantine sans que celle-ci joue un rôle dans tout le processus de développement. Pour lui, les rapports entre concepts spontanés et concepts scientifiques étaient encore plus complexes que le prétendait Vygotski: les transmissions éducatives pouvaient certes venir prolonger des constructions spontanées, mais elles pouvaient aussi intervenir trop tôt ou trop tard,

⁵ Voir à ce propos Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris et Montréal, L'Harmattan, 1999.

se présenter comme inassimilables à partir des constructions spontanées et constituer ainsi un frein au développement. C'est la raison pour laquelle, contrairement à son collègue, Jean Piaget affirmait ne pas pouvoir considérer que l'acquisition de concepts nouveaux résultât toujours de l'intervention didactique d'un adulte⁶.

A ce propos, relevons que la notion de concept scientifique devrait être utilisée avec précision en matière d'histoire puisque cette discipline emprunte beaucoup de concepts à d'autres disciplines de sciences humaines en les traitant du point de vue de ses propres problématiques (liées au temps, aux durées, aux changements, ruptures et continuités, etc.). Par exemple, la monarchie est d'abord une notion de science politique qui varie avec le temps et d'une situation à l'autre, d'un contexte à l'autre. S'agissant d'histoire enseignée, il vaudrait donc mieux considérer que lesdits concepts scientifiques qui sont à faire construire aux élèves correspondent aux modes de pensée spécifiques de la discipline historique – autour d'activités intellectuelles comme la comparaison, la périodisation ou la distinction de l'histoire et de ses usages sociaux. Ces modes de pensée forment le regard particulier que l'histoire porte sur le monde et il est souhaitable qu'ils puissent constituer les fondements d'une histoire enseignée renouvelée⁷.

⁶ Ces commentaires ultérieurs de Jean Piaget ont été publiés in Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1997, pp. 501-516.

⁷ Charles Heimberg, « Vers une histoire scolaire renouvelée qui éduque à la citoyenneté et réfléchisse aux usages publics de l'histoire », *Revue historique vaudoise*, 1997, pp. 5-16. Et « L'enseignement de l'histoire, un usage public de la discipline à mieux définir et à renouveler », *Revue suisse d'histoire*, n° 3, 2001, pp. 345-353.

Les psychologues et les didacticiens ont redécouvert assez récemment Vygotski et la pertinence de ses travaux pour faire face aux problèmes pédagogiques contemporains⁸. La notion de socio-constructivisme est désormais au cœur des réflexions, notamment en matière d'histoire scolaire, parce qu'elle devrait mener à un enseignement plus heuristique et plus coopératif. Et aussi parce qu'elle favoriserait des apprentissages permettant vraiment à tous les élèves d'entrer dans les modes de pensée disciplinaires, ce qui viendrait renforcer la construction de leur sens critique et de leur intelligence⁹. La question des rapports et des interactions entre les représentations spontanées des élèves et leur entrée dans les modes de pensée de chaque discipline reste toutefois posée, au cœur notamment de la reconstruction didactique de l'histoire scolaire. Le développement tel qu'il est décrit dans *Pensée et langage*, soit à la fin de la vie et des réflexions de Vygotski, va plutôt dans le sens de situer les apprentissages à un moment où ils peuvent encore réorienter le développement. En d'autres termes, comme pour Piaget, ils ne devraient être proposés ni trop tôt, ni trop tard. Mais Vygotski insiste bien sur la nécessité de les faire intervenir assez tôt. Précisons à ce propos que la recherche didactique montre bien que les élèves peuvent en effet entrer assez vite dans les modes de pensée disciplinaires. Ce qui revient à dire que

les conceptions de Vygotski sur le développement de l'enfant, parce qu'elles sont souples et dynamiques, paraissent très utiles pour envisager un enseignement-apprentissage de l'histoire qui permette vraiment aux élèves de construire une pensée historique.

« Tout apprentissage, selon Vygotski, est comparable à un voyage au cours duquel le voyageur traverserait deux contrées bien différentes [nous dit Michel Brossard¹⁰]. Dans la première contrée, le paysage est visible, tout se passe à l'air libre. C'est la période des interactions entre un adulte et des enfants, un maître et des élèves. Dans la seconde contrée, le voyage se poursuit, mais à l'insu de l'observateur car le paysage est plongé dans l'obscurité. Ce qui a été appris dans la classe poursuit son chemin, cette fois-ci dans la tête de l'enfant. » Ce travail intrapsychique, qui pourrait être favorisé en incitant les élèves à formuler des constats à la fin de leurs apprentissages, vient compléter leur appropriation des faits de l'histoire et de leur éclairage par la pensée historique. La manière de présenter l'histoire en classe, de proposer des activités pédagogiques et d'évaluer les élèves devrait par conséquent être repensée pour tenir compte de ce double processus. Aller de plus en plus vers une histoire scolaire qui affronte des problèmes et favorise la réflexion au lieu d'accumuler des notions factuelles d'une manière linéaire, favoriser l'entrée des élèves dans les modes de pensée de l'histoire, c'est là tout l'intérêt de la prise en compte des conceptions vygotkiennes du développement.

Il vaut cependant la peine de relire le fameux rapport de Jean Piaget, en relation avec les commentaires qu'il a inspirés à Vygotski.

⁸ Voir par exemple Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé (Textes de base en psychologie), 1985; Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 1999; Lisbeth Dixon-Krauss, *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Trente, Erickson, 1998 (trad.).

⁹ Voir Bernard Schneuwly, « De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école », *Psychologie et Education*, n° 21, 1995, pp. 25-37.

¹⁰ Avec Vygotski, *op. cit.*, p. 210.

Ceci non pas pour rendre compte d'une querelle d'experts qui n'a pas eu lieu, ni pour interroger la réalité sans doute très complexe de leurs convergences et de leurs divergences, mais pour bien montrer l'intérêt que ces réflexions revêtent encore aujourd'hui dans la perspective d'un renouvellement de l'enseignement de l'histoire. En dehors de considérations générales sur la manière dont les enfants percevaient les notions d'histoire qui leur étaient proposées en classe, et malgré un certain décalage avec les connaissances actuelles des historiens, notamment quant à la figure mythique – et non pas historique – de Guillaume Tell, on trouvera en effet dans les propos de Piaget une fine description des concepts spontanés des plus jeunes élèves, en particulier de leur égocentrisme. Ce qui pourrait déjà nous faire réfléchir à la question des contenus de cette histoire scolaire, à la décentration qu'ils devraient absolument proposer et à la nécessité qu'ils prennent bien en considération l'histoire de tous, à une échelle planétaire et du point de vue de toutes les catégories sociales. Les points de vue de ces deux chercheurs restent donc très utiles aujourd'hui, chacun à leur manière, pour aider au renouvellement de l'histoire enseignée. ↻

LE SITE DE CHÂTILLON-SUR-GLÂNE (FR) UNE MÉTAPHORE DE TROIS APPROCHES PÉDAGOGIQUES EN HISTOIRE

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

Ces trois scénarios correspondent, pour un même champ notionnel, à trois grandes familles de méthodes prises chacune comme un type pédagogique épuré, idéal. Bien entendu, une phase d'enseignement ne peut incarner à elle seule toutes les caractéristiques d'une méthode.

1. SOCIO-CONSTRUCTIVISTE:

le maître confie l'examen d'un concept (concret, ici) à la classe

- **Mise en situation.** Les élèves explorent le promontoire, du chemin longeant le tertre au confluent, arpentent le site.
- Incapables de classer un tel site, ils posent une **problématique** (questions sur un contexte énigmatique). Ils décrivent (plan, coupe, croquis), examinent (trame initiale: hypothèses), confrontent leurs représentations spontanées (trame d'élaboration). Après discussion (élimination des hypothèses invraisemblables), une idée émerge: il devrait s'agir d'une sorte de fortification protégeant quelque chose placé «derrière», à l'est, dans l'anse du promontoire. Reste une interrogation: l'époque de la construction. Il y a bien quelques vestiges de pierre, sous l'humus au sommet du tertre, mis au jour récemment semble-t-il. Certains pensent qu'il s'agit d'un dispositif de défense médiéval dont la muraille a disparu.
- Le professeur présente les **outils** de travail (dictionnaires, ouvrages, articles...) consacrés aux sites fortifiés de la région. Certains établissent qu'il s'agit bien d'une fortification médiévale (attestée par les sources savantes: *DGS*, 1903; *DHBS*, 1926, cf. bibliographie, p. 87), voire romaine (DE VEVEY, 1978). Satisfaits d'être en accord avec les historiens, ils s'efforcent de convaincre les autres. Pourtant, un des groupes résiste: il a examiné avec attention la typologie réalisée plus récemment par un médiéviste (MORGAN, 1993). L'hypothèse d'une construction médiévale ne tient pas: ici le terrain est plat, d'où le fossé et le tertre. Une telle configuration n'existe pour aucun des sites de cette époque dans la région. La classe est confrontée à un **obstacle épistémologique**: «*ce qu'on croyait vrai apparaît faux*», une certitude s'envole... tout s'écroule!
- En fonction de la programmation, soit le maître fournit le dossier scientifique complet pour boucler la problématique: la fausse représentation a été cernée, l'évidence remise en question et c'est déjà beaucoup; soit il confie à un groupe (ou à la classe) la tâche de franchir l'obstacle et de poursuivre la recherche en responsabilité (**rapport d'enquête**) jusqu'à validation au niveau d'une véracité scientifique de la problématique, en fonction des données disponibles en 2001 (**évaluation formative**).

2. TRANSMISSIVE :
le maître enseigne en cicérone
(transmet des connaissances)

Explication magistrale. « Longtemps, les historiens ont dit: “On aperçoit encore quelques vestiges des murs de l’antique château de la noble famille de Glâne et du fossé qui allait d’un précipice à l’autre; c’était une position imprenable, comme on savait les choisir au temps de la féodalité” (DGS, 1903). En fait, ces vestiges sont constitués d’un tertre (vallum) et d’un fossé de 190 m de longueur et de 14 m de hauteur – par rapport au fond du fossé – barrant le promontoire du confluent de la Glâne et de la Sarine, protégeant une cité érigée sur une rivière navigable, près d’un gué. Édifié à l’époque celtique de Hallstatt (VI^e-V^e siècles av. J.-C.), ce monumental rempart de terre fut certes réutilisé à l’époque romaine puis médiévale. Des fouilles sommaires ont récemment mis en évidence les soubassements d’un mur, sur la crête. On a donc réhabilité à bon compte une fortification peut-être surmontée à l’origine d’une palissade, dispositif qui n’entre guère dans la typologie médiévale des sites fortifiés isolés. A l’ouest et dans les environs, des tumulus communs et princiers complètent un ensemble d’importance européenne. »

- Les élèves prennent des notes pour l’examen où ils devront restituer, le jour dit, certains éléments de connaissance.

3. BÉHAVIORISTE :
le maître suscite un comportement observable (l’analyse) chez ses élèves

- **Information.** « Le fossé qui va d’un précipice à l’autre, ainsi que le tertre aménagé avec la terre du fossé – et sur lequel

quelques pans de muraille étaient encore visibles au XIX^e siècle – ont été établis en terrain plat pour barrer un promontoire. »

Consigne. « En étudiant l’emplacement des châteaux féodaux édifiés hors bourgs, tels ceux de Chillon, Champvent, Illens ou Everdes, etc. Châtillon est-il un site médiéval comme l’affirme le DGS (1903): “On aperçoit encore quelques vestiges des murs de l’antique château de la noble famille de Glâne et du fossé qui allait d’un précipice à l’autre; c’était une position imprenable, comme on savait les choisir au temps de la féodalité”? ».

- Les élèves comparent Châtillon aux sites d’une typologie régionale récente (MORGAN, 1993). Le comportement intellectuel visé réside dans la confrontation d’un cas particulier à un système. Le maître peut observer ses élèves travaillant l’induction, au moyen d’une fiche de travail, et les amener pas à pas au résultat escompté. Lors d’une mise en commun, il homologue (valide / invalide) les réponses en fonction des derniers acquis de l’archéologie: site celtique du VI^e-V^e siècle avant J.-C., tête de pont d’une voie européenne NO-SE...
- Le professeur fixe les modalités d’une **évaluation** visant à vérifier le degré de maîtrise de la compétence exercée: « utiliser une typologie, comparer les éléments de divers sites historiques », objectif de niveau *analyse*: pour attester leur capacité à l’analyse, moyennant d’éventuelles remédiations, les élèves devront en faire la démonstration dans une situation nouvelle, à partir des données d’un site différent, par rapport à une autre typologie.

A partir de ces trois scénarios, que peut-on dire que les élèves « apprennent » en fonction de telle ou telle méthode d'enseignement ?

Une vingtaine d'étudiants en didactique de l'histoire (cours-séminaire de didactique de l'histoire du secondaire II, UNIFR, Sciences de l'éducation, 2001) se sont demandé ce que les élèves « apprenaient » confrontés à telle ou telle approche pédagogique, dans l'absolu. Voici les différents apprentissages qu'ils ont listés.

1. Approche socio-constructiviste

- Critiquer la théorie d'un manuel, d'une source...
- Utiliser une documentation, des outils de travail...
- Observer, rendre compte, comparer, raisonner...
- Confronter ses idées, les mettre en question, réfuter/accepter celles des autres, se passer des explications magistrales...
- Evaluer soi-même le résultat de son travail...
- Accéder à la diversité des versions de l'histoire...
- Valider un raisonnement, auto-évaluer une démarche...

2. Approche transmissive

- Prendre des notes (développer « l'esprit de synthèse » : écouter en écrivant, cerner « l'important »)... Voir: Remarques à la page suivante.
- Retenir des informations...
- Suivre une explication, un fil rouge...
- Restituer des faits dans un examen écrit...

3. Approche behavioriste

- Comparer, induire (analyser)...
- Examiner une version de l'historiographie, une source...
- Utiliser une typologie...
- Respecter une consigne, répondre à des questions...
- Attester d'une compétence en situation nouvelle (à l'évaluation)...

Rôles de l'élève (dans l'idéal)

Travailler conceptuellement, cerner ses erreurs pour les corriger, assumer en groupe la résolution d'une question ou d'un problème ouverts, valider un savoir en autonomie et en responsabilité...

Suivre une explication, transcrire, transporter, réviser, assimiler, passer un examen, enregistrer des corrections...

Accomplir une tâche complexe, développer une compétence, par étapes, sous forme de questions dirigées (fiches), afficher un comportement observable...

Certes, l'inventaire des apprentissages possibles est loin d'être exhaustif. Pourtant, même réduite à ses caractéristiques les plus élémentaires, chaque méthode apparaît à sa place: 1. centrée sur l'élève (inséré dans un groupe), 2. sur le maître, 3. sur le savoir (procédural).

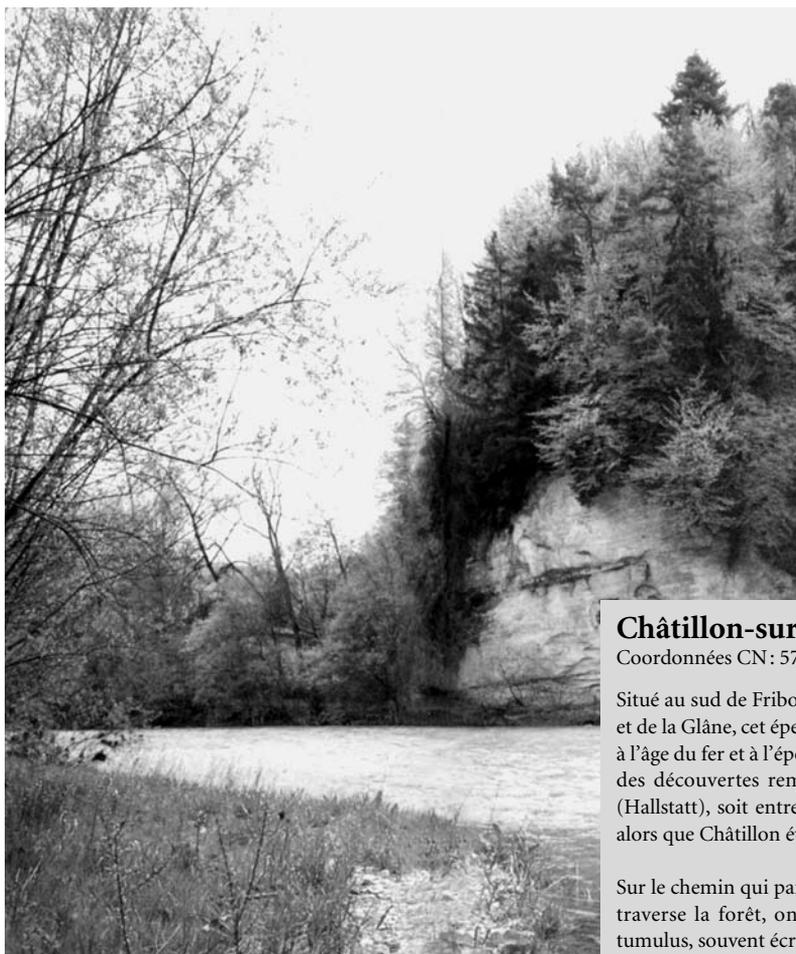
Les finalités du système scolaire et les compétences professionnelles du professeur seront donc déterminantes en ce qui concerne la nature des apprentissages. Par ailleurs, et quelle que soit l'approche tentée, sans didactique il y aura toujours un risque de biais empêchant les effets escomptés de se produire: le problème est traité par un leader, les connaissances restituées à l'examen se révèlent aléatoires, la compétence visée n'est guère transférée, etc.

Remarques

- En réalité, tâche réputée noble de l'approche transmissive (en référence au modèle *ex cathedra* académique), l'exercice de la **prise de notes** se situe au niveau de la « compréhension » : on atteste, ce faisant, d'un certain degré d'entendement (sanctionné à l'examen) du discours magistral. Le niveau intellectuel de la « synthèse » correspond, lui, à une activité cognitive très différente : celle qui consiste à rédiger un rapport, par exemple, validant ou invalidant une série d'hypothèses, après examen et vérification. « **L'esprit de synthèse** » procède par analyse (en induction ou en déduction) et ne peut donc en aucune manière être associé à l'opération consistant à résumer des propos, c'est-à-dire à énoncer ce qui est tenu pour « important » dans une explication fournie.
- Dans l'approche constructiviste, on considère que les connaissances de l'élève se révèlent insuffisantes ou erronées, ses compétences inadaptées, au moins partiellement, pour résoudre la **situation-problème** à laquelle il se trouve confronté. Il apprend « contre » ce qu'il sait et cherche à surmonter les obstacles, construire de nouvelle(s) connaissance(s) et de nouvelle(s) compétence(s). Dans un **problème ouvert**, il s'agit plutôt de développer des compétences d'organisation et d'enquête en amenant l'élève à ordonner les matériaux à sa disposition pour généraliser, élaborer un principe, une loi. C'est plutôt l'occasion de s'entraîner à la recherche que de construire une nouvelle connaissance ou une nouvelle compétence. Dans le dispositif socio-constructiviste sur Châtillon, situation-problème et problème ouvert présentent des aspects complémentaires.
- Souvent, l'approche transmissive s'inscrit dans le cadre d'une **leçon dialoguée** : le professeur questionne incessamment ses élèves, émiettant le savoir en micro-éléments qu'il passe en revue par le biais de questions-réponses fermées (on a relevé, momentanément, des fréquences de l'ordre de 1000 échanges maître-élèves à l'heure). Par apartés successifs, il amène la classe au mot « juste » qu'il détient et qu'il faut « trouver ». Ce type de maïeutique vide fait des ravages dans l'enseignement du secondaire où elle passe indûment pour une forme de pédagogie non magistrale. A la question : « qu'apprennent les élèves avec une telle méthode ? », la réponse de tous ceux qui ont pu en analyser les effets est unanime : « à deviner le mot que cherche à faire dire le professeur » ! ☹

BIBLIOGRAPHIE

- « Glâne (château de) » et « Glâne, de (famille) », in *Dictionnaire géographique de la Suisse (DGS)*, 1903 et *Dictionnaire historique et biographique de la Suisse*, 1926.
- DE VEVEY Bernard, « Château et maisons fortes du canton de Fribourg », in *ASHF* t. XXIV, Fribourg, Fragnière, 1978, pp. 161-163 (« XXVII Glâne »).
- MORGAN Stuart, « Le système de défense des villes médiévales : vers un classement raisonné », in *Paysages découverts II*, GREAT, 1993, pp. 147-172.
- RAMSEYER Denis, « Châtillon-sur-Glâne (FR), Un habitat de hauteur du Hallstatt final. Synthèse de huit années de fouilles (1974-1981) », in *ASSPA*, 66/1983, pp. 161-187.
- SCHNIEPER Claudia ; FAURE Nicolas, *La Suisse préhistorique*, Vevey, Mondo, 1993, pp. 52-53, p. 142.
- SCHWAB Hanni, « La fortezza di Châtillon-sur-Glâne », in *I Celti*, Milano, Bompiani, 1991, p. 123.



Châtillon-sur-Glâne

D'après : SCHNIEPER Claudia ; FAURE Nicolas,
La Suisse préhistorique,
Vevey, Mondo, 1993, pp. 52-53, 142.

Châtillon-sur-Glâne (FR)

Coordonnées CN : 576.200 / 181.400

Situé au sud de Fribourg, au confluent de la Sarine et de la Glâne, cet éperon fut habité au néolithique, à l'âge du fer et à l'époque romaine, mais la plupart des découvertes remontent à l'âge du fer tardif (Hallstatt), soit entre 530 et 480 av. J.-C. environ, alors que Châtillon était un site princier celte.

Sur le chemin qui part du domaine de Châtillon et traverse la forêt, on trouve de nombreux petits tumulus, souvent écroulés ; on suppose qu'il s'agissait de sépultures de gens « du commun ». La grande butte du bois de Moncor qui s'élève à 8 m au-dessus du niveau de la forêt (10 m à l'origine), près de Villars-sur-Glâne (575.280 / 182.920), en revanche, est un exemple de tumulus princier.

Non loin de là, au sud-est du bois de Moncor, dans la forêt de Belle-Croix, on trouve, entre le site princier et la sépulture seigneuriale, les restes d'une enceinte celte quadrangulaire (125 × 148 m). Le rempart et les fossés ne se reconnaissent qu'avec peine.

Entre la nécropole commune et le site du promontoire se dresse un imposant rempart de 190 m de long et 8 m de haut, précédé d'un fossé (14 m de hauteur au total en comptant depuis le fond du fossé). Le site a été partiellement fouillé. Certains tessons de céramique trouvés ici proviennent de récipients précieux, importés du Sud méditerranéen.



Châtillon a été découvert comme site celtique par hasard, en 1973, lorsqu'un cueilleur de champignons éclairé remua des tessons de céramique antique qu'il apporta au Service archéologique cantonal. Des fouilles sommaires montrent qu'un centre de commerce florissant avait été établi au confluent de la Sarine et de la Glâne, à proximité d'un gué, à un endroit propice à l'embarquement et au débarquement, bien avant l'époque médiévale (grande photo).

Les tumulus de toutes tailles disséminés alentour témoignent de l'ancienneté, de l'importance et de la durabilité du site. Le promontoire du confluent est verrouillé par un tertre (photo du haut) et un fossé.

A droite: pierres du rempart celtique coiffant le tertre.



MÉMOIRE ET HISTOIRE – ENQUÊTE SUR LA MÉMORISATION ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN SUISSE ROMANDE (1997)¹

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

L'enquête a été réalisée dans le cadre du premier cours de perfectionnement organisé par le *Groupe des didactiques de l'histoire de Suisse romande et du Tessin (GDH)*, aux Geneveys-sur-Coffrane (NE), du 24 au 26 septembre 1997.

Le GDH avait choisi le thème « Mémoire et histoire », saisissant l'occurrence des commémorations suscitées autant par l'année 1998 que par le cinquantenaire de la fin du Second conflit mondial. Des commémorations liées à la fois au « devoir de mémoire » que réclament les représentations communes, à la fois au « travail sur la mémoire » que requièrent les enquêtes historiennes.

Celles-là revendiquent le souvenir spontané, vécu, au titre d'histoire à perpétuer, celles-ci plaident pour une « politique de la juste mémoire ». ¹ Le maître d'histoire est évidemment tout désigné pour promouvoir une confrontation de ces niveaux de mémoire, complémentaires. Une finalité essentielle de l'enseignement de l'histoire n'est-elle pas d'ouvrir les élèves aux diverses significations de la mémoire collective, considérée au titre des usages publics que l'on peut en faire ?

Sur le plan didactique, il nous paraissait intéressant de réfléchir au fonctionnement de la mémoire. D'où une réflexion sur les différents types de mémoire et de mémorisation, ainsi que sur l'apport des neurosciences à la pédagogie. Comment enfin entraîner et évaluer cette mémoire, quelle place lui confier dans l'appréciation du travail de l'élève ?

Les buts poursuivis durant le cours n'ont pas exactement constitué la teneur de l'enquête. En fait, le questionnement général qui a nourri la base de données pourrait être formulé ainsi, en fonction de sept axes principaux :

1. Dans l'ensemble des disciplines scolaires, quelle est la réputation de l'histoire enseignée en matière d'exigence de mémorisation, notamment par rapport aux langues ?
2. Un trait permanent de l'enseignement de l'histoire est celui de la mémorisation des dates. Comment les élèves ressentent-ils une telle exigence ?
3. Que subsiste-t-il des savoirs mémorisés, évalués, au terme d'une année scolaire ?
4. Que « retient » le mieux l'élève : le rôle des grandes figures, certaines notions... ?

¹ **Protocole d'enquête :** Jacques Ramseyer. **Dépouillement :** Jacques Ramseyer, Philippe Heubi, Pierre-Philippe Bugnard. **Analyse :** Pierre-Philippe Bugnard (avec le concours de Jacques Ramseyer).

² RICCOEUR Paul, *La mémoire, l'histoire*, Paris Seuil 2000.

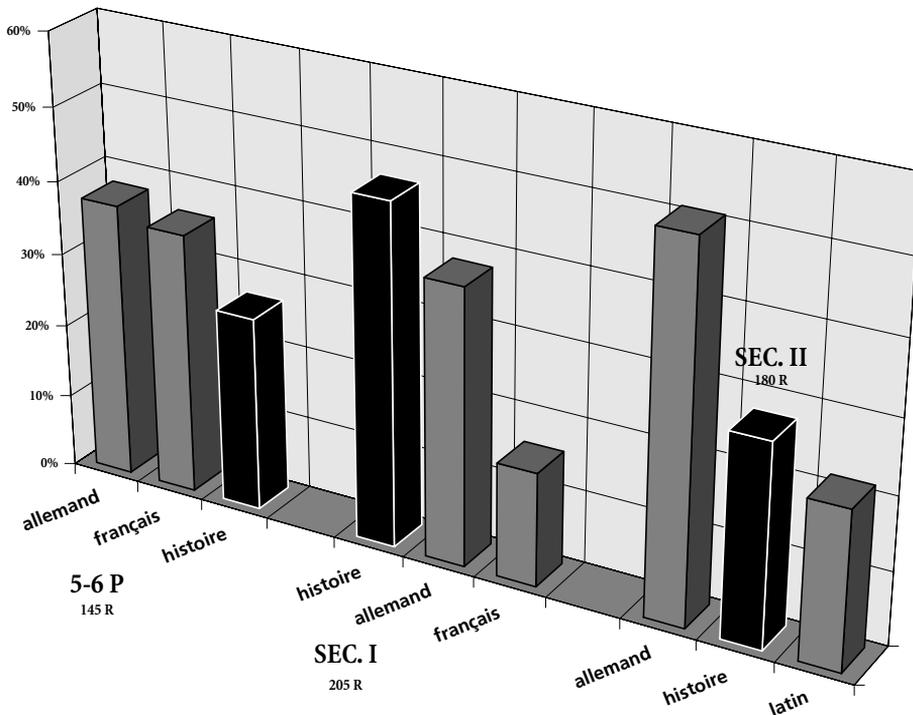
5. Où va la préférence des élèves dans le domaine des formes de questionnements écrits : aux restitutions fermées, aux réponses ouvertes... ?
6. Quels modes d'apprentissage et de mémorisation pratiquent les élèves ?
7. L'effort de mémorisation consenti par les élèves a-t-il un impact sur l'image qu'ils se font de la discipline ou du professeur d'histoire ?

Un questionnaire destiné aux enseignants doublait le questionnaire réservé aux élèves. Rempli par un nombre restreint de personnes concernées, il ne fournit pas de résultats vraiment significatifs.

Les niveaux sondés recouvrent les cours supérieurs du primaire (5-6 P), ainsi que l'ensemble du secondaire (I et II), pour un total de 530 dossiers individuels dépouillés. Voici l'analyse tirée des réponses aux sept questions formulées autour des axes de référence de l'enquête.

1. Les 3 disciplines faisant le plus appel à la mémoire*

Q1 Cite dans l'ordre décroissant les 3 disciplines qui font le plus appel à la mémoire.



- Aux trois degrés sondés, l'histoire apparaît relativement exigeante dans l'effort de mémorisation qu'elle réclame des élèves, en particulier au secondaire I, et dans la mesure où les opérations évaluées se limiteraient à la restitution de connaissances
- Au secondaire I, à l'âge de l'éclosion des opérations formelles, la discipline par excellence de la pensée hypothético-déductive (que les Grecs appelaient justement « enquête »), supprime même l'allemand, langue seconde dont on sait la prédilection, lorsqu'elle reste confinée aux stratégies traditionnelles, pour les dispositifs de reproduction par mémorisation / restitution.

La **géographie** n'est pas citée: le temps où cette discipline était confinée à la nomenclature serait-il révolu?

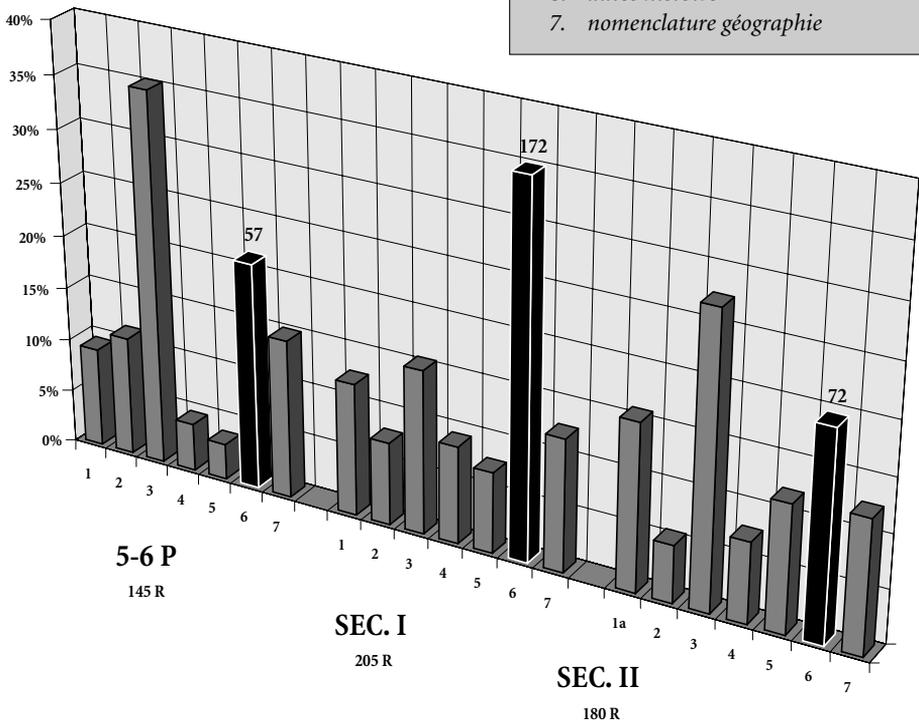
La **biologie** ne fait pas partie du trio de tête: un signe que son enseignement ne privilégie plus la connaissance (vocabulaire spécifique, notions) sur l'expérimentation?

* Réponses plaçant les 3 disciplines les plus exigeantes en première position. (En ordre décroissant, en % du total des disciplines représentées par degrés)

2. Difficultés de mémorisation*

Q2 Qu'est-ce qui est le plus difficile à mémoriser ?

1. règles grammaire
- 1a. règles grammaire langues étrangères
2. orthographe
3. vocabulaire allemand
4. poésie
5. livret
- 6. dates histoire**
7. nomenclature géographie

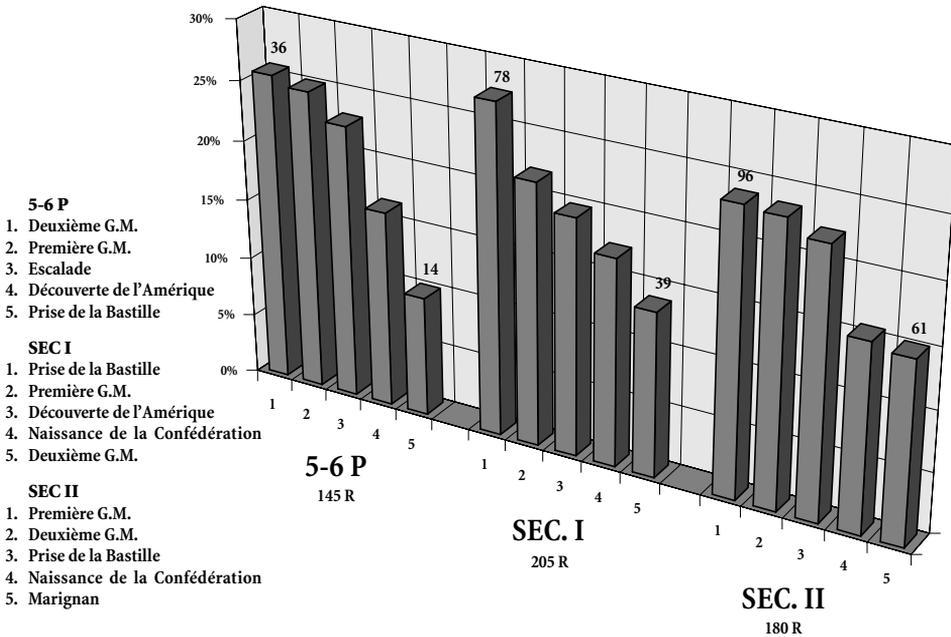


- L'exigence de mémorisation est ici corroborée et affinée: retenir les dates historiques constitue partout une source de difficulté importante, et particulièrement, encore, au secondaire I. Simple effet des représentations traditionnelles sur l'histoire enseignée (associée spontanément à la connaissance de dates)?
- Les méthodes socio-constructivistes introduites récemment au primaire peuvent expliquer le faible score obtenu sur ce critère à ce niveau.

* Nombre de réponses placées en premières positions, par item (en % des disciplines représentées par degrés).

3. Principaux faits mémorisés pendant une année scolaire*

Q3 Quelles sont les dates apprises l'an passé dont tu te souviens ? (5 possibilités)



5-6 P

1. Deuxième G.M.
2. Première G.M.
3. Escalade
4. Découverte de l'Amérique
5. Prise de la Bastille

SEC I

1. Prise de la Bastille
2. Première G.M.
3. Découverte de l'Amérique
4. Naissance de la Confédération
5. Deuxième G.M.

SEC II

1. Première G.M.
2. Deuxième G.M.
3. Prise de la Bastille
4. Naissance de la Confédération
5. Marignan

- 5-6 P: les deux tiers des élèves ne répondent pas à la question.
- SEC. I: 75 dates sont erronées (les élèves d'une classe entière, notamment, donnent 1879 pour la Révolution Française, erreur sans doute transmise par l'enseignant).
- Les événements et dates mémorisés prioritairement se rapportent exclusivement à l'histoire politique et militaire. Les deux G.M., dissociées dans les réponses, font en réalité appel au même schème de mémoire. Il serait donc plus exact de parler ici de quatre faits mémorisés dominants.
- Le taux de renouvellement des items reste faible: 4 items sur 5 se maintiennent d'un degré à l'autre, depuis le primaire qui installe donc déjà une mémoire stéréotypée des faits d'histoire générale, à long terme (au-delà de l'aspect: « dates apprises l'an passé »).
- L'Escalade illustre l'attention portée à l'histoire locale par les classes genevoises qui ont rempli le questionnaire.
- Maints élèves (avec de 57 à 72 faits différents mentionnés, selon les degrés) auront confondu: « l'an passé » avec: « pendant l'année scolaire ». Les 5 faits qui émergent statistiquement témoignent d'une mémoire stéréotypée, installée durablement autour des faits datés les plus généraux.

- 1291 mis à part, on relèvera la rareté des événements constitutifs d'une mémoire nationale-mythique. Par ailleurs, le Sonderbund et 1848 ne rencontrent pas le même écho que la Prise de la Bastille!
- Plus les élèves avancent dans le cursus, plus ils ont tendance à constituer un palmarès de hauts faits mémorables en fonction de la capacité qu'ils confèrent à l'événement d'entraîner le changement, de le créer. (Voir à ce sujet: LAUTIER Nicole, *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve-d'Ascq 1997, pp. 61 ss.)

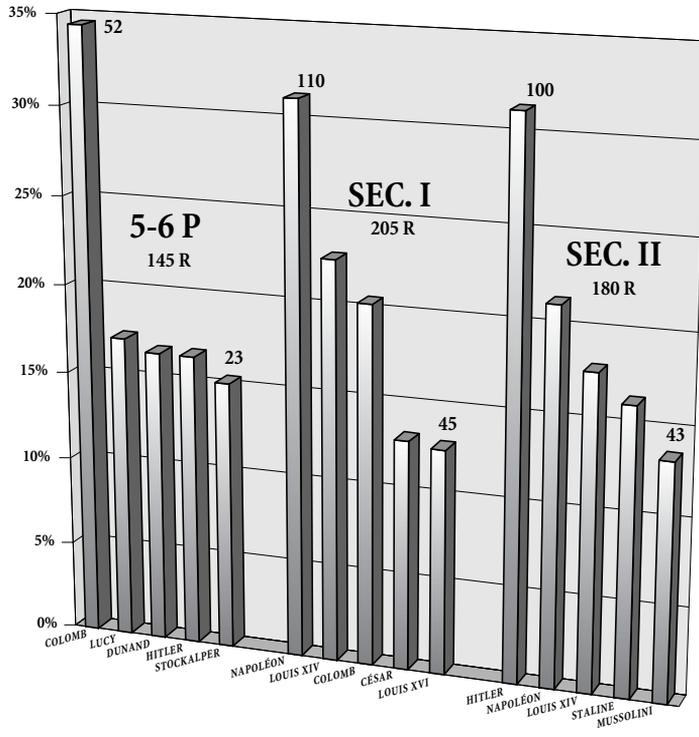
* En ordre décroissant, en % du total des 5 faits mentionnés prioritairement, par degrés.

Nombre de faits différents mentionnés:

- 5-6 P: 57
- SEC. I: 58
- SEC. II: 72

4. Principaux personnages mémorisés pendant une année scolaire (5)*

Q4 Quels sont les personnages historiques, rencontrés l'an passé, dont tu te souviens ? (5 possibilités)



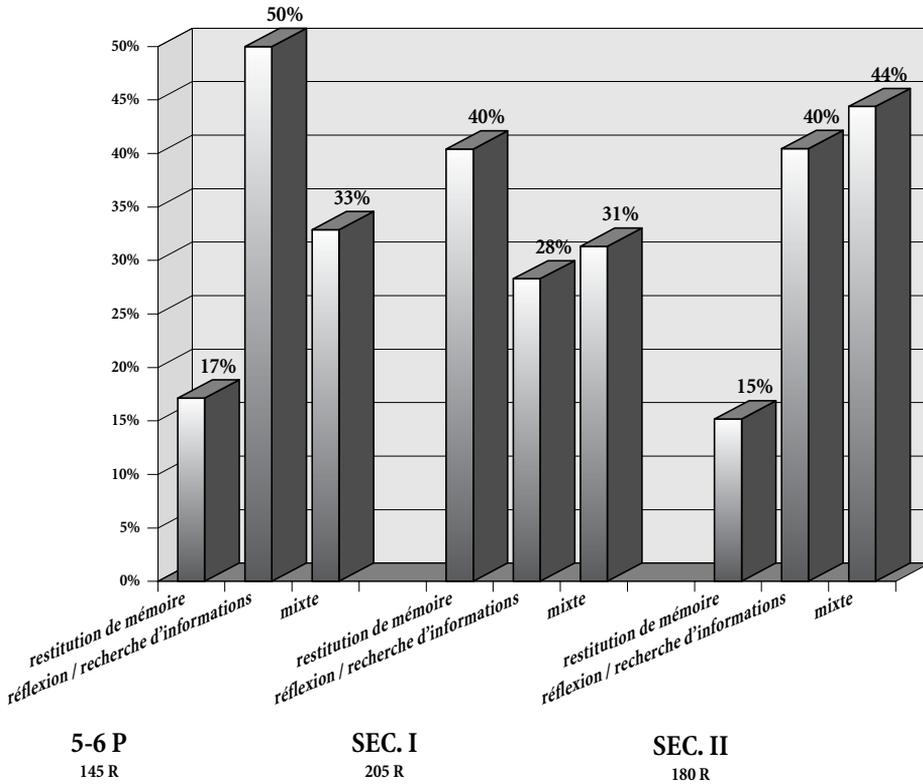
- Les personnages historiques semblent évoluer avec davantage de mobilité, dans le mémorial individuel, que les faits datés. Sauf au primaire où l'attention est centrée sur l'histoire locale (Dunand, Stockalper) ou la préhistoire (Lucy), les personnages émergents appartiennent eux aussi à la sphère de l'histoire politique.
- Hitler, installé dès le primaire, prend l'ascendant au secondaire II après une éclipse au degré précédent; le champ du panthéon primaire, Colomb, cède finalement la place à Staline ou Mussolini au secondaire II, tandis que les héros locaux du primaire s'effacent devant Napoléon, Louis XIV ou César, parachevant le triomphe du politico-militaire.
- De l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire, le besoin d'identification à des figures exemplaires se fait pressant. Au besoin, il y a donc urgence de sortir la pédagogie des grands personnages qui « font l'histoire », de sa centration sur le politico-militaire.

On peut suggérer ici une remarque analogue à celle faite pour la question précédente: les 5 personnages principaux émergent (statistiquement) d'une masse de noms cités en référence aux chapitres récemment étudiés.

* En ordre décroissant, en % des personnages majeurs représentés par degrés.

5. Mode d'évaluation écrite préféré*

Q5 Que préfères-tu entre les 3 modes d'évaluation suivants?



- La catégorie « mixte » permet sans doute de mieux faire émerger le couple dichotomique « restitution de mémoire » / « réflexion », par neutralisation des opinions indécises.
- Apparemment, la restitution de mémoire a les faveurs des élèves du secondaire I. L'abstraction, sans doute trop peu pratiquée, est redoutée. Il y aurait toutefois à expliquer ce paradoxe apparent entre aveu de facilité et reconnaissance exprimée aux questions 1 et 2 d'une certaine difficulté de mémorisation en histoire enseignée.
- Parmi les principaux arguments avancés, on peut noter un besoin de sécurisation (la mémorisation permet une restitution sur laquelle les élèves s'estiment correctement « payés », en terme de notation) et de facilité (ils disent la réflexion plus pénible à exercer), double attente que résume bien ce témoignage :
« c'est plus simple d'apprendre par cœur que de devoir réfléchir sur une phrase ».
- Mais quelle est donc la nature de cette « réflexion » tant redoutée? Restituer le manuel, le cahier, le discours magistral... sans donner l'impression d'avoir « appris par cœur »?

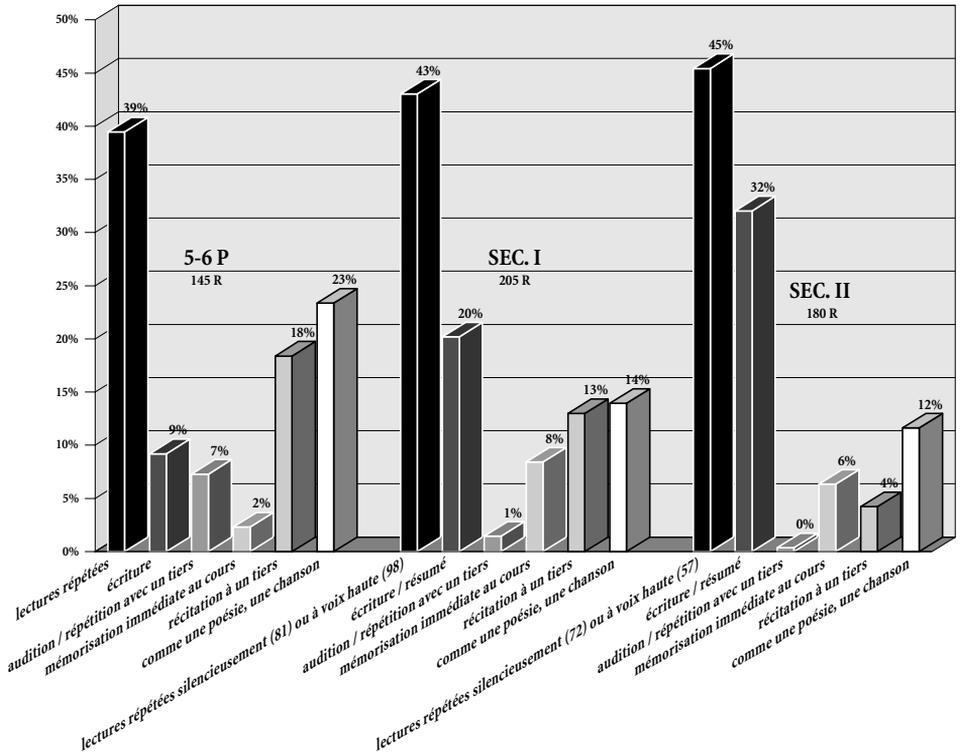
On mesure ici l'impact des nouvelles méthodes introduites au primaire et accordant la priorité aux savoirs procéduraux sur les savoirs de référence.

* En % des 3 modes représentés par degrés.

6. Méthodes de mémorisation*

Q6

Si tu dois mémoriser des dates, des événements, des faits historiques, comment t'y prends-tu ?
Tu peux cocher plusieurs réponses.

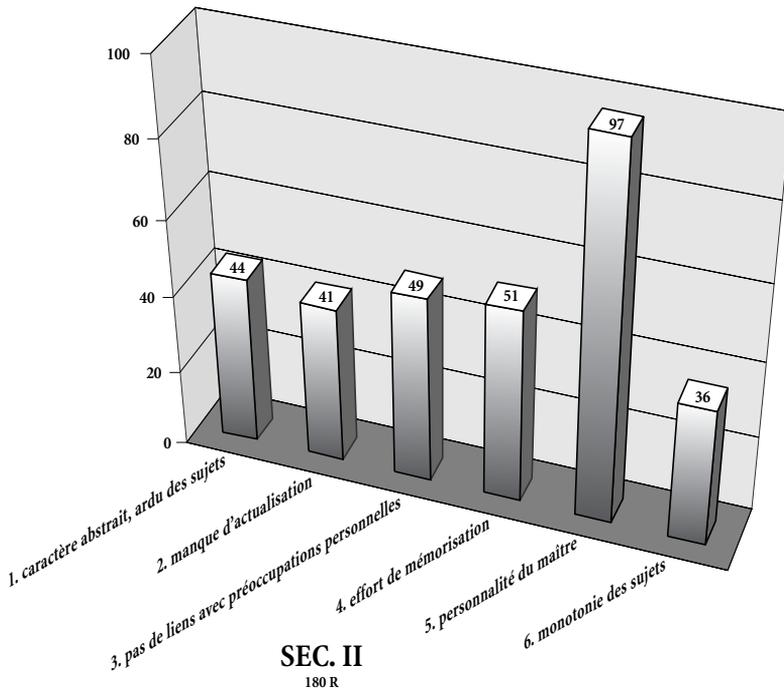


- La lecture constitue une méthode privilégiée à tous les degrés.
- La récitation à un tiers, technique apparentée à l'apprentissage de la poésie, cède peu à peu le pas à l'écriture du savoir à mémoriser, tandis que ressasser en lisant reste une méthode attrayante tout au long du cursus scolaire.
- Mais combien d'élèves ne parviennent pas à associer une image mentale au phénomène qu'ils doivent mémoriser, cherchant leur salut dans un apprentissage mécanique, peu efficace à long terme ?

* En % des items représentés par degrés.

7. Facteur de rejet de l'histoire enseignée au gymnase

Q7 Diverses raisons peuvent expliquer que l'on n'apprécie pas l'histoire enseignée. (Marquez une croix à côté des facteurs qui sont à votre avis déterminants dans un éventuel rejet de cette discipline. Vous pouvez donc cocher plusieurs réponses.)



- Au secondaire supérieur, la pratique de la mémorisation apparaît en deuxième position dans les facteurs de rejet de l'histoire enseignée, quasiment au même niveau que les autres critères examinés et loin derrière la personnalité du maître à laquelle les jeunes adultes semblent particulièrement sensibles.
- N'y aurait-il pas, aussi, à lancer une enquête sur l'impact de la présence magistrale dans la motivation disciplinaire? Les motivations extrinsèques entrent pour beaucoup dans l'image que les élèves se font des disciplines reposant sur l'exposé magistral, telle l'histoire souvent. Dans cette perspective, si un bon prof de maths est celui qui « explique » bien, le bon prof d'histoire est celui qui sait se montrer « intéressant » ! Dans l'enseignement centré sur les apprentissages des élèves, en revanche, le bon prof est celui qui place ses élèves en confrontation directe aux problèmes de la discipline enseignée, là où résident les motivations intrinsèques.

* En % du total des 6 facteurs représentés.

LA SUISSE ET LE III^E REICH : POUR UN DISPOSITIF FONCTIONNEL D'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

PIERRE-PHILIPPE BUGNARD, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

Faut-il le rappeler, un historien « fait de l'histoire », examine l'économie du passé dans le présent, publie le résultat auquel il est parvenu, c'est-à-dire procède à une enquête, rédige le rapport de cette enquête (étymologiquement, du grec : « historia »). Or ce travail n'est guère entrepris dans une perspective didactique et les historiens savants, autant que les professeurs d'histoire, souvent, récusent aux élèves du secondaire l'accès aux conclusions ainsi obtenues et aux méthodes qui les ont produites : tout juste sont-ils conviés à prendre en notes des digests à régurgiter le jour de l'examen.

De Braudel au rapport Bergier : l'utopie didactique

Fernand Braudel est un des rares historiens savants qui se soit risqué sur le terrain de l'histoire enseignée, partant du postulat que « Même si la recherche est là pour la stimuler, la vivifier, la renouveler, l'histoire est d'abord faite pour être enseignée ». *Grammaire des civilisations*¹ prétendait ainsi enseigner l'histoire savante avec un manuel. Belle pétition de principe, car en prônant qu'enseigner c'est intéresser des élèves à une histoire exigeante écrite avec brio – on ne trouvera pas meilleure

définition de l'histoire enseignée traditionnelle – l'essai mettait les classes dans l'embaras : que faire d'un savoir dévoilant le passé en fonction de la dernière approche censée renouveler une discipline scolaire en crise, « l'histoire des civilisations », qu'un découpage en forme de questions-réponses devrait rendre automatiquement « didactique » ? Imaginons que le professeur confie une telle somme à ses élèves, alternant discours et exercices, et qu'il cherche à en mesurer l'assimilation : impossible à évaluer d'un point de vue docimologique, le savoir « appris » ainsi transcrit sur la copie s'estomperait sans garantie de formation intellectuelle.

Dans ces conditions, accorder à un manuel rationnel la vertu de déclencher l'apprentissage de la discipline qu'il dévoile, c'est croire qu'il suffit à celle-ci d'être confinée pour être transmise. Une telle croyance, liée à celle de l'opérationnalisation du discours magistral, constitue un habitus extraordinairement résistant de l'histoire enseignée, jusqu'à nos jours². Or justement, Jean-François Bergier pense que « l'aboutissement normal et heureux » de son rapport serait que « l'enseignement scolaire (en) tienne compte (...) ». De

¹ BRAUDEL Fernand, *Grammaire des civilisations*, Paris Arthaud 1987 (1^{re} édition Belin 1963, ouvrage collectif sous le titre : *Le Monde actuel, histoire et civilisations*). Voir l'avant-propos de Maurice AYMARD, « Braudel enseigne l'histoire ».

² Voir notamment les thèses récentes de : HERY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes PUR « Histoire » 1999 ; MARTINEAU Robert, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris – Montréal L'Harmattan 1999.

manière durable : que cela passe dans les manuels». ³

L'histoire de manuel ne garantit pas de formation disciplinaire

Pourtant, tout en précisant que la plupart des collections suisses de manuels d'histoire n'ont pas attendu le rapport Bergier pour livrer aux classes des versions de l'historiographie honnêtes et récentes sur ces questions (voir : Tableau II), on sait bien que la transmission de connaissances et de notions – magistralement ou par le biais d'un manuel dont il faut « apprendre » les pages tant à tant pour l'examen – aboutit à de piètres résultats en matière de formation disciplinaire : les tests passés par des étudiants en licence d'histoire sur les têtes de chapitre des programmes du secondaire donnent des taux de réussite de l'ordre de 5 %. Quant aux concepts élémentaires, maints élèves pensent, après enseignement, par exemple que le Tiers Etat est un pays où les gens sont pauvres et la démocratie le contraire de la monarchie ! Quant aux explications magistrales qui interfèrent sur les conceptions spontanées que se font les élèves de l'histoire... ? Dès lors, pourquoi ne pas traiter l'histoire en partant des questions qui font sens pour la classe, corrélativement à la compréhension de l'environnement présent, conceptuellement plutôt que par tranches non significatives dans la durée, sommairement présentées, bientôt oubliées ? Heureusement, d'ailleurs !

En fait, le monde qui fabrique l'histoire dédaigne celui qui l'enseigne. L'idéalisation compensatrice du temps béni de l'école

³ Interview conjointe de : *Le Temps* et *Aargauer Zeitung*, lundi 3 septembre 2001.

conforte les certitudes du savant insouciant des effets de la science qu'il distille d'articles en colloques, d'ouvrages en conférences, pour son cénacle. Qui donc se soucie de transposer didactiquement *Âge de pierre, âge d'abondance, Tristes Tropiques, Le Temps des cathédrales, Le Village des cannibales* ou *L'Invention de l'Europe*? L'université des cicérones s'efforçant de faire avancer l'histoire et l'école essayant périodiquement le reproche de trahir sa mission de transmission de la mémoire nationale, patrimoniale, citoyenne... se tournent le dos.

Le « Chevallaz » : une version surannée en toute impunité

En conséquence, l'histoire enseignée peut fort bien proposer une vulgate surannée en toute impunité. Sur la question brûlante des relations de la Suisse avec le III^e Reich durant le Second conflit mondial par exemple, le « Chevallaz » a multiplié pendant près d'un demi-siècle les versions rassérénantes et héroïques, trahissant le devoir sacré de travail historien sur la mémoire auprès des jeunes générations. ⁴

En ne se préoccupant pas de l'enseignement de la discipline qu'il construit, l'historien fonctionne comme un clerc, attitude courante en sciences humaines. Verrait-on un polytechnicien produire une théorie sans l'espoir d'une application ? Evidemment, l'historien ne se pose pas non plus la question, plus cruciale encore, de l'apprentissage des sciences

⁴ Voir : BUGNARD Pierre-Philippe, « La Suisse et le III^e Reich pendant la Deuxième Guerre mondiale. Recherche historique et contenus de manuels en usage dans le secondaire helvétique en 1997 », in *Histoire de manuels et manuels d'histoire dans le canton de Vaud (XIX^e-XX^e siècles)*. *Revue Historique Vaudoise*, Lausanne Société Vaudoise d'Histoire et d'Archéologie 1997, pp. 125-147.

historiques. Il sera même surpris qu'on puisse dissocier « enseigner » et « apprendre » !

Voici l'histoire: retenez-la!

Vérifier la pertinence d'apprentissages notionnels et méthodologiques? Un « problème domestique » pour Marc Ferro, au colloque romand *Histoire 95!* Là, trône en majesté le principe de commodité, aux vertus quasi bibliques: voici l'histoire, dans ce manuel, dans ce rapport... retenez-la! Or la recherche psychopédagogique montre plutôt que pour acquérir une culture (historienne), il faut une construction systémique de savoirs évalués en responsabilité par l'apprenant.⁵ Et dire que les historiens universitaires se scandalisent des acquis des bacheliers qu'ils accueillent... avant de reproduire eux-mêmes un système dont ils ne mesurent les limites que chez ceux qui les précèdent!

Dans une démarche d'apprentissage, une classe d'histoire respectueuse des finalités d'aujourd'hui se lancera sur la voie d'une véritable formation intellectuelle et affective. La recherche des composantes et des étapes de la fabrication historique lui est dévolue en toute responsabilité, sur la base d'une documentation ressource qui tient lieu de manuel fonctionnel. On ne lui fait donc pas lire d'emblée, avant apprentissage, la conclusion péremptoire d'un manuel ou d'un rapport. Ses élèves s'emploient d'abord à confronter leurs représentations spontanées, à les examiner, à les comparer avec celles de l'historiographie, à les évaluer. Ils apprennent à réduire la distance entre les notions du sens commun et les concepts de la discipline enseignée, à

circonscrire l'erreur, l'amalgame, l'approximation, à pénétrer la construction d'une véricité historique. On voit déjà qu'un texte rationnel – manuel scolaire, rapport, précis, memento... – fût-il respectueux des règles de l'argumentation, ne saurait assurer inéluctablement l'exercice de l'intelligence critique. Il n'y a guère de formation intellectuelle façonnée au seul contact d'un corpus transposé de la science homonyme. Il n'y en a d'ailleurs pas davantage construite à l'écoute exclusive, même attentive, d'une démonstration magistrale. On s'illusionnerait à escompter de telles praxis autre chose qu'une mémorisation aléatoire ou qu'une reproduction approximative. Peut-être une forme d'éducation à référence normative. Tout au plus, « l'histoire de manuel », en particulier nationale, parviendra-t-elle à amalgamer aux représentations alternatives des élèves les schémas d'un savoir apprêté, sans garantie que la résistance de telles représentations ne cède jamais.⁶

L'histoire enseignée doit prétendre à la formation intellectuelle

En revanche, en confrontant la classe à l'hétérogénéité des versions de l'historiographie scolaire – la transcription héroïque du « Chevallaz » face aux transpositions plus historiques du LEP ou des manuels allemands, par exemple – avec pour tâche d'en détecter les niveaux de mémoire⁷, les élèves exerceraient un jugement critique en inter-

⁵ Voir par exemple: BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris Vrin 1993 (1938); BRUNER Jerome, *The Culture of Education*, Harvard College 1996.

⁶ Voir: BUGNARD Pierre-Philippe, « Rapports, mémentos, manuels... "Et bien, apprenez maintenant!" », *Revue Suisse d'Histoire*, Basel, Schwabe, 3, 2001, pp. 354-363.

⁷ Par exemple, sur la question des relations économiques helvético-allemandes durant le Second conflit mondial, une classe pourrait déterminer certains niveaux de récit dans les manuels suisses de la fin des années 1990: rassurant / héroïsant... (Payot); laconique... (Fragnière); critique / accusateur... (ILZ-AG); critique / laconique... (LEP); critique / circonstancié... (LKZ). Voir: tableau II.

action avec leurs camarades et en référence aux savoirs historiques que pourrait leur opposer leur professeur. C'est précisément cette exigence de formation qui implique le recours à des ressources d'enseignement fonctionnelles, propices au travail conceptuel, ressources que certaines collections de manuels proposent de plus en plus, maintenant, en annexe ou dans le livre dit « du maître ».

Avant d'engager le pari, encore faut-il se convaincre de la nécessité d'un tel laboratoire. Si l'on examine l'économie rhétorique et éditoriale de la collection Payot par exemple, dont les rééditions s'échelonnent de 1958 à 1994, on s'aperçoit qu'elle a reporté pour le thème des relations helvético-allemandes sous le III^e Reich, pendant 35 ans, un état historiographique quasi immobile. A condition qu'elles se limitent à ce support, les classes sont confinées aux contours d'une version épique empruntée à des chroniqueurs qui font alors autorité pour cadenasser l'image de l'héroïsme militaire ou du modèle d'asile.⁸ Dans les catégories usuelles de l'usage social du passé, et sans augurer des conclusions auxquelles aboutirait une analyse plus générale, le « Chevallaz » sacrifie bien, sur ce point précis, à ce que Jacinthe Ruel appelle « l'émulation ».⁹ Le procédé, très utilisé par les jésuites

dans leur pédagogie de la préservation de l'ordre, consiste à inscrire le thème traité dans la droite ligne d'un « fil de l'histoire », avec la garantie d'une transmission des caractères permanents du passé examiné (la neutralité armée, la tradition d'accueil...), face à l'hostilité de l'environnement (la menace d'invasion...), comme argument historique implicite, quitte à mentir sur l'évolution historiographique, par manipulation et par omission, afin de ne pas se déjouer, en verrouillant une version rassérénante.

Certes, les grandes collections helvétiques échappent désormais au travers de l'émulation en livrant aux classes des récits intégrant une différenciation historiographique.¹⁰ Mais il s'agit toujours, pour l'essentiel, de « récits vrais » dont l'univocité récuse tout apprentissage à la pensée autonome, occultant à la classe les conditions de leur élaboration. Dès lors, mesurant le risque que fait courir une version close à la formation historique, qui répudierait encore le postulat de l'accès de l'histoire enseignée aux pédagogies du problème par un *fundamentum* fonctionnel?

Les tableaux annexés proposent sous forme de ressources brutes propice aux apprentissages heuristiques, les diverses versions de l'historiographie scolaire et de leurs savoirs de référence sur le thème des relations de la Suisse avec le III^e Reich durant le Second conflit mondial.

⁸ Voir: BUGNARD Pierre-Philippe, « La Suisse et le III^e Reich pendant la Deuxième Guerre mondiale. Recherche historique et contenus de manuels... », *op. cit.*, pp. 128-137.

⁹ RUEL Jacinthe, « Entre la rhétorique et la mémoire: usages du passé dans les mémoires déposés devant la commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec », in *L'histoire en partage. Usages et mises en discours du passé*, (BOGUMIL Jewsiewicki; LÉTOURNEAU Jocelyn, dir.), Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 71-101.

¹⁰ Sur un point précis, le procédé de l'émulation peut sans doute être attribué également au manuel Fragnière (*Histoire de la Suisse*, 1984), qui fait de la tradition militaire helvétique un facteur exclusif de la non-invasion. Voir: BUGNARD Pierre-Philippe, « La Suisse et le III^e Reich pendant la Deuxième Guerre mondiale. Recherche historique et contenus de manuels... », *op. cit.*, pp. 137-140.

Le professeur aura donc tout loisir, à partir d'un tel socle, de pousser sa classe à confronter ses propres représentations, initiales, avec celles des transpositions proposées par les collections suisses des années 1990 (tableau II) afin d'établir une hiérarchie des niveaux perceptibles. Les élèves partiront ensuite à la quête des sources (historiennes, communes, mythiques...) du tableau I qui ont contribué à façonner les manuels, avant, finalement, de corriger peut-être celles qu'ils avaient émises spontanément.

Les versions du rapport Bergier, non disponibles au moment où cet article a été rédigé, pourront donc être greffées sur ce dispositif au niveau des savoirs enseignables, au titre de rapport (ou de memento, annoncé pour les classes et les ménages du pays),¹¹ émanant d'une historiographie commanditée par l'état, donc de nature institutionnelle. ❧

¹¹ BERGIER Jean-François, « Sur le rôle de la Commission indépendante d'experts Suisse-Seconde Guerre mondiale », in *Revue Suisse d'Histoire* « La Suisse et la Seconde Guerre Mondiale », 47/1997 n° 4, p. 803.

TABLEAU I. Savoirs de référence / savoirs enseignables *La Suisse face au III^e Reich*

1. La dissuasion financière	
Savoirs enseignables (manuels), références voir: tableau II	Savoirs de référence (sources directes ou savantes, indirectes)
<p>« Les transactions financières et monétaires ardues se poursuivirent durant toute la guerre avec les deux camps. A la fin du conflit, une commission anglo-franco-américaine (...) constata que la Confédération – les circonstances étant ce qu’elles étaient – ne s’était pas départie de sa neutralité. (...) (La) cohésion, une volonté de défense clairement arrêtée, les sacrifices de tous, ont permis à la Suisse de rester hors de la guerre. »</p> <p>(Manuel Payot, 1991)</p> <p>« War es also geraubtes Geld, das Deutschland der Schweiz verkaufte? Machte sich die Schweiz der Hehlerdienste schuldig, wenn sie nicht ernsthaft nach dessen Ursprung fragte? Die Direktion der Schweizerischen Nationalbank stellte keine Fragen. Trotzdem hätte man allgemein wissen können, dass die Gestapo in Deutschland und den besetzten Gebieten die Leute auspresste. (...) Es war einfacher, keine Fragen zu stellen; denn Deutschland erwies sich dankbar für die Umwandlung, dieses Goldes in eine unverdächtige Währung. » (Manuel ILZ/AG, 1989)</p>	<p>En 1980, la nouvelle édition du « William Martin » conclut à une politique économique « <i>non point glorieuse, mais correcte</i> », ¹² tandis que trois ans plus tard, la première grande histoire économique nationale publiée dans le pays, sans développer le sujet, argue que l’essentiel réside bien, finalement, dans le « <i>maintien intact de l’appareil de production</i> ». ¹³</p> <p>« Notre situation économique et monétaire est un élément d’intérêt susceptible d’assurer le respect par l’Allemagne de notre indépendance nationale. »</p> <p>(Conseiller fédéral Stampfli, chef du DEP, 1942)</p> <p>« Les Allemands attachent beaucoup de prix à l’existence d’une Suisse neutre par l’intermédiaire de laquelle ils puissent continuer les opérations financières internationales, ce désir étant peut-être pour plus qu’on ne croit dans le fait que la Suisse ait pu échapper à la guerre ». (BNS, 1944) ¹⁴</p>

2. La dissuasion militaire, substitut de la dissuasion économique-financière	
Savoirs enseignables (manuels)	Savoirs de référence (sources directes ou savantes, indirectes)
<p>« (Les forces de l’Axe) s’attendaient à la résistance des Suisses, qui eût distrait des forces notables dont on envisageait l’engagement contre l’Angleterre, en Afrique et, déjà, vers l’Est. (...) « Le hérisson helvétique », barricadé dans ses montagnes, restait isolé et libre dans une Europe mise au pas. » (Manuel Payot, 1991)</p> <p>« Le réduit alpin et la bonne préparation de l’armée à repousser une attaque ont joué un rôle suffisamment dissuasif. En plus de l’armée, des “gardes locales” formées de jeunes gens et d’hommes âgés sont prêtes à résister à l’envahisseur. » (Manuel Fragnière, 1984)</p>	<p>« Quelques hommes, efficacement postés, peuvent en effet (dans des gorges étroites) arrêter des divisions entières. » ¹⁵</p> <p>« Cependant qu’autour du Gothard (...) les divisions (...) veillaient nuit et jour. ¹⁶ Ce qui a sauvé la Suisse à ce moment-là, c’est son armée (...) contrôlant le passage du Gothard, vital pour l’Axe. Pour en venir à bout, il eût fallu payer un prix (...) que les maréchaux du Führer, tout calcul fait, jugèrent trop élevé. » ¹⁷</p> <p>Un des projets d’attaque contre la Suisse d’août 1940, par exemple, fait état d’une prise des villes du plateau « possible au plus tard dans le courant du 2^e jour », ainsi que d’une « armée seulement propre à la défensive, totalement inférieure à l’allemande. » ¹⁸</p>

¹² BEGUIN Pierre, « L’histoire récente », in MARTIN William, *Histoire de la Suisse*, 1980, 399.

¹³ « La saison des orages », in *Histoire économique de la Suisse*, BERGIER Jean-François, 1984 (1983 pour l’éd. en allemand).

¹⁴ Cités par : PERRENOUD Marc, « L’intervention de la Confédération dans les relations financières internationales de la Suisse (1936-1946) », in *La Suisse dans l’économie mondiale* (P. BAIROCH ; M. KÖRNER éd.) 1990, pp. 380-381.

¹⁵ SIEGFRIED André, *La Suisse, démocratie témoin*, réédition revue et augmentée 1956 (1^{re} éd., 1947/4^e, 1969), pp. 213-214.

¹⁶ de ROUGEMONT Denis, *La Confédération helvétique* (avec une introduction de Lucien Febvre), 1953, p. 50.

¹⁷ de ROUGEMONT Denis, *La Suisse ou l’histoire d’un peuple heureux*, 1965, p. 75 ; 1989, p. 83.

¹⁸ URNER Klaus, *Il faut encore avaler la Suisse. Les plans d’invasion d’Hitler*, 1996, p. 175, p. 184.

3. La politique d'asile

Savoir enseignables (manuels)	Savoirs de référence (un exemple d'évolution historiographique (Bonjour))
<p>«La Suisse accueillit par dizaines de milliers des réfugiés civils, politiques, des israéliètes et des internés militaires de toutes nations belligérantes. (...) Elle eût pu faire davantage encore; mais le Conseil Fédéral jugea bon pour des raisons économiques – le ravitaillement précaire – et politiques – la pression de nos voisins – de limiter le nombre des réfugiés et d'en refouler à la frontière. (...) On déplorera que la police fédérale ait admis, pour des raisons pratiques, que la lettre J figurât en tête des passeports des personnes d'origine israéliète.» (Manuel Payot, 1995)</p> <p>«(...) La Suisse a refoulé, en nombre difficile à estimer, des fugitifs juifs. Et pourtant, les autorités étaient informées du sort réservé aux victimes du nazisme. (...) Depuis 1938, le J, tamponné sur proposition des autorités suisses dans les passeports des juifs allemands, permet de refouler les "émigrants" (en réalité fugitifs) indésirables.» (Manuel Fragnière 1984)</p> <p>«Solche Schicksale (wie Heinz Laufer, ein zurückdrängter und vergaster Jude) waren den Behörden nicht unbekannt; bereits im Frühling 1942 lagen dem Bundesrat zuverlässige Berichte von Schweizer Augenzeugen über die Massenvernichtungen vor. (...) Ende des Jahren 1942 verkraftete die Schweiz ungefähr 28'000 Flüchtlinge, Ende 1943 74'000 und bei Kriegsende 115'000. Aber 8'000 waren allein in diesen wenigen Monaten des Jahres 1942 an der Schweizer Grenze zurückgewiesen worden. Ein Mehrfaches von dieser Zahl hatte gar nicht mehr versucht, an die Schweizer Grenze zu flüchten – wie Heinz Laufer.» (Manuel ILZ/AG, 1989)</p> <p>«Pour éviter tout heurt avec les belligérants, et surtout avec l'Allemagne, (...) la Suisse, qui, dans un premier temps, a accueilli quelques dizaines de milliers de juifs, refoule par la suite les fugitifs. Des Suisses s'en émeuvent et font entrer clandestinement des réfugiés dans le pays. Toutefois, notre pays s'est montré plus accueillant à l'égard d'autres catégories (...).» (Manuel LEP, 1995)</p> <p>«Au cours de la Seconde Guerre mondiale, la Suisse a accueilli – pour des périodes plus ou moins longues – (...) 295 000 étrangers, dont 19 000 juifs. Pour certains, l'image bien connue "La barque est pleine" s'impose comme une évidence. (...) Avec 10, 12 ou 16 000 réfugiés (en 1942), la barque n'était pas pleine. (...) Il est difficile de croire que le Suisse moyen n'ait rien su. Peut-être n'y a-t-il pas cru, à cause de l'énormité de la chose. Ou peut-être n'a-t-il pas voulu y croire, par égoïsme.» (Manuel LEP, Livre du maître 1996)</p>	<p>1949 (1946): «La population n'eût pas demandé mieux que d'ouvrir toutes grandes les frontières du pays (...). Mais les autorités ne tardèrent pas à mettre le pays en garde, en parlant de "la barque surchargée" (...). Quoiqu'il en soit, la Suisse hébergea plus de 100'000 émigrés, aux jours les plus durs et en dépit des menaces des autorités allemandes.»¹⁹</p> <p>1979 (1978): «Les autorités ont édicté leurs dispositions plus sévères alors même qu'elles possédaient des informations sur les exécutions en masse et le gazage de juifs et savaient quel sort horrible attendait les fugitifs refoulés.»²⁰</p>

¹⁹ BONJOUR Edgar, *Histoire de la neutralité suisse. Trois siècles de politique extérieure fédérale*, 1949 (1946 pour l'édition en allemand), pp. 362-363, p. 368.

²⁰ BONJOUR Edgar, *La neutralité suisse. Synthèse de son histoire*, 1979, p. 181.

TABLEAU II. Contenus de manuels dans les collections suisses en usage en 1997

1. Les relations économiques helvético-allemandes durant la Seconde Guerre Mondiale		
Manuel	Titre de la séquence	Extraits significatifs¹
<p>Payot* 1995 (1962) <i>Histoire générale de 1919 à nos jours</i> *Lausanne</p>	<p>La Suisse encerclée</p>	<p>« (Les forces de l’Axe) s’attendaient à la résistance des Suisses, qui eût distraît des forces notables dont on envisageait l’engagement contre l’Angleterre, en Afrique et, déjà, vers l’Est. (...) “Le hérisson helvétique”, barricadé dans ses montagnes, restait isolé et libre dans une Europe mise au pas. » (G.-A. Chevallaz, 251, 253, 254)</p> <p>« En échange de fournitures industrielles et d’armements qu’elle obtenait partiellement à crédit, l’Allemagne livrait le charbon et le fer qui permettaient à la Suisse de poursuivre ses activités industrielles (...). Mais au plus fort de la guerre, en dépit des difficultés d’acheminement, la Suisse expédiait 15% de ses exportations (...) dans les pays anglo-américains (...). Les transactions financières et monétaires ardues se poursuivirent durant toute la guerre avec les deux camps. A la fin du conflit, une commission anglo-franco-américaine (...) constata que la Confédération – les circonstances étant ce qu’elles étaient – ne s’était pas départie de sa neutralité. (...) (La) cohésion, une volonté de défense clairement arrêtée, les sacrifices de tous, ont permis à la Suisse de rester hors de la guerre. » (Id.)</p>
<p>Fragnière* 1984 <i>Histoire de la Suisse</i> *Fribourg</p>	<p>L’épreuve des guerres mondiales</p>	<p>« Le réduit alpin et la bonne préparation de l’armée à repousser une attaque ont joué un rôle suffisamment dissuasif. En plus de l’armée, des “gardes locales” formées de jeunes gens et d’hommes âgés sont prêtes à résister à l’envahisseur (...). » (J.-P. Dorand, 196)</p> <p>« Dépendante du bon vouloir d’Hitler, la Suisse doit faire des concessions : elle livre à l’Allemagne des produits industriels en échange du charbon, ressource énergétique indispensable. » (F. Walter, 132)</p>
<p>ILZ/AG* 1989/1996 <i>Weltgeschichte im Bild 9</i> *Interkantonale Lehrmittelzentrale/Lehrmittelverlag des Kantons Aargau</p>	<p>Die wirtschaftliche Krise</p> <p>Anpassung zum Überleben</p> <p>Der Goldhandel</p>	<p>« Jetzt war alles gefährdet: Arbeitslosigkeit drohte, Baumaterial für die umfangreichen Befestigungsbauten (...) konnte nicht mehr hergestellt werden. Dazu kam die drohende Blockierung des schweizerischen Goldes durch die Vereinigten Staaten. (...) Also: Ohne Deckung der Währung, ohne genügend Energie, Teilweise ohne Rohstoffe – wie sollte das weitergehen? In dieser Zwangslage musste die Regierung einlenken (...). Die Schweiz wurde wirtschaftlich von Deutschland abhängig. » (H. Bühler; H. Utz; und vier Mitarbeiter, 117)</p> <p>« Wie weit diese wirtschaftlich verständliche Beziehung mit einem skrupellosen Regime führen konnte, musste die Schweizer Bevölkerung in den letzten Jahren zur Kenntnis nehmen. Geschichtsforscher entdeckten nämlich, dass nicht nur Maschinen und Kohle, sondern auch Gold geliefert wurde. » (Id., 118)</p> <p>« War es also geraubtes Geld, das Deutschland der Schweiz verkaufte? Machte sich die Schweiz der Hehlerdienste schuldig, wenn sie nicht ernsthaft nach dessen Ursprung fragte? Die Direktion der Schweizerischen Nationalbank stellte keine Fragen. Trotzdem hätte man allgemein wissen können, dass die Gestapo in Deutschland und den besetzten Gebieten die Leute auspresste. (...) Es war einfacher, keine Fragen zu stellen; denn Deutschland erwies sich dankbar für die Umwandlung, dieses Goldes in eine unverdächtige Währung. » (Id., 119)</p>
<p>ILZ/BS-LU* 1989 <i>Das Werden der modernen Schweiz</i> Recueil de sources directes / indirectes. *Interkantonale Lehrmittelzentrale/Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt/Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern</p>		

Manuel	Titre de la séquence	Extraits significatifs ¹
<p>LKZ* 1993 (1991) <i>Durch Geschichte zur Gegenwart 3</i> *Lehrmittelverlag des Kantons Zürich</p>	<p>Die Schweiz: Wirtschaftspartner der Achsenmächte</p>	<p>«Die Schweiz durfte zwar auch mit den Westmächten Handel treiben, aber nur mit deutscher Genehmigung. Dies führte dazu, dass die von der Schweiz hergestellten kriegswichtigen Produkte nun überwiegend an die Achsenmächte verkauft wurden. (...) Ein etwas übertreibender Witz sagte, die Schweizer arbeiteten am Werktag für die Achsenmächte, um am Sonntag für den Sieg der Alliierten zu beten. (...)» (H. Meyer; P. Schnebeli, 152)</p> <p>Auch die verkehrspolitischen und finanziellen Beziehungen zwischen der Schweiz und dem Deutschen Reich waren eng. Die Gotthardbahn stand den Achsenmächten als gut ausgebaute und keinen feindlichen Bombardierungen ausgesetzte Nachschublinie nach Italien weitgehend zur Verfügung. (...) Die Schweizerische Nationalbank nahm deutsches Gold an Zahlung an oder wechselte es gegen Schweizer Franken. Dies war für das Deutsche Reich wichtig, weil andere Staaten deutsches Gold nicht akzeptierten, da es zum grossen Teil Kriegsbeute war. Auf diesem Weg kam Gold im Wert von 1,6 Milliarden Franken in die Schweiz.» (Id.)</p>
<p>LEP* 1995/1996 <i>Histoire générale</i> <i>Époque contemporaine (1770-1990)</i> (Version A) *Loisirs et Pédagogie, Lausanne</p>	<p>La Suisse et la guerre</p> <p>À propos des fonds juifs et de l'or nazi déposés en Suisse pendant la guerre</p>	<p>«Certaines entreprises suisses participent de plein gré à l'effort de guerre allemand, parce qu'elles croient en la victoire finale des puissances de l'Axe. La Suisse sert aussi de marché financier à l'Allemagne: celle-ci y échange son or, dont une bonne partie provient de la confiscation des biens juifs, contre les devises nécessaires à l'achat de marchandises.» (J.-C. Bourquin; Alain Clavien; Laurent Tissot, 341)</p> <p>«Ce sujet délicat, vieux d'un demi-siècle, a retrouvé une nouvelle jeunesse (...). Pour essayer de rendre plus présentable une image peu glorieuse de notre histoire et de celle de la BNS (...), le Conseil fédéral a décidé de demander au Conseil national d'adopter un arrêté "qui ouvrira la porte à des recherches historiques et juridiques de grande envergure".» (C. Bourgeois; D. Rouyet, Livre du maître, 54/4)</p>

2. La politique d'asile à l'égard des juifs en Suisse durant la Seconde Guerre Mondiale

Manuel	Titre de la séquence	Extraits significatifs ¹
<p>Payot 1995 (1962) <i>Histoire générale de 1919 à nos jours</i></p>	<p>Solidarité internationale</p>	<p>«La Suisse accueillit par dizaines de milliers des réfugiés civils, politiques, des israélites et des internés militaires de toutes nations belligérantes. (...) Elle eût pu faire davantage encore; mais le Conseil Fédéral jugea bon pour des raisons économiques – le ravitaillement précaire – et politiques – la pression de nos voisins – de limiter le nombre des réfugiés et d'en refouler à la frontière. (...) On déplorera que la police fédérale ait admis, pour des raisons pratiques, que la lettre J figurât en tête des passeports des personnes d'origine israélite.» (G.-A. Chevallaz, 254, 255)</p>

¹ Une telle sélection facilite l'approche comparative sur un thème étroitement circonscrit. Seule une consultation des chapitres in extenso est de nature à fournir qualitativement et quantitativement la véritable dimension des transpositions proposées pour les manuels, sur l'ensemble des thèmes relatifs à la Suisse pendant la Deuxième Guerre mondiale.

Manuel	Titre de la séquence	Extraits significatifs
Fragnière 1984 <i>Histoire de la Suisse</i>	L'épreuve des deux guerres mondiales	<p>« Ces excuses ne doivent toutefois pas faire oublier que la Suisse a refoulé, en nombre difficile à estimer, des fugitifs juifs. Et pourtant, les autorités étaient informées du sort réservé aux victimes du nazisme. » (F. Walter, 132, 133, Livre du maître 116)</p>
	Une initiative peu glorieuse de l'administration fédérale	<p>« Depuis 1938, le J, tamponné sur proposition des autorités suisses dans les passeports des juifs allemands, permet de refouler les "émigrants" (en réalité fugitifs) indésirables. » (Commentaire d'une reproduction d'un passeport frappé du J). (Id.)</p> <p>« Inquiète devant la perspective d'un afflux en Suisse de populations considérées comme peu assimilables (les juifs dont l'Allemagne encourage alors l'émigration), la police fédérale des étrangers suggère à Berlin d'apposer une marque spéciale sur les passeports des non aryens. (...) lorsque la Conseil Fédéral demande aux cantons, en février 1943, s'ils sont disposés d'accueillir des réfugiés, seuls (six) répondent positivement. » (Id.)</p>
	La deuxième grande épreuve pour l'armée fédérale	<p>« (...) : jusqu'en 1943, (les autorités) n'accueillaient que les réfugiés politiques, les militaires internés et les déserteurs, repoussant ainsi de nombreux juifs. Dès que disparaît la possibilité d'une victoire allemande, ces mesures sévères sont assouplies. » (J.-P. Dorand, 208)</p>
ILZ/AG 1989/1996 <i>Weltgeschichte im Bild 9</i>	Widerstand – auch für die Flüchtlinge? / Heinz Laufer – nicht im Rettungsboot Die Flüchtlingspolitik	<p>« Solche Schicksale (wie Heinz Laufer, ein zurückdrängter und vergaster Jude) waren den Behörden nicht unbekannt; bereits im Frühling 1942 lagen dem Bundesrat zuverlässige Berichte von Schweizer Augenzeugen über die Massenvernichtungen vor. Im November 1942 wurde zwar die Grenzsperrre wieder gelockert, weil zahlreiche Menschen gegen diese verhängnisvolle Massnahme protestiert hatten. Ende des Jahres 1942 verkraftete die Schweiz ungefähr 28'000 Flüchtlinge, Ende 1943 74'000 und bei Kriegsende 115'000. Aber 8'000 waren allein in diesen wenigen Monaten des Jahres 1942 an der Schweizer Grenze zurückgewiesen worden. Ein Mehrfaches von dieser Zahl hatte gar nicht mehr versucht, an die Schweizer Grenze zu flüchten – wie Heinz Laufer ». (H. Bühler; H. Utz; ud vier Mitarbeiter, 122)</p> <p>« Der Bundesrat fragte sich 1942, wie viele Flüchtlinge die Schweiz verkraften konnte – er konnte sich gar nicht fragen, wie viele Flüchtlinge ein Asyl in der Schweiz gebraucht hätten. » (Id., Lehrerband, 230)</p>
ILZ/BS-LU* 1989 <i>Das Werden der modernen Schweiz</i> Recueil de sources directes / indirectes.		
LKZ 1993 (1991) <i>Durch Geschichte (...)</i>	Flüchtlinge	<p>« So galten Juden nicht als "politisch verfolgt", auch dann nicht, als immer deutlicher wurde, dass ihnen die Vernichtung in den Konzentrationslagern drohte. In der Praxis war man grosszügiger, solange nicht sehr viele Flüchtlinge eintrafen. Als 1942 der Flüchtlingsstrom zunahm, beschloss der Bundesrat, die Bestimmungen hart anzuwenden. » (H. Meyer; P. Schneebeli, 156)</p>
LEP* 1995/1996 <i>Histoire générale</i> <i>L'époque contemporaine</i> (Version A)	L'attitude de la Suisse et des Suisses	<p>« Pour éviter tout heurt avec les belligérants, et surtout avec l'Allemagne, (...) la Suisse, qui, dans un premier temps, a accueilli quelques dizaines de milliers de juifs, refoule par la suite les fugitifs. Des Suisses s'en émeuvent et font entrer clandestinement des réfugiés dans le pays. Toutefois, notre pays s'est montré plus accueillant à l'égard d'autres catégories (...) » (J.-C. Bourquin; Alain Clavien; Laurent Tissot, 341)</p>
	La Suisse et les réfugiés	<p>« Au cours de la Seconde Guerre mondiale, la Suisse a accueilli – pour des périodes plus ou moins longues – (...) 295'000 étrangers, dont 19'000 juifs. Pour certains, l'image bien connue "La barque est pleine" s'impose comme une évidence. (...) Avec 10, 12 ou 16'000 réfugiés (en 1942), la barque n'était pas pleine. (...) Il est difficile de croire que le Suisse moyen n'ait rien su. Peut-être n'y a-t-il pas cru, à cause de l'énormité de la chose. Ou peut-être n'a-t-il pas voulu y croire, par égoïsme. » (C. Bourgeois; D. Rouyet, Livre du maître, 54/1, 5-8)</p> <p>(Suivent trois pages circonstanciées sur la question -citations, commentaires et analyses- : <i>La barque était-elle pleine? Ceux qui pensaient que non. L'attitude des uns et des autres: Les cantons, l'armée, Les citoyens suisses. Faut-il conclure? Peut-on juger?</i>)</p>



Poste-frontière.

Photo Musée de l'Élysée, Lausanne, H. Steiner



Fête de la jeunesse à Daillens (Vaud) en 1944.

Photo Ringier SA, RDB, Zurich, J.-P. Grisel



Italiens du val d'Ossola chassés par le reflux des armées allemandes et réfugiés en Suisse, à Gondo en 1944.

Photo Ringier SA, RDB, Zurich, J.-P. Grisel



Après plusieurs violations de l'espace aérien suisse, les autorités font marquer la frontière dans le Jura (ici sur le toit de l'église de Porrentruy).

Photo Ringier SA, RDB, Zurich, J.-P. Grisel

COMMISSION DE RÉFLEXION DU CYCLE D'ORIENTATION DE GENÈVE

Le texte ci-dessous et ses annexes émanent des auteurs du plan d'études d'histoire qui est entré en vigueur au Cycle d'orientation de Genève (au secondaire I, soit les trois dernières années de la scolarité obligatoire). Le principe organisateur essentiel de ce plan d'études consiste à faire étudier, au moins une fois chaque année, les sept objectifs d'apprentissage de l'histoire enseignée. Pour ce faire, chaque séquence pédagogique associe un thème factuel de l'histoire à l'un de ces objectifs d'apprentissage.

La question de l'évaluation revêt une grande importance pour l'histoire enseignée dans la mesure où il dépend d'elle que l'on puisse assurer jusqu'au bout la cohérence d'ensemble de la démarche de renouvellement pédagogique qui est en cours. L'évaluation se situe en effet à l'intersection des attentes de l'enseignant et des constructions réelles de ses élèves. En d'autres termes, une évaluation traditionnelle qui ne serait pas assez critériée risquerait de négliger, voire d'invalider, les apprentissages accomplis par les élèves. Or, la critériation de l'évaluation implique forcément que l'on soit très au clair sur les contenus et les finalités de l'enseignement-apprentissage, ainsi que sur la nature des modes de pensée disciplinaires dont il est question.

Par ailleurs, dans une école démocratique, un autre problème nous est posé au niveau

de l'évaluation. En effet, pour l'histoire enseignée comme pour les autres disciplines, une pédagogie de la compréhension axée sur des activités heuristiques et des séquences de nature socio-constructiviste pourrait déboucher sur une évaluation plus sélective, et par conséquent sur un renforcement des inégalités. Les élèves issus des couches les plus défavorisées de la société n'ont-ils pas toutes les chances d'être les plus mal préparés culturellement à cette évolution de l'école? Ne pourraient-ils pas être particulièrement déstabilisés par de telles pratiques scolaires? Poser ces questions ne devrait pas mener à l'abandon de toute innovation tant sont grands, par ailleurs, leurs enjeux citoyens dans la perspective d'une école publique qui se donne les moyens de faire construire un sens critique. Mais nous devrions sérieusement nous demander comment prévenir ce risque.

Pour ce faire, nous devrions d'abord adopter une *posture* particulière qui aille dans le sens d'une démocratisation de l'évaluation à partir de quelques principes généraux.

- L'esprit dans lequel développer l'évaluation en histoire devrait être de constater ce qui est acquis et non pas de sélectionner les élèves.
- Les modalités de l'évaluation et les contenus de ce qui est évalué devraient être diversifiés.

- L'évaluation devrait s'intéresser aux démarches autant qu'aux résultats (d'où l'intérêt des brouillons).
- Elle devrait être démocratique par sa transparence, ses critères étant bien définis et toujours annoncés à l'avance; et pouvoir être toujours discutée avec les élèves.
- Elle devrait être formative en ce sens notamment qu'elle devrait toujours donner lieu à des possibilités de remédiation et comprendre une part d'autoévaluation effectuée par l'élève.

Les pratiques d'évaluation en histoire devraient distinguer deux types d'évaluation, d'une part l'évaluation formative qui a lieu au moment de la construction de l'apprentissage, d'autre part l'évaluation certificative qui a lieu après (nous reprenons ici, très librement, les conceptions développées par Charles Hadji dans *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1991).

L'évaluation formative est centrée sur les processus et non sur les produits. Elle devrait être conçue en quelque sorte comme un espace de liberté intermédiaire qui permette de réguler et de faciliter l'enseignement-apprentissage.

L'évaluation formative est une piste intéressante qui n'est toutefois pas facilement utilisable en histoire. Le temps dont nous disposons pour cette discipline étant en effet très limité, il nous faut surtout imaginer des pratiques d'évaluation clairement situées dans l'ordre du possible. En histoire, l'introduction d'une part substantielle d'évaluation formative devrait donc clairement consister à faire valoir les capacités et les performances de l'élève observées dans le feu de l'action, c'est-à-

dire face à des tâches ou à des problèmes énigmatiques. Dans l'idéal, soit dans les cas où le maître d'histoire ne serait officiellement astreint à fournir une évaluation chiffrée que deux fois l'an, cette évaluation formative ne devrait pas être notée. Mais tant que subsisteront dans l'institution scolaire des exigences de notes trois à quatre fois l'an, il sera inévitable de noter aussi l'évaluation dite formative, développée au moment même de la construction de l'apprentissage. Cela signifie que dans ces cas-là, et contrairement à ce qu'il en est de l'évaluation sommative, il ne devrait pas être possible de noter négativement les élèves.

L'évaluation formative exerce encore une autre fonction importante, celle de permettre aux élèves de prendre mieux conscience de la nature et des contenus de leurs apprentissages. Par exemple, en histoire enseignée, elle devrait accompagner et stimuler la construction par les élèves, au moment même où ils effectuent leurs apprentissages, de constats relatifs aux données factuelles et aux modes de pensée mobilisés dans une séquence pédagogique. Ainsi constituerait-elle un élément facilitateur pour faire aboutir lesdites séquences à des résultats consistants et cohérents. En permettant de mieux expliciter auprès des élèves le sens réel des activités et des apprentissages qui leur sont proposés, cette évaluation formative en viendrait donc à jouer un rôle très significatif pour le développement de la pensée historique.

Quant à l'évaluation certificative, appelée aussi sommative, qui intervient après les apprentissages, il est fondamental qu'elle soit transparente et critériée. Aussi diversifiée que possible, elle doit également porter sur plusieurs niveaux taxonomiques :

- La restitution : l'élève reconnaît une information et la répete.
- La compréhension : l'élève saisit le sens d'une information et en conçoit plus largement les implications.
- L'application : l'élève applique les connaissances acquises et les transpose dans une situation nouvelle.
- L'analyse : l'élève saisit les différents éléments d'un message, les met en relation, les structure.
- La synthèse : l'élève produit un travail personnel qui reformule le message dans une chaîne de corrélations.
- L'évaluation : l'étudiant pratique les critiques interne et externe, porte un jugement.

Seuls les trois ou quatre premiers de ces niveaux taxonomiques peuvent évidemment être mobilisés dans le cadre de la scolarité obligatoire, le plus important étant surtout de ne pas s'en tenir seulement au premier d'entre eux. En d'autres termes, il serait donc pertinent de concevoir l'évaluation sommative en mettant bien l'accent sur des questions qui permettent davantage aux élèves de manifester leur compréhension d'un problème que leur capacité à fournir une réponse apprise par cœur. Et aussi sur des exercices qui leur donnent l'occasion de mobiliser la pensée historique déjà abordée en classe, mais à propos de situations ou de thèmes qui soient inédits. Le fait de donner l'occasion aux élèves d'appliquer ou de transposer leurs connaissances sur d'autres contextes constitue en effet un moyen de vérifier la solidité de leurs constats relatifs à la pensée historique.

Dans tous les cas, une évaluation renouvelée et démocratique devrait permettre aux

élèves de se situer dans leur progression et, le cas échéant, de s'améliorer à travers des offres de remédiation. A cet effet, l'explicitation des critères de l'évaluation revêtira évidemment une grande importance. Elle pourrait donner lieu, dans la mesure où le temps le permet, à des évaluations qualitatives basées sur de grilles de critériation simples qui seraient en même temps un moyen de donner à voir aux élèves le sens de leurs apprentissages et les fonctions sociales de l'exercice de la pensée historique. Mais surtout, faisant en sorte qu'une éventuelle insuffisance en histoire constitue un vrai problème à résoudre et non plus un fait banal de la vie scolaire, cela permettrait d'éviter à l'histoire enseignée d'être une discipline sélective.

Par ailleurs, l'évaluation devrait aussi être une occasion de donner à voir ce que l'on sait, et d'en être bien conscient. Dans ce sens, une autoévaluation récapitulative autour des modes de pensée de l'histoire et des thèmes qui les ont successivement illustrés pourrait être utilement développée. Il en va de même pour les pratiques relatives au portfolio qui relèvent de la même logique et des mêmes objectifs. Ce portfolio contiendrait non seulement les éléments déclencheurs, les documents de travail et tous les brouillons relatifs à chaque séquence, mais aussi les différents constats – factuels et relatifs à la pensée historique – qui auront été formulés par les élèves et discutés en classe à la fin de leurs apprentissages. Il aiderait en particulier les publics scolaires à tisser des liens entre les différentes séquences pédagogiques abordées en histoire. Et constituerait un utile levier pour l'autoévaluation récapitulative, sous la forme de constats relatifs à leurs propres démarches et résultats. En donnant ainsi l'oc-

casion aux élèves de réfléchir aux contenus de leurs apprentissages, l'autoévaluation leur permettrait d'être beaucoup plus partie prenante de leur propre construction d'une pensée historique et de mieux s'initier au sens du cours d'histoire.

Pour conclure, il importe que l'évaluation de l'histoire soit bien sûr démocratique et critériée, ce qui signifie que les élèves devraient savoir exactement ce qui les attend et sur quoi ils sont évalués. Mais il faut aussi qu'elle porte sur des contenus qui relèvent de l'esprit du nouveau plan d'études du Cycle d'orientation. Il s'agit donc bien de parvenir à évaluer, en plus des connaissances factuelles, les objectifs d'apprentissage, ou les modes de pensée, de l'histoire qui devraient être travaillés dans le cadre de chaque séquence pédagogique. ↻

A partir des nouveaux objectifs d'apprentissage introduits progressivement depuis 1999 au Cycle d'orientation, la raison d'être de l'enseignement de l'histoire peut être présentée directement aux élèves. Les exemples de formulation qui suivent comprennent sept objectifs d'apprentissage en gras et autant de séries d'objectifs intermédiaires. Ils peuvent servir de fil conducteur, pour chaque séquence pédagogique, à une autoévaluation récapitulative présentée à partir du formulaire qui est reproduit ci-après dans l'annexe 2.

Au cours de tes années au cycle d'orientation, les cours d'histoire te permettront d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage :

1. **Tu seras capable de comprendre un document historique (source) et son utilité pour les historiens. Tu sauras le situer dans une époque et dans un lieu. Tu pourras l'analyser, mais tu en connaîtras aussi les limites.**
 - Tu prendras conscience de la diversité de la documentation historique: nombreux types de sources, rôle de l'image, documents primaires et secondaires, provenances, sources qui ont disparu, etc.
 - Tu comprendras, à partir d'exemples concrets (de contradictions ou de manipulations) que les sources peuvent nous tromper et ne détiennent pas forcément la vérité.
 - Tu sauras raisonner sur le fait que certains types de sources concernent plutôt telle ou telle époque, telle ou telle approche historique, etc.
 - Tu seras sensible à la nécessité de la conservation et de l'archivage de tout ce qui permettra aux historiens de demain d'étudier notre époque.
 - Tu pourras situer dans le temps et commenter dans leurs grandes lignes des exemples de sources historiques présentées en classe.

2. **Tu seras capable de mieux comprendre notre époque et le monde dans lequel nous vivons en te posant des questions sur le passé (lien entre passé et présent).**
 - Tu prendras conscience des particularités et des valeurs de notre société d'aujourd'hui en les comparant avec des situations du passé.
 - Tu identifieras l'origine de principes sociaux ou de phénomènes de société qui sont observables aujourd'hui.

- Tu utiliseras les ressources de l'histoire pour mieux prendre en compte l'origine ancienne et la complexité de certains faits d'aujourd'hui.
 - Tu prendras en considération quelques exemples de la manière dont les hommes du passé ont eux-mêmes écrit l'histoire et considéré leur propre passé.
 - Tu sauras reconnaître des exemples simples d'anachronismes et de récits sur le passé qui sont manifestement surconditionnés par le présent.
- 3. Tu auras la curiosité d'aller à la rencontre d'autres peuples de culture ou d'époque différentes des tiennes. T'intéressant à leur manière de penser et de vivre, tu percevras l'originalité du passé.**
- Tu prendras conscience des particularités et des valeurs de notre société d'aujourd'hui en les comparant avec des situations du passé.
 - Tu identifieras les caractères originaux et la richesse de sociétés anciennes et mal connues.
 - Tu seras capable de te décentrer en percevant l'existence de points de vue et d'univers mentaux différents.
 - Tu seras sensible à la nécessité d'inscrire tous les faits de l'histoire dans leur contexte politique, social et culturel, c'est-à-dire dans l'univers mental et la vision du monde de chaque époque.
 - Tu sauras reconnaître des exemples simples d'anachronismes et de récits sur le passé qui sont manifestement surconditionnés par le présent.
- 4. Tu seras sensible au fait que le passé de l'humanité est rempli de durées variables (changements brutaux, mais aussi réalités plus stables qui n'évoluent qu'à très long terme). Tu constateras qu'il existe plusieurs manières de concevoir le temps et la chronologie.**
- Tu constateras l'existence, dans l'histoire des hommes, de plusieurs conceptions de l'organisation du temps (calendriers) dont le cadre de référence culturelle varie.
 - Tu seras sensible au fait que les grandes périodes auxquelles les historiens ont l'habitude de se référer sont des constructions qui sont discutables.

- Tu prendras conscience de la présence, dans toute société humaine, de phénomènes dont l'apparition ou l'évolution relèvent de durées qui sont courtes ou longues (périodisation).
 - Tu sauras distinguer, à travers des exemples simples, ce qui relève d'un temps relativement bref et ce qui relève d'une plus longue durée (périodisation).
 - Tu parviendras à repérer, à partir d'exemples significatifs des contrastes que cela peut provoquer, la coprésence dans une même société d'univers mentaux différents se référant à des époques distinctes.
- 5. 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 sauras identifier dans la société les diverses manifestations de la mémoire : commémorations, expositions, associations, etc.
 - Tu prendras en considération la mémoire biographique, basée sur des témoignages directs, et la mémoire culturelle, portant sur des faits plus anciens.
 - 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 sauras faire la différence, à partir d'exemples significatifs, entre la mémoire nourrie de légendes et de mythes et la mémoire fondée sur des événements bien établis.
 - Tu te sensibiliseras à l'existence possible d'abus de la mémoire : manipulations à caractère nationaliste ou identitaire, oublis délibérés, négationnisme, etc.
 - Tu comprendras la nécessité d'un travail de mémoire fondé sur l'histoire et la pluralité des points de vue.

6. Tu pourras te rendre compte que l'histoire est présente dans la culture (livres, films, tableaux...) et les médias. Tu apprendras à apprécier ces œuvres, mais aussi des documentaires d'histoire, en te demandant ce qu'ils apportent à notre connaissance de l'histoire.

- Tu sauras identifier et apprécier la présence de références à l'histoire dans les œuvres culturelles ou dans les médias.
- Tu sauras faire la différence entre l'histoire telle qu'elle est présentée dans une fiction, dans un documentaire ou dans une étude historique proprement dite.
- Tu seras capable d'identifier les différentes composantes d'un documentaire d'histoire (archives, reconstitutions, interviews de témoins, interventions d'historiens, etc.).
- Tu sauras utiliser tes connaissances en histoire et les ressources disponibles pour vérifier des affirmations relatives à l'histoire que tu aurais rencontrées dans une œuvre culturelle ou dans les médias.

7. Peu à peu, tu te construiras des points de repère sur l'histoire de l'humanité qui te permettront de tisser des liens entre des événements, des époques ou des civilisations.

- Tu auras l'occasion de travailler sur des thèmes très importants ou des connaissances essentielles pour l'histoire des sociétés humaines.
- Tu construiras progressivement, à partir de tout ce que tu auras vu en classe, une chronologie et une vision d'ensemble inscrites sur une ligne du temps et dans les grandes périodes que les historiens utilisent généralement.
- Tu élaboreras au fur et à mesure de tes travaux un glossaire personnel dans lequel tu inscriras la signification des termes historiques qui t'ont paru importants.

L'autoévaluation récapitulative

Pour chacun de ces objectifs intermédiaires de l'histoire enseignée, l'élève indique tout d'abord à partir de quels thèmes d'histoire il les a travaillés. Après avoir résumé les constats auxquels il a abouti dans ce domaine, il lui est également demandé de se situer à l'un des niveaux de compréhension proposés. Enfin, il peut ajouter librement un commentaire, ce qui est aussi le cas de l'enseignant.

Thème de la séquence:

Objectif de la séquence:

Ce que j'ai appris sur les faits de l'histoire:

Ce que j'ai compris ou su faire:

A propos de cet objectif: Je suis au clair

J'ai encore un peu de difficulté

J'ai passablement de difficulté

Je ne le comprends pas

Commentaire personnel:

Commentaire de l'enseignant:

Prenons un exemple concret, celui d'une séquence pédagogique consacrée à la mémoire de l'esclavagisme qui interviendrait après une présentation générale du commerce triangulaire. Un élève pourrait, dans ce cas, répondre très succinctement de la manière suivante.

Thème de la séquence

L'esclavagisme et le commerce triangulaire dans les Temps modernes.

Objectif de la séquence

Comprendre la nécessité d'une mémoire fondée sur plusieurs opinions. Distinguer l'histoire et la mémoire.

Ce que j'ai appris en particulier sur les faits de l'histoire; notamment

La traite négrière s'est déroulée avec le concours d'Africains qui en tiraient parfois profit.

Ce que j'ai compris ou su faire

Bien que la mémoire africaine n'en tienne guère compte, l'histoire montre que le phénomène de la traite a été plus complexe qu'on pouvait le penser de prime abord, notamment parce que des Africains en ont profité. L'histoire est donc parfois plus complexe que la mémoire.

A propos de cet objectif J'ai encore un peu de difficulté

ANNEXE 3

Nom: Prénom:

Thème de la séquence:

Objectif de la séquence:

.....

Ce que j'ai appris sur les faits de l'histoire:

.....

.....

Ce que j'ai compris ou su faire:

.....

.....

- A propos de cet objectif: Je suis au clair
 J'ai encore un peu de difficulté
 J'ai passablement de difficulté
 Je ne le comprends pas

Commentaire personnel:

.....

.....

Commentaire de l'enseignant:

.....

.....

CHARLES HEIMBERG ET VALÉRIE OPÉRIOL, CYCLE D'ORIENTATION, GENÈVE

L'un des aspects les plus essentiels de la distinction entre histoire et mémoire concerne les effets sur notre connaissance du passé de la mémoire dite biographique, c'est-à-dire de tout ce qui concerne les témoins, les survivants et leurs descendants directs. Cette dimension particulière de la pensée historique s'applique naturellement à des faits plutôt récents, inscrits dans le vingtième siècle. Elle relève le plus souvent d'une histoire « chaude », sujette à des passions et à des controverses. Ce qui ne devrait pas nous empêcher de l'aborder en classe et de permettre aux élèves de s'y confronter.

La mémoire collective est une construction dont les manifestations ne doivent pas occulter tout ce qu'elles taisent ou négligent. L'oubli est en effet partie prenante de la mémoire. Or, nous pouvons aujourd'hui étudier avec les élèves des exemples d'oublis qui ont finalement débouché sur une sorte de « retour de mémoire ». Mais il n'en reste pas moins que d'autres aspects, d'autres faits marquants de l'histoire humaine sont sans doute encore niés et occultés.

L'actualité de ces dernières années nous a toutefois fourni plusieurs exemples de ces mémoires qui resurgissent en confrontant les sociétés contemporaines à de très intéressants dilemmes en termes de réhabilitations ou d'amnisties, de mémoire ou d'oubli.

Nous avons pris ci-dessous un cas de figure français, les fusillés du Chemin des Dames en 1917 – auquel nous avons ajouté, pour une évaluation ultérieure de la construction de l'apprentissage centrée sur un autre thème factuel, la répression sanglante de manifestants algériens du 17 octobre 1961 à Paris – afin de proposer une séquence pédagogique. Cette séquence donne l'occasion aux élèves de comprendre à la fois ce qui peut expliquer l'oubli et l'effet du temps sur les manifestations de la mémoire.

Thème : la Grande Guerre et les fusillés de 1917

Objectif d'apprentissage : distinguer l'histoire et la mémoire

L'objectif visé à travers ce thème est une sensibilisation aux abus possibles de la mémoire, et en particulier aux oublis délibérés dont peuvent faire l'objet certains faits historiques, ainsi qu'au poids de la mémoire biographique dans ce phénomène.

- *Tu prendras en considération la mémoire biographique, basée sur des témoignages directs, et la mémoire culturelle, portant sur des faits plus anciens.*
- *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.

Prérequis

Les élèves devraient avoir préalablement approché les grandes caractéristiques de la Première Guerre mondiale et les notions suivantes devraient avoir été brièvement définies avec eux :

- les forces en présence
- les tranchées, les Poilus
- l'hécatombe, Verdun, la Somme
- Nivelles, Craonne

Déroulement

1. Dans une première phase, les élèves s'informent des faits décrits dans les documents qu'ils reçoivent. Ils cherchent à comprendre qui sont les fusillés, combien ils sont, de quels crimes ils sont accusés, par qui ils sont condamnés, dans quel but, etc.

Documents distribués :

- pp. 50, 51, 52 de la bande dessinée de Tardi, 1914-1918. *C'était la guerre des tranchées* [doc. 1]
- pp. 104-107 de M. Isnenghi, *La Première Guerre mondiale* [doc. 2]
- lettre du caporal Henry Floch, p. 87 de *Paroles de Poilus* [doc. 3]
- la *Chanson de Craonne* [doc. 4]

2. Une deuxième étape fait réfléchir les élèves sur le silence qui a entouré les fusillés pendant 80 ans. Ce questionnement peut prendre la forme d'une sorte d'énigme.

En guise d'élément déclencheur, l'enseignant montre aux élèves la photo d'un monument aux morts d'un village français sur lequel la quantité de morts par famille et le jeune âge

des soldats sont particulièrement frappants (cf. pp. 126-127). La question suivante est alors posée :

Pourquoi n'a-t-il été question de la réhabilitation des fusillés qu'en 1998 ? Quelles personnes impliquées dans cette histoire ont-elles préféré ne pas en parler durant plus de 80 ans et pour quelles raisons ?

Les élèves doivent alors formuler quelques hypothèses, qu'ils mettent par écrit.

3. Dans un troisième temps, après que les élèves aient pris connaissance d'une documentation complémentaire, on passe au débat :

Documents distribués :

- lettre du soldat Waterlot, pp. 267-269 du même ouvrage [doc. 5]
- les articles du *Monde* du 7 novembre 1998, « Lionel Jospin réhabilite la mémoire des mutins de 1917 » et « La République honore les mutins de 1917 » [doc. 6]
- p. 187 de N. Offenstadt, *Les fusillés de la Grande Guerre et la mémoire collective (1914-1999)* [doc. 7]

Question pour le débat :

Le premier ministre Jospin a-t-il eu raison de réintégrer les fusillés dans la mémoire collective ? Aujourd'hui, au XXI^e siècle, faut-il réhabiliter les fusillés de 1917 ?

Les élèves convoquent alors les différents points de vue qu'ils ont repérés dans les documents étudiés lors de la première étape. Un débat se déroule en classe à la suite duquel ils inscrivent chacun leurs conclusions personnelles.

Evaluation

Ce type de séquence pourrait se prêter à une évaluation qui ne consiste pas en une restitution mais porte sur un niveau taxonomique relativement élevé. Ainsi pourrions-nous demander aux élèves d'appliquer les connaissances acquises et de les transposer dans une situation nouvelle.

Il pourrait s'agir par exemple de l'affaire de ces travailleurs algériens tués, ou noyés dans la Seine, à la suite d'une manifestation à Paris le 17 octobre 1961, un massacre qui allait être nié et oublié par la conscience collective française pendant plus de trente ans.

L'évaluation porterait alors sur la capacité des élèves à formuler des hypothèses expliquant cette autre occultation de la mémoire, et non pas seulement sur les faits liés à cette affaire.

Cette forme d'évaluation impliquerait que les élèves aient étudié, au moins dans leurs grandes lignes, la Guerre d'Algérie et la décolonisation. Ils seraient ainsi interrogés sur le silence qui a régné pendant trente ans autour de cette affaire et sur ses causes probables. Mais aussi sur les conséquences que devrait entraîner la prise en compte de ces événements dramatiques dans la mémoire collective.

Documents distribués :

- p. 189 de Jean-Luc Einaudi, *La bataille de Paris*, témoignage du gardien de la paix Claude Toulouse [doc. 8]
- pp. 308-309 du même ouvrage, intervention de Claude Bourdet au conseil municipal de Paris [doc. 9]
- article de Claude Liauzu, *Le Monde Diplomatique*, février 1999 [doc. 10]

BIBLIOGRAPHIE

Les fusillés de 1917

- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, *La guerre des enfants, 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Armand Colin, 1993;
- BLOCH Marc, *Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre*, Paris, Allia, 1999 (1914-1918);
- CENTRE DE RECHERCHE DE L'HISTORIAL DE PÉRONNE, *14-18, la très grande guerre*, Paris, Le monde, 1994;
- DAENNINCKX-TARDI, *Varlot Soldat*, Paris, L'Association, 1999;
- *Guerre et cultures, 1914-1918*, Paris, Armand Colin, 1994;
- ISNENGGHI Mario, *La Première Guerre mondiale*, Florence, Casterman-Giunti (XX^e siècle), 1993;
- NORTON CRU Jean, *Du témoignage*, Paris, Allia, 1997 (1929);
- OFFENSTADT Nicolas, *Les fusillés de la Grande Guerre et la mémoire collective (1914-1999)*, Paris, Odile Jacob, 1999;
- *Paroles de poilus. Lettres et carnets du front. 1914-1918*, Paris, Librio-Radio France, 1998;
- POURCHER Yves, *Les jours de guerre. La vie des Français au jour le jour entre 1914 et 1918*, Paris, Plon, 1994;
- RAJFUS Maurice, *La censure militaire et policière. 1914-1918*, Paris, Le Cherche Midi, 1999;
- ROUSSEAU Frédéric, *La guerre censurée. Une histoire des combattants européens de 14-18*, Paris, Seuil, 1999;
- TARDI, *1914-1918. C'était la guerre des tranchées*, Paris, Casterman, 1993.

17 octobre 1961

- PÉJU Paulette, *Ratonnades à Paris*, Paris, Maspero, 1961;
- LEVINE Michel, *Les Ratonnades d'octobre*, Paris, Ramsay, 1985;
- EINAUDI Jean-Luc, *La bataille de Paris. 17 octobre 1961*, Paris, Seuil, 1991;
- TRISTAN Anne, *Le Silence du fleuve*, Paris, Syros, 1991;
- Dans un registre différent (il s'agit d'un roman policier) : DAENNINCKX Didier, *Meurtres pour mémoire*, Gallimard, « Folio », Paris, 1988.
- *Le 17 octobre 1961. Un crime d'Etat à Paris*, Paris, La Dispute/SNEDIT, 2001.

Ce que l'on peut lire sur le monument qui est photographié :

A la MEMOIRE des ENFANTS de la COMMUNE MORTS
pour la FRANCE PENDANT la GUERRE 1914 à 1918

Année 1914

BOTTOLLIER-VEVAZ René	18 Août	KONESBERG Alsace
TRONCHET Jacques Alfred	19 Août	FLAXLANDEN Alsace
BOTTOLLIER-DEPOIS Tobie	7 Septembre	Col du haut du bois Vosges
BLONDET Joseph	26 Août	FONTENELLE Vosges
PUGNAT Gaston	28 Août	GERBEVILLER Meurthe & Moselle
ISOUX Antoine Alexandre	17 Septembre	Hôpital de BOURG
BOTTOLLIER-DEPOIS Eugène	19 Octobre	St Benoit Vosges
BURNIER-FRAMBORET Ernest	25 Octobre	Hôpital de St VALERY
PUGNAT Jacques Alfred	29 Décembre	FREVIN CAPELLE Pas de Calais

Année 1915

PUGNAT Jules	25 Février	LUSSE Vosges
BURNIER-FRAMBORET Joseph	12 Juin	LOUVENCOURT Somme
BOTTOLLIER-DEPOIS Léon	5 Juillet	METZERAL Alsace
BAZ Joseph	25 Septembre	PERTHES
ISOUX Dominique	29 Septembre	St HILAIRE le GRAND Marne
BOTTOLLIER-DEPOIS Ernest	12 Décembre	Bateau Hôpital SPHINX

Année 1916

BAZ Elie	12 Février	CORDON
BOTTOLLIER-VEVAZ Joseph	1 ^{er} Mai	BOIS MARVE Meuse
PUGNAT Benoît	25 Mai	Bois d'HAUDROMONT
BURNIER-MARMILLAT Jean-Marie	17 Juin	MOUDROS Ile de LEMNOS
CART Jean-Marie	23 Juin	Froide terre VERDUN

Année 1917

TRONCHET Emile Ulysse	27 Avril	Hôpital d'HERICOURT
BAZ François	11 Juillet	BRENELLE Aisne
BOTTOLLIER-CURTET Michel	4 Août	Les DIABLERETS Suisse
BOTTOLLIER-LEMALLAZ François	27 Août	GLORIEUX Meuse

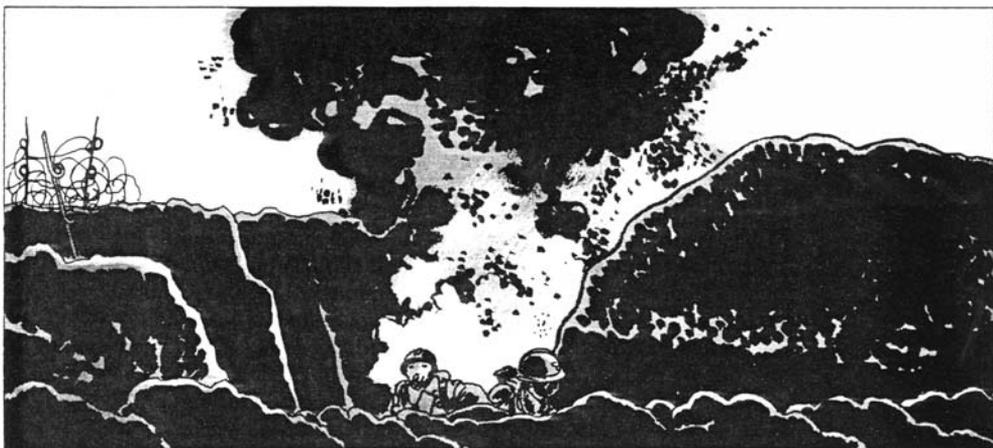
Année 1918

CHESNEY François	11 Juin	FAVEROLLES Aisne
BOTTOLLIER-DEPOIS Alfred Auguste	25 Septembre	COINCY Aisne
PUGNAT Alfred	16 Décembre	LINEMAS île de THASOS

Disparus

BOTTOLLIER-LEMALLAZ Gaston	22 Août 1914	ROTHAU Alsace
BOTTOLLIER-LEMALLAZ Placide	1 ^{er} Sept. 1914	BOURG BRUCHE
BOTTOLLIER-DEPOIS Gaston	28 Août 1914	SAINT DIE
BOTTOLLIER-LEMALLAZ Jean	1 ^{er} Sept. 1914	MANDRAY Vosges
BLONDET Placide	24 Sept. 1914	FOUCAUCOURT Somme
PORRET Jean	23 Juin 1915	BAN de SAPT Vosges
GERFAUD-VALENTIN Félicien François	20 Juil. 1916	BARLEUX Somme

Rénové le 11 Novembre 2000 avec la participation :
du souvenir français, du conseil général, de la commune de Cordon.



Extrait de l'ouvrage 1914-1918. C'était la guerre des tranchées, Tardi, © Casterman SA

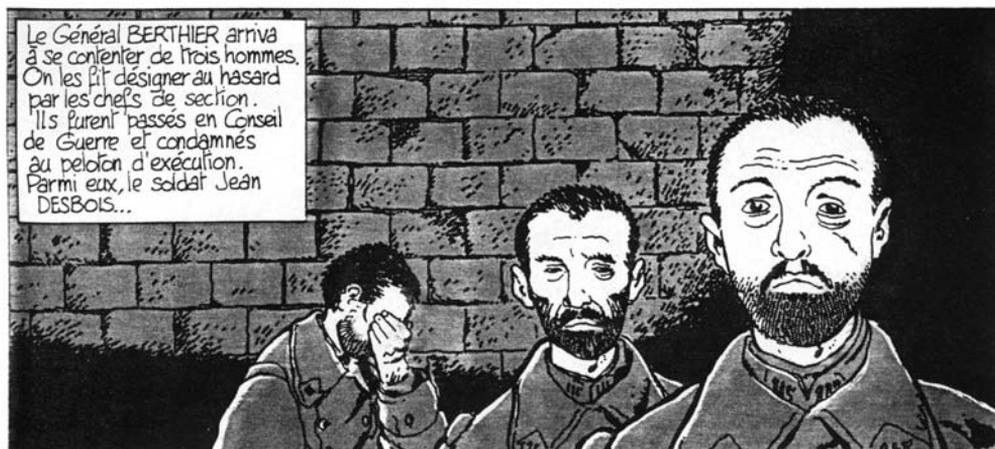
Les soldats ne sortirent pas. A 18h, le tir d'artillerie cessa. Le Général BERTHIER décida de faire fusiller toute la Compagnie. Un Colonel essaya de sauver les hommes, faisant état de leur épuisement.



On conduisit la 3^e Compagnie dans un village de l'arrière.

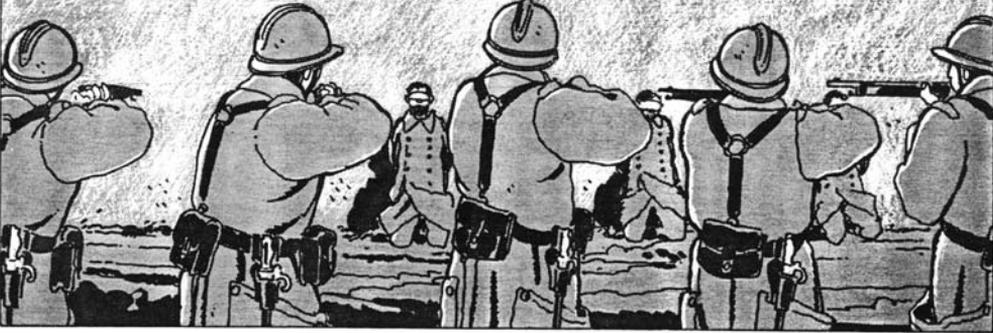


Le Général BERTHIER arriva à se contenter de trois hommes. On les fit désigner au hasard par les chefs de section. Ils furent passés en Conseil de Guerre et condamnés au peloton d'exécution. Parmi eux, le soldat Jean DESBOIS...



Extrait de l'ouvrage 1914-1918. C'était la guerre des tranchées, Tardi, © Casterman SA

A genoux contre le mur d'une aréole, sans poteaux et les yeux bandés, les condamnés furent fusillés par de jeunes soldats depuis peu au front.



Tout le régiment assista à l'exécution des trois soldats.



La guerre continuait.



Extrait de l'ouvrage 1914-1918. C'était la guerre des tranchées, Tardi, © Casterman SA

Le mécontentement des troupes s'exprime d'abord dans les tentatives répétées de fuites individuelles, à haut risque, avant de prendre la forme des abandons de tranchées par les soldats russes ou – dans des proportions moindres – italiens à Caporetto. « S'embusquer », se mutiler en se tirant un coup de feu dans la main ou le pied, se rendre malade, même gravement, en ingurgitant potions et mixtures, dans l'espoir que les médecins militaires vous déclarent inapte à la guerre, feindre la folie, se constituer prisonnier, désertier, ne pas rentrer de permission, etc. sont autant de tentatives de fuites.

La casuistique du sauvetage individuel, réussi ou raté, est imaginative et proluxe. En retour, la médecine et la justice militaire se font plus défiantes et inquisitrices et, ne voulant pas se laisser tromper, punissent avec rigueur tous les types de délits militaires. Entre les juges et les accusés se développe une guerre paradoxale. Quelle peine peut être considérée comme plus grave que le fait de rester sous le feu ?

On invente alors des expédients judiciaires : parmi eux, la prononciation de la condamnation avec report de l'application à la fin du conflit et le maintien en ligne jusque-là.

C'est une duperie réciproque, car, à peine quelques mois plus tard, une fois sorti du climat de guerre, le délit est ramené à ses véritables proportions, un acte modeste : un chant subversif, un mot de trop, un geste d'insubordination, un retard de quelques heures ou de quelques jours au retour de permission ont été grossis, perçus comme potentiellement dangereux dans ces circonstances, évalués comme révélateurs. Ils seront rapidement annulés par des amnisties et des régularisations générales.

Mais il y a aussi ceux qu'on fusille, avec ou sans procès. Des unités entières ont été soumises au rite cruel de la décimation – exécution d'un dixième des soldats d'une unité rebelle –, qui ne feint même pas de vouloir chercher les coupables. Cette pratique ne dissimule pas le hasard absolu de la peine infligée et met en scène un acte exemplaire qui n'a qu'un seul but : terroriser.

La législation de guerre permet en outre aux officiers de jeter hors des tranchées le soldat qui hésite ou se couche au moment de l'assaut et, s'il n'obéit pas, de le passer par les armes sur place. La législation le demande explicitement aux officiers et les tient pour responsables, en cas d'omission.

En France, les études sur les formes d'insubordination, individuelles et collectives, et sur les procès qui suivirent ont pu être étayées depuis quelques années par la consultation de documents officiels jusqu'alors interdits. Pendant cinquante ans, le secret sur l'ampleur des mutineries a été bien gardé, en particulier dans la zone du Chemin des Dames et de la Champagne, en mai-juin 1917.

On a pu ainsi constater que, dans la période qui va de juin à décembre 1917, se concentrent plus de condamnations à mort exécutées (au nombre de 629) que pendant toute la période précédente, pourtant quatre fois plus longue.

Tiré de *La Première Guerre mondiale*, Mario Isnenghi, © Casterman, 1993

Lettre du caporal Henry Floch, l'un des six « Martyrs de Vingré »

Ma bien chère Lucie,

Quand cette lettre te parviendra, je serai mort fusillé.

Voici pourquoi :

Le 27 novembre, vers 5 heures du soir, après un violent bombardement de deux heures, dans une tranchée de première ligne, et alors que nous finissions la soupe, des Allemands se sont amenés dans la tranchée, m'ont fait prisonnier avec deux autres camarades. J'ai profité d'un moment de bousculade pour m'échapper des mains des Allemands. J'ai suivi mes camarades, et ensuite, j'ai été accusé d'abandon de poste en présence de l'ennemi. Nous sommes passés vingt-quatre hier soir au Conseil de Guerre. Six ont été condamnés à mort dont moi. Je ne suis pas plus coupable que les autres, mais il faut un exemple. Mon portefeuille te parviendra et ce qu'il y a dedans.

Je te fais mes derniers adieux à la hâte, les larmes aux yeux, l'âme en peine. Je te demande à genoux humblement pardon pour toute la peine que je vais te causer et l'embarras dans lequel je vais te mettre...

Ma petite Lucie, encore une fois, pardon.

Je vais me confesser à l'instant, et espère te revoir dans un monde meilleur.

Je meurs innocent du crime d'abandon de poste qui m'est reproché. Si au lieu de m'échapper des Allemands, j'étais resté prisonnier, j'aurais encore la vie sauve. C'est la fatalité.

Ma dernière pensée, à toi, jusqu'au bout.

Henry Floch

Tiré de *Paroles de Poilus*, 1998

La chanson de Craonne

Quand au bout de huit jours le repos terminé
On va reprendre les tranchées,
Notre place est si utile
Que sans nous on prend la pile.
Mais c'est bien fini, on en a assez,
Personne ne veut plus marcher.
Et le cœur bien gros, comm' dans un sanglot,
On dit adieu aux civelots¹.
Mais sans tambour et sans trompette
On s'en va là-bas en baissant la tête.

Refrain

Adieu la vie, adieu l'amour,
Adieu toutes les femmes.
C'est bien fini, c'est pour toujours
De cette guerre infâme.
C'est à Craonne sur le plateau
Qu'on doit laisser sa peau
Car nous sommes tous des condamnés
Nous sommes les sacrifiés.

Huit jours de tranchée, huit jours de souffrance,
Pourtant on a l'espérance
Que ce soir viendra la relève
Que nous attendons sans trêve.
Soudain dans la nuit et le silence,
On voit quelqu'un qui s'avance
C'est un officier de chasseurs à pied²
Doucement dans l'ombre sous la pluie qui tombe
Nos pauv' remplaçants vont chercher leurs tombes.

(Au refrain)

- ¹ Les civelots : les civils qu'on quitte après 8 jours passés au repos.
² Les chasseurs à pied : des soldats de l'infanterie.
³ Les embusqués : des hommes qui se débrouillent pour ne pas aller au front en se faisant nommer à l'arrière.
⁴ Les purotins : les pauvres, ceux qui n'ont rien.
⁵ Les trouffions : les simples soldats (mot de l'argot militaire).

C'est malheureux de voir sur les grands boulevards
Tous ces gros qui font la foire,
Si pour eux la vie est rose,
Pour nous c'est pas la même chose
Au lieu de s' cacher tous ces embusqués³
Devraient bien monter aux tranchées
Pour défendre leur bien, car nous on n'a rien.
Nous autres les pauvres purotins⁴.
Et les camarades sont étendus là
Pour défendr' les biens de ces messieurs-là.

Ceux qu'ont le pognon, ceux-là reviendront
Car c'est pour eux qu'on crève
Mais c'est fini, nous les trouffions⁵
On va se mettr' en grève
Ce sera votre tour messieurs les gros
De monter sur l' plateau
Si vous voulez encore la guerre
Payez-la d' votre peau.

La chanson de Craonne, telle que nous la livre Henri POULAILLE dans *Pain de soldat*, Paris, Grasset, 1995.

Source : www.ac-amiens.fr/college02/wajsfelner_cuffies/

Lettre du soldat Waterlot (327^e RI)¹, document d'Yves Waterlot, Saint-Leu d'Esserent

Lundi 11 août 1915

Cher Cousin,

J'ai reçue ta lettre et j'ai vu avec plaisir que tu étais en bonne santé tant qu'à moi il en est de même. Je vais te raconter le tour qui m'est arrivé il y a 4 mois. C'était le 6 septembre à huit heures du soir. À cette heure là nous avons arrivé près d'un bois situé entre Lachie et Les Essarts dans la Marne et l'on s'apprête pour y coucher le long du bois. L'on va chercher du foin et des bottes d'avoine qui étaient à proximité puis l'on se couche. En avant de nous nous avons comme avant postes le 25^{ème} B^{on} de chasseurs et le 270^{ème} d'inf^{rie}.

Vers 11 heures arrive une auto-canon allemande qui lance une dizaine d'obus et le 270^{ème} qui était en avant de nous fout le camp et passe en débandade à côté de nous en criant « Sauve qui peut ». Nous nous réveillons en sursaut nous nous équipons à la hâte et l'on en fait autant. Il y en a qui se sauvèrent à droite d'autres à gauche.

En me sauvant je me mélangeai avec le 270^{ème} qui avait passé à notre droite et quand je vis mon erreur je commençai à chercher après le 327^{ème}. En cherchant de groupe en groupe j'eus la malchance de me foutre dans les mains du général de division avec six autres. Il nous demanda à quel régiment nous appartenions, nous lui dimes que nous étions du 327^{ème}. Il fit appeler un sergent du 3^{ème} génie et nous dit de le suivre. Celui-ci nous emmena dans une grange et nous dit de déposer nos armes dans un coin et de nous coucher sur la paille. Nous fîmes comme il nous dit et aussitôt que nous fûmes couchés il fit enlever nos fusils et fit placer une sentinelle à la porte. Nous nous demandions ce que cela voulait dire. Cinq minutes après arrive l'aumonier militaire qui nous dit de faire nos prières avec lui. Nous lui demandons pourquoi. Il nous dit qu'ayant appris qu'il se trouvait des soldats dans la grange il était venu pour leur donner la bénédiction et que cela il le faisait partout où il passait. Mais cela ne nous disait pas ce que l'on nous réservait. Le lendemain matin nous partimes encadrés par 8 hommes du génie baionnette au canon et l'on nous conduisit au quartier général et un moment après arrivait le colonel du 327^{ème} qui avait été appelé par le général. Ils s'expliquerent ensemble pendant au moins un quart d'heure puis le général ordonna à notre colonel de nous emmener. C'était pour nous

¹ La ponctuation et l'orthographe de l'auteur sont respectées.

fusiller et c'était nous qui aillions payer pour le 270^{ème}. L'on nous emmena en face d'une meule l'on nous banda les yeux et l'on plaça une section environ 39 hommes à 12 m de nous. J'étais placé à droite et nous nous étions donné la main à l'un l'autre. À la 1^{re} décharge je me laissai tomber mais je n'avais rien, puis l'on fit retirer une fraction du peloton sur ceux qui bougeaient encore. Ensuite l'adjudant qui était là vint pour nous donner le coup de grâce en nous logeant une balle dans la cervelle. Il commença par la gauche et quand il eût tiré sur les 2 premiers il dit au capitaine qui commandait qu'il ne pouvait plus continuer que ça lui faisait trop de peine. Le capitaine lui dit de s'assurer si nous étions bien morts et en passant il nous fit bouger en nous pressant par les épaules. ce n'était pas le moment de bouger. Quand il eût passé d'un bout à l'autre il dit au capitaine que nous étions tous morts et le capitaine emmena le peloton. Nous étions encore à deux de vivant un de St Amand qui avait la jambe cassée et moi qui n'avait rien. Je restai encore là au moins 2 heures et ensuite je me suis sauvé avec le 233^{ème} et le lendemain je retrouvai le 327^{ème} vers 11h du matin. En arrivant j'ai cherché après le Commandant de notre bataillon et je suis allé le trouver. Je lui racontai ce qui s'est passé et je lui dis que j'étais revenu me mettre à sa disposition et que je demandai à partir en première ligne. Il me dit qu'il allait référer mon cas au Colonel et qu'en attendant je pouvais rentrer à ma compagnie. Ensuite il alla trouver le Colonel et tous deux ils allèrent trouver le général. Une 1/2 heure après ils revinrent et me firent (après raturé) appeler ainsi que le lieutenant commandant notre Cie. Le Colonel me dit que j'étais grâcié et qu'il ne fallait plus y penser, qu'il avait son possible auprès du général pour empêcher que l'on nous fusille mais que le général voulait un exemple et s'était montré inflexible dans sa décision. Et ce fut de cette manière que l'on nous tua sans nous dire quoi que ce soit et sans faire d'enquête. Depuis j'ai été cité à l'ordre du jour pour avoir demandé à repartir au feu après avoir été blessé au dos le 15 octobre dans une attaque que nous fimes pour reprendre un pont en avant de Reims entre La Neuville et Courchy. Le principal est que je suis toujours en bonne santé [...].

Nicolas Offenstadt, *Les Fusillés de la Grande Guerre et la mémoire collective (1914-1999)*, Odile Jacob, 1999

Lionel Jospin réhabilite la mémoire des mutins de 1917

Le premier ministre a demandé, lors d'un déplacement à Craonne, dans l'Aisne, jeudi 5 novembre, que les « fusillés pour l'exemple » après l'offensive de Nivelle « réintègrent pleinement notre mémoire collective ». Lors d'un déplacement à Craonne (Aisne), jeudi 5 novembre, le premier ministre a réhabilité les soldats qui s'étaient mutinés, au début de l'année 1917, au plus fort de l'offensive calamiteuse lancée contre l'armée allemande par le général Nivelle. Il a souhaité que ces soldats « fusillés pour l'exemple » « réintègrent aujourd'hui, pleinement, notre mémoire collective nationale ». C'est la première fois depuis quatre-vingts ans qu'un responsable français accomplit un tel geste. Cette initiative a été mûrement préparée et réfléchi depuis plusieurs semaines. La mémoire des mutinés de 1917 est un épisode que les autorités françaises avaient toujours écarté des commémorations de la guerre de 1914-1918. La censure a empêché pendant dix-huit ans la diffusion en France du film de Stanley Kubrick, *Les Sentiers de la gloire*, consacré à ces mutineries.

CRAONNE (Aisne) de notre envoyé spécial

Le soleil d'automne était radieux, le maire de Craonne aussi : Noël Genteur (divers droite) a engrangé, jeudi 5 novembre, ce qu'il a appelé sa « moisson en novembre ». Pour la première fois, un chef de gouvernement est venu à Craonne, l'un des nombreux villages martyrs de la Grande Guerre, mais aussi symbole de la révolte des poilus contre les sanglantes offensives sans espoir. Et Lionel Jospin à Craonne, au nom de la France, a réintégré les mutins dans la mémoire républicaine : M. Genteur attendait depuis vingt ans l'hommage dû à ces hommes qui, a-t-il dit, « ne ressemblaient ni à des anges ni à des héros » et font partie, à jamais, de l'histoire de sa commune.

Longtemps, Craonne et le Chemin des dames ont été boudés par les pouvoirs publics. qui préféraient Verdun, exemple d'héroïsme sans nuance. Le Chemin des dames, au contraire, réveillait de mauvais souvenirs : l'inconscience du commandement responsable, en la personne de Nivelle, d'une offensive qui se voulait « décisive » et qui a consisté à envoyer des vagues d'assaut au massacre pour des gains territoriaux minimes : les mutineries ensuite, qui suivirent et qu'aucun gouvernement n'aime à se remémorer ; les fusillés de Pétain enfin, puisque, nommé commandant en chef, il incombait au vainqueur de Verdun de rétablir l'ordre et le moral, en améliorant la vie quotidienne des soldats, en se montrant économe de leur sang, mais aussi en ordonnant des exécutions – en nombre jugé cependant relativement « modéré ».

Cette longue réticence est sensible y compris dans ce paysage dont la terre rejette encore les vestiges du massacre. Le Chemin des dames est borné de stèles individuelles,

touchantes, élevées par des familles à leur mort. Mais l'aménagement « officiel », réalisé à Verdun depuis des décennies, est, ici, seulement en cours.

M. Jospin a donc évoqué ce qui, jusqu'à maintenant, était tu dans la mémoire officielle. Certes, il a laissé M. Genteur et Jean-Pierre Balligand, député PS et président du conseil général de l'Aisne, glisser dans leurs discours des bribes de la chanson de Craonne, expression de la tragique révolte des mutins : « C'est à Craonne. sur le plateau... », a commencé le maire. « Adieu la vie... », a dit le député. Le premier ministre s'en est tenu à quelques phrases sobres, mais nettes : « Craonne est cet endroit où une armée d'élite, qui avait déjà durement et glorieusement combattu (...), fut projetée sur un obstacle infranchissable – 200 mètres de buttes et de crêtes, balayées par le souffle mortel de l'artillerie et des mitrailleuses. Certains de ces soldats, épuisés par des attaques condamnées à l'avance, glissant dans une boue trempée de sang, plongés dans un désespoir sans fond, refusèrent d'être sacrifiés. Que ces soldats, « fusillés pour l'exemple » au nom d'une discipline dont la rigueur n'avait d'égale que la dureté des combats, réintègrent aujourd'hui, pleinement, notre mémoire collective nationale. » Cet hommage aux fusillés était sans doute plus facile à prononcer pour un premier ministre issu d'une gauche longtemps antimilitariste. Mais dans la mairie reconstruite après la guerre, les mutins de Craonne transcendaient les clivages politiques : « La dignité que vous leur redonnez ce jour est à la mesure de votre humanisme ! », a lancé M. Genteur à l'adresse de M. Jospin.

Il est vrai que l'armée, elle aussi, a beaucoup changé. Sans doute, lors de l'inauguration de la sculpture d'Haïm Kern, la musique militaire n'est-elle pas allée jusqu'à jouer la Chanson de Craonne : après La Marseillaise et La Sonnerie aux morts, ce fut un Roses de Picardie un peu décalé. Mais après les cérémonies, loin des caméras, un général à quatre étoiles est venu longuement serrer la main du maire, lui dire que ses deux grands-pères étaient morts à Verdun et qu'il avait « beaucoup apprécié » son discours ; un discours où M. Genteur soulignait que l'offensive Nivelles avait été « le premier grand crime contre l'humanité »...

M. Jospin, de son côté, a redescendu l'escalier de la mairie avec, à la main, le foulard bleu horizon offert par le maire : un foulard usé, un peu troué, le bleu viré au gris terne, qui semblait porter toute la lassitude des poilus. Le maire, lui, garde un regret : que l'auteur de la Chanson de Craonne soit anonyme parce qu'on n'a pas voulu savoir : « Pour moi, le monument inauguré aujourd'hui, c'est un monument au poète inconnu. »

Jean-Louis Andreani, *Le Monde*, 7 novembre 1998

La République honore les mutins de 1917

L'hommage de Lionel Jospin au Chemin des Dames : « Que ces soldats, fusillés pour l'exemple, réintègrent pleinement notre mémoire collective ! » Ces mutineries sont longtemps restées un sujet tabou, frappé par la censure 49 soldats furent exécutés sur ordre de Philippe Pétain.

LES COMBATS de la guerre de 1914-1918, quatre-vingts ans après la fin du premier conflit mondial, qui fit entre quinze et vingt millions de morts, ont été commémorés par Lionel Jospin, jeudi 5 novembre, sous la forme d'un hommage rendu aux mutins de Craonne, sur le Chemin des Dames, en 1917. C'est la première fois qu'un dirigeant français célèbre la mémoire de ceux qui avaient refusé, après la tuerie de l'offensive Nivelle, en avril 1917, de marcher au combat pour de nouveaux assauts inutiles et meurtriers. « Certains de ces soldats, épuisés par des attaques condamnées à l'avance, glissant dans une boue trempée de sang, plongés dans un désespoir sans fond, refusèrent d'être sacrifiés. Que ces soldats, fusillés pour l'exemple au nom d'une discipline dont la rigueur n'avait d'égale que la dureté des combats, réintègrent aujourd'hui, pleinement, notre mémoire collective nationale », a déclaré le premier ministre.

Les cérémonies officielles avaient toujours évité, jusqu'à maintenant, le Chemin des Dames, en raison du souvenir des échecs de l'état-major et des mutineries. Nommé commandant en chef en remplacement de Nivelle, Philippe Pétain avait fait procéder à l'exécution de quarante-neuf des quelques centaines de condamnations à mort prononcées par les tribunaux militaires. Ces événements avaient été longtemps occultés, même si les pacifistes des années 20 et 30 en avaient gardé la mémoire. La censure s'était exercée pendant près de cinquante ans sur le cinéma, en France, le film de l'Américain Stanley Kubrick, *Les sentiers de la gloire*, réalisé en 1958, étant resté interdit jusqu'en 1976.

Président des Gueules cassées, association fondée en 1921, le général Jean Salvan a déclaré au Monde : « Il est assez incohérent de réhabiliter des mutins alors qu'on s'est élevé contre des révoltes militaires à d'autres moments, comme en Algérie. »

Le Monde, 7 novembre 1998

Le troisième registre d'attaque procède par décalage. Il oppose les bons soldats, ceux qui ont tenu, aux mutins. Le président de la République fournit le modèle discursif dans l'intervention qui suit le discours de Craonne. Il sépare les mutins des autres combattants : « Au moment où la nation commémore le sacrifice de plus d'un million de soldats français qui ont donné leur vie entre 1914 et 1918 pour défendre la patrie envahie, l'Élysée trouve inopportune toute déclaration publique pouvant être interprétée comme la réhabilitation de mutins. » La droite extrême tient le même discours. Philippe de Villiers constate que le Premier ministre « a choisi de saluer l'insoumission au lieu d'honorer la grande masse de ceux qui accomplirent leur devoir jusqu'au bout, quelles que soient les épreuves et les souffrances ». Bruno Mégret s'exprime selon la même logique : « Ce n'est pas le rôle du chef du gouvernement de la France que de placer sur le même plan ceux qui ont failli et ceux qui ont accompli leur devoir. » Nicolas Sarkozy glose sur le discours de la présidence : « Mettre en valeur ceux qui ont été fusillés, sans doute très cruellement, parce qu'ils s'étaient mutinés, alors que des millions d'autres se sont sacrifiés [...] je ne suis pas sûr que ce soit le meilleur exemple à donner. » Une veuve de guerre (Indochine) écrit au Premier ministre pour dire son « indignation face à l'intolérable insulte faite aux millions de "Morts pour la France" – Eux sont morts dans l'honneur et la dignité ».

Nicolas Offenstadt, *Les Fusillés de la Grande Guerre et la mémoire collective (1914-1999)*, Odile Jacob, 1999

N.B. Aujourd'hui, la mémoire collective évoque surtout les fusillés de 1917. Mais il y a eu des exécutions dès le début de la guerre comme le montrent les exemples de Floch (1914) et Waterlot (1915).

C'est en écoutant la radio, ce matin, que le gardien de la paix Claude Toulouse a appris qu'il y a eu des manifestations hier soir. Quand il prend son service au poste de police d'Auteuil, dans le 16^e arrondissement, il est affecté dans un car de police-secours qui a pour mission de se rendre au stade de Coubertin et de conduire les blessés les plus gravement atteints à l'hôpital Corentin-Celton. Certains collègues de sa brigade ont participé à la répression. « J'en ai mal dans la main... », dit l'un d'eux, rigolard. Certains se vantent d'avoir jeté des Algériens dans la Seine. « Tu ne sais pas nager ? On va t'apprendre !... » La rumeur dit qu'à la Cité le préfet de police serait descendu pour tenter de faire cesser des violences contre des Algériens. Il se serait fait rabrouer et aurait dû partir... On s'en vante, on se sent fort.

Quand Claude Toulouse arrive au stade de Coubertin, il est effrayé. Il a l'impression atroce de se trouver devant un tas de viande humaine... Les détenus, blessés, n'ont reçu aucun soin ; ils ont été purement et simplement entassés. Des Algériens désignent les plus gravement blessés d'entre eux. Ces derniers sont emmenés inconscients à l'hôpital Corentin-Celton, deux ou trois à chaque voyage. Il constate de nombreuses blessures au visage, au crâne. Les infirmières traitent les policiers de salauds, d'assassins. Claude Toulouse a honte.

Alors que son car vient d'effectuer un transport de blessés et qu'il arrive à nouveau au stade, des collègues lui apprennent qu'un Algérien vient d'être tué. Tout au long de la journée, il transportera une centaine de blessés graves¹.

¹ Témoignage de Claude Toulouse, le 7 avril 1986.

Tiré de *La Bataille de Paris, 17 octobre 1961*, Jean-Luc Einaudi, © Editions du Seuil, 1991

27 octobre 1961. *Extraits de l'intervention de Claude Bourdet au Conseil municipal de Paris*

« [...] Vous me direz encore qu'il y a eu dès le début de la guerre des règlements de comptes entre Algériens, des liquidations de dénonciateurs, etc. C'est-à-dire des crimes que la police ne pouvait pas tolérer, quelle que fût sa politique. Oui, mais il y a pour la police bien des façons d'agir et dans les premiers temps on n'a pas vu se produire du côté policier ces extrêmes violences qui ont été employées ultérieurement.

Ce que je dis, c'est qu'à un certain moment on a estimé que cette action de la police ne suffisait pas. On a estimé qu'il fallait qu'à la guerre à outrance menée contre le FLN en Algérie répondît la guerre à outrance menée contre le FLN en métropole. Cela s'est traduit par une terrible aggravation de la répression, par la recherche par tous les moyens du renseignement, par la terreur organisée contre tous les suspects, par des camps de concentration, les sévices les plus inimaginables, la « chasse au raton ».

Je dis, monsieur le préfet de police, que vous-même avez particulièrement contribué à créer ainsi, au sein d'une population misérable, épouvantée, une situation où le réflexe de sécurité ne joue plus. Je dis que les consignes d'attentats contre la police étaient plus faciles à donner dans un pareil climat de désespoir. Je dis que, même si de telles consignes n'existaient pas, le désespoir et l'indignation suffisaient souvent à provoquer des attentats spontanés, en même temps qu'à encourager ceux qui, au sein du FLN, voulaient en organiser. Je dis qu'on a alimenté ainsi un enchaînement auquel on n'est plus capable de mettre fin.

C'est bien ce danger qu'un haut fonctionnaire craignait quand il cherchait à s'opposer à l'installation des harkis à Paris et en banlieue, sachant que ce n'était pas seulement sur ces harkis eux-mêmes que leurs exactions retomberaient, mais aussi sur les policiers français et sur la population métropolitaine. C'est très bien de s'incliner devant les policiers qui tombent, mais il me semble que les exposer un peu moins au danger vaudrait mieux !

[...] Je pense, monsieur le préfet de police, que vous avez agi dans toute cette affaire exactement comme ces chefs militaires qui considèrent que leur propre succès et leurs propres mérites se mesurent à la violence des combats, à leur caractère meurtrier, à la dureté de la guerre ; c'était la conception du général Nivelles pendant l'offensive du Chemin-des-Dames, et vous savez que l'histoire ne lui a pas été favorable. C'est cette conception qui a été aussi la vôtre à Constantine et c'est elle que vous avez voulu importer dans la région parisienne, avec les résultats que l'on sait [...]. »

Tiré de *La Bataille de Paris, 17 octobre 1961*, Jean-Luc Einaudi, © Editions du Seuil, 1991

CES PAGES ARRACHÉES DE L'HISTOIRE

Les archives bâillonnées de la guerre d'Algérie

Par Claude Liauzu

« [...]

[...] [L]e massacre du 17 octobre 1961, qui a eu lieu au cœur de Paris et demeure couvert par l'amnésie d'Etat, pèse lourd. On peut en mesurer les effets pervers quand, s'estimant diffamé, M. Maurice Papon porte plainte contre cette phrase de Jean-Luc Einaudi dans *Le Monde* du 20 mai 1998 : « *En octobre 1961, il y eut un massacre perpétré par des forces de police agissant sous les ordres de Maurice Papon.* »

Les délits et crimes liés à la guerre d'Algérie ont été amnistiés pour l'essentiel dès la signature des accords d'Évian. Aucun autre événement de l'histoire de France n'a bénéficié d'une mesure aussi rapide et systématique. La nécessité de terminer une guerre qui a été aussi une guerre civile franco-française peut l'expliquer, mais on ne saurait sous-estimer les aspects politiques, les intérêts électoraux de cette décision. On ne peut non plus en négliger les conséquences inquiétantes : un tortionnaire aurait la possibilité de faire condamner en diffamation sa victime si elle l'accusait ! Car l'amnistie est assortie d'une obligation d'amnésie.

Une telle situation empêche de mener dans des conditions normales toute étude des années 1954-1962. Ce problème n'intéresse pas que les historiens. L'établissement de la vérité est nécessaire par fidélité aux valeurs républicaines, qui sont le recours contre le racisme hérité des décolonisations, et pour lutter contre l'un des obstacles à la socialisation des jeunes issus de l'immigration : leur exclusion de l'histoire nationale.

Les archives appelées nationales, donc en principe propriété des citoyens, restent le plus souvent interdites d'accès. Selon les interprétations plus ou moins restrictives de la loi du 3 janvier 1979 qui les régit, celles de la guerre d'Algérie risquent de le demeurer au moins jusqu'à l'horizon 2020 ou plus. Et encore faudrait-il qu'elles existent ! Une enquête effectuée sous l'égide du ministre de l'intérieur et confiée à M. Dieudonné Mandelkern, conseiller d'Etat, a révélé que des pièces essentielles pour la connaissance des événements du 17 octobre, des fonds entiers, ont disparu de la préfecture de police. Citons : les fichiers du centre d'identification des Algériens, installé à Vincennes ; les arrêtés d'assignation à résidence ou à éloignement ; les documents des services de renseignement et de lutte créés contre le FLN et accumulés pendant quatre ans. Même le rapport sur le 17 octobre que le préfet de police a adressé au gouvernement et à la présidence de la République n'a pas été retrouvé !

Un constat s'impose : ont disparu des documents nécessaires pour établir les responsabilités ainsi que le nombre exact des victimes. Deux conclusions également : la nécessité d'une enquête sur les conditions de disparitions d'une ampleur telle qu'elles semblent avoir été systématiquement organisées pour empêcher de faire la vérité ; la nécessité de mettre fin au statut particulier des archives de la préfecture de police et de leur appliquer les règles communes aux archives nationales.

[...] »

Paru dans *Le Monde Diplomatique* de février 1999

LE SAUVETAGE DE LA SUISSE PENDANT LA SECONDE GUERRE MONDIALE : UN MIRACLE ?

COMMENT DIFFÉRENTS FILMS ONT RÉPONDU À CETTE QUESTION ¹.

ELENA FERNANDEZ ET PATRICIA MORITZ, GENÈVE

INTRODUCTION

Le nouveau plan d'études d'histoire du Cycle d'orientation de Genève prévoit d'atteindre avec les élèves 7 objectifs d'apprentissage spécifiquement liés à cette discipline. Parmi ces objectifs, il y en a deux qui mettent particulièrement en évidence les liens que l'histoire entretient avec la société. Il s'agit du cinquième (« une approche critique de la mémoire ») et du sixième (« une approche critique du discours historique dans la culture et les médias »). Le thème de la séquence que nous avons élaborée se trouve à la jonction de ces deux objectifs. Il s'agit de la Suisse dans la Seconde Guerre mondiale, dont il a effectivement été question lors de l'année de formation continue 1999-2000, à l'occasion des deux journées consacrées à ces deux objectifs d'apprentissage.

Récemment, la Suisse a connu une profonde remise en question sur son passé à propos de la Seconde Guerre mondiale. Son image, celle d'un pays qui aurait cherché par tous

les moyens à rester en accord avec ses principes démocratiques et qui aurait eu un comportement exemplaire malgré les menaces extérieures, a été vivement contestée. Cette remise en question a brutalement mis en évidence les liens que l'histoire avait avec la société en montrant que, loin d'être neutre, elle dépendait souvent étroitement du contexte social et culturel dans lequel elle était produite. Comme nous pensions qu'il était important de mettre en évidence ces liens auprès des élèves, nous avons choisi de baser notre travail de fin de formation sur ce sujet. D'autant plus que l'on hésite souvent à parler en classe de thèmes d'actualité suscitant des polémiques. Cependant, nous avons choisi de ne pas l'aborder sous l'angle de la critique de la mémoire (cinquième objectif d'apprentissage) mais sous l'angle du sixième objectif d'apprentissage en nous proposant d'étudier à travers les documentaires historiques la question de la non invasion de la Suisse durant la Seconde Guerre mondiale.

Les différents angles d'approche du sixième objectif d'apprentissage (« une approche critique du discours historique dans la culture et les médias ») sont multiples et variés. L'histoire est effectivement très présente dans l'ensemble des médias que ce soit au cinéma, à la télévision, à la radio, dans la presse écrite et la littérature ainsi que dans

¹ Cette présentation est une version abrégée d'un travail de recherche effectué en didactique de l'histoire (travail de fin de formation initiale à l'Institut de Formation des Maîtres et Maîtresses de l'Enseignement secondaire – IFMES). Le texte original comprend en plus le descriptif détaillé et l'analyse du déroulement de la séquence dans plusieurs classes, ainsi que des propositions de remédiation.

différentes publications qui s'adressent aux enfants ou aux adolescents (bandes dessinées par exemple). Cette présence a des aspects positifs : elle tend à encourager, voire même à susciter dans certains cas, l'intérêt des élèves pour cette discipline. Mais il arrive aussi que cette présence soulève un certain nombre de problèmes. En effet, les réalisateurs de films, les journalistes, les auteurs de romans ou de bandes dessinées ne sont pas des historiens. Leurs méthodes et leurs objectifs ne sont pas les mêmes que ceux des spécialistes. Ils doivent le plus souvent plaire au public et le distraire quitte à l'occasion à ne pas être très respectueux des faits. Le plus souvent, ils n'ont pas le temps de se documenter comme le ferait un historien et le contenu de leurs œuvres s'en ressent parfois. Les inconvénients de la présence de l'histoire dans les médias ne concernent pas uniquement la qualité des œuvres produites mais également parfois l'apparente contingence du choix des sujets abordés. Ainsi, certains thèmes, à l'occasion de la sortie d'un film par exemple, font l'objet d'un intérêt considérable des médias alors que d'autres sont complètement ignorés. Cette surexposition influence énormément la perception que le grand public a de certains événements ou de certaines périodes historiques et tend à en occulter d'autres.

L'utilisation des médias en classe nous semble être particulièrement importante parce que ceux-ci influencent de plus en plus l'univers des élèves sans qu'ils n'y soient préparés et l'histoire est très présente dans le média qui touche probablement le plus l'ensemble d'entre eux : la télévision. Que ce soit par le biais de films de fiction, de feuilletons ou de séries télévisées, de reportages et de

documentaires, les adolescents sont confrontés régulièrement à la présence de l'histoire dans ce média.

Nous avons choisi de nous intéresser tout particulièrement aux documentaires historiques. Ceux-ci sont diffusés assez régulièrement sur les différentes chaînes de télévision. Parfois, ils sont présentés également en classe durant les cours d'histoire, probablement parce que certains de ces documentaires sont de bonne qualité. Ils permettent aux enseignants de diversifier les sources d'information en classe et d'intéresser les élèves qui sont le plus souvent contents de voir arriver un poste de télévision dans la salle de classe.

Or, l'utilisation de ces documentaires dans l'enseignement soulève un certain nombre de problèmes pédagogiques. En effet, ces films sont le plus souvent composés d'éléments très divers : documents d'archives, témoignages, interventions d'historiens, extraits de films de fiction, reconstitutions, etc. On peut se demander si les élèves sont toujours capables de distinguer les différents niveaux de construction de ces films documentaires. Ces niveaux sont non seulement extrêmement nombreux mais aussi étroitement imbriqués les uns dans les autres. Les élèves sont-ils toujours capables de distinguer une reconstitution d'une image réelle, savent-ils faire la différence entre un historien et un témoin ?

Les films que nous avons choisi d'analyser avec les élèves devraient nous permettre de mettre en évidence cette construction. Leur structure est en effet très différente. Par ailleurs, ils présentent des thèses radicalement opposées sur la Suisse et la Seconde Guerre mondiale. Ces films sont les suivants :

- Le film officiel de l'opération commémorative *Diamant* de 1989. Il s'agit d'un film réalisé sur mandat dans le cadre de la commémoration des 50 ans de la *Mob* [sic] que l'on peut aussi considérer comme un document de propagande réalisé en pleine campagne contre une initiative voulant supprimer l'armée.
- Le reportage de Daniel Monnat, *L'honneur perdu de la Suisse*, diffusé dans le cadre d'un *Temps Présent* en mars 1997. Ce film a fait l'objet après sa diffusion d'une condamnation de l'Autorité indépendante d'examen des plaintes en matière de radio et de télévision (AIEP), à la suite, notamment, d'une plainte déposée par un membre de l'UDC genevoise.

Ces deux films sont tous deux construits comme des documentaires historiques. Le premier présente une vision longtemps considérée comme officielle, en prolongeant certains mythes, notamment celui de l'importance cruciale de l'armée suisse durant cette période, et en insistant sur l'esprit de résistance du peuple helvétique. L'autre émane quant à lui d'un journaliste qui a eu une formation historique (licencié d'histoire en SES). Son propos était de répondre au besoin d'information du public romand à l'époque de sa diffusion. Il avait pour ambition de révéler des faits occultés depuis longtemps dans la version officielle (et qui étaient déjà connus depuis plusieurs années par les historiens) : par exemple, la sympathie des élites suisses pour le régime nazi, l'inféodation de l'économie helvétique à l'effort de guerre allemand, le refoulement de nombreux réfugiés juifs aux frontières ou encore l'achat par la Suisse d'importantes quantités d'or nazi.

Avec cette séquence d'enseignement, nous avons essentiellement **deux objectifs**. Les élèves après l'avoir effectuée devraient être capables de :

- Confronter différentes versions de la réponse à la question de départ et se situer par rapport à elles. En effet, il ne s'agit pas de remplacer une « vérité » officielle par une autre, en privilégiant une explication au détriment de l'autre. Il nous semble important que les élèves puissent se faire leur propre opinion.
- Avoir compris que tout documentaire historique est construit et pouvoir distinguer les principaux éléments de cette construction.

Pour atteindre ces objectifs qui concernent aussi bien le thème historique étudié que le sixième objectif d'apprentissage nous avons décidé de faire remplir aux élèves, à la fin de l'étude des deux documentaires, une fiche-bilan (sous la forme d'un questionnaire sur le contenu) permettant d'apporter une ou plusieurs réponses à la question de la non invasion de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale et une seconde fiche-bilan qui permettrait d'établir un constat quant à l'objectif d'apprentissage. Cette fiche se présente sous la forme d'une grille d'analyse portant sur l'image (repérage de la provenance des images : archives, interviews, extraits de films de fiction..., mise en scène de ces images) et le son (repérage des différents intervenants : commentateur, historiens, témoins..., étude des prises de parole et mise en évidence du rôle de chacun) de ces films. Cette fiche a pour but de mettre en évidence les différents niveaux de construction des documentaires historiques, de leur

faire comprendre que ceux-ci ont fait l'objet d'un montage. Elle devrait également permettre de comparer la construction des deux films, afin d'en tirer certaines hypothèses.

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE ENVISAGÉE

Peut-être serait-il souhaitable de préciser que la démarche que nous allons proposer s'adresse essentiellement à des élèves de 9^e année, toutes sections confondues (ils ont donc une quinzaine d'années et suivent la dernière année de scolarité obligatoire), qui appartiennent à la dernière volée du Cycle d'orientation ne pratiquant pas encore le nouveau plan d'étude d'histoire. Ces élèves ne sont donc, pour la plupart, pas habitués à aborder des thèmes historiques sous l'éclairage particulier d'un objectif d'apprentissage. Leur capacité à entrer dans le type de démarche que nous allons proposer est pour nous difficile à évaluer.

Relevons encore que, dans un souci didactique, nous avons tenu à diversifier les approches. Ainsi, la première partie de la séquence est prévue en classe entière (magistral dialogué) alors que pour la suite, nous avons souhaité appliquer les recommandations pédagogiques liées aux apports du socio-constructivisme. En travaillant d'une part en groupe, puis en communiquant ensuite le fruit de leur travail à leurs camarades, tous les élèves devraient ainsi pouvoir trouver un mode de fonctionnement qui leur convienne. Quant aux supports, ils sont aussi différenciés, puisque notre séquence comprend des étapes de visionnage, de travail écrit, de lecture et de présentation orale.

Pré requis

Les élèves auront acquis, lors de cours précédents, des bases factuelles sur les éléments principaux de la Seconde Guerre mondiale (notamment l'Europe sous domination allemande et la Shoah).

A) L'élément déclencheur

- 1) Ecrire au tableau (ou au rétroprojecteur) une phrase qui reprend une partie de la conclusion du film *Diamant*, sur lequel nous allons travailler : « *Le sauvetage de la Suisse est un miracle.* »
- 2) Poser la question suivante : « *Comment se fait-il que la Suisse n'ait pas été envahie pendant la Seconde Guerre mondiale ?* »

A ce stade, nous désirons recueillir les représentations des élèves. Or, nous imaginons que si trois ou quatre d'entre eux donnent une réponse à haute voix, le reste de la classe se ralliera aux opinions déjà exprimées, restant ainsi passif. C'est pourquoi nous demandons aux élèves de répondre dans un premier temps par écrit à cette question.

Les élèves n'ont pas besoin d'indiquer leur nom, mais afin que nous puissions vérifier si cela a ou non une incidence sur leur réponse, nous leur demandons de préciser sur la feuille de réponse que nous allons récupérer s'ils ont déjà abordé ce sujet à la maison.

Dans un second temps, nous distribuons aux élèves un tableau dans lequel ils noteront les représentations de la classe, échangées oralement cette fois-ci.

- 3) Poser ensuite la question suivante, qui introduit l'objectif d'apprentissage :

« Comment a-t-on répondu à cette question dans des films lors d'époques différentes? »

B) Travail sur le premier documentaire (en classe entière)

1) Le contenu

- Visionnage de *Diamant*.
- Distribution d'un questionnaire relatif au contenu que les élèves essaient de réaliser.
- Deuxième visionnage de *Diamant* pour compléter les réponses.
- Correction collective du questionnaire. Discussion autour d'une réponse possible à la question de la non invasion de la Suisse pendant la deuxième guerre mondiale.
- A ce moment, nous donnons aux élèves des éléments permettant de connaître le contexte de la sortie du film.
- Puis nous lisons avec eux un extrait du manuel d'histoire générale de Georges-André Chevallaz, pour leur montrer que ce point de vue a longtemps constitué l'histoire enseignée. Il s'agissait, dans le discours officiel, d'« *imposer une triple image mythique de la Suisse au cours de la guerre* :
 1. *L'image d'une Suisse ayant été unanimement et continuellement résistante.*
 2. *L'image d'une Suisse restée vertueuse et démocratique.*
 3. *L'image d'une Suisse ayant été bienfaitrice et généreuse.* »²

² Compte rendu de la journée de formation continue du 20 janvier 2000 avec Luc Van Dongen sur la distinction entre histoire et mémoire, in *Formation Continue en Histoire et Education Citoyenne, Comptes rendus et Bilan*, juin 2000, Cycle d'orientation.

2) L'objectif d'apprentissage

- Nous demandons dans un premier temps oralement aux élèves de nous dire tout ce qu'ils ont remarqué sur le montage du documentaire (images, mouvement, intervenants, ...). Cela devrait nous permettre de vérifier s'il était utile ou non de prévoir une grille d'analyse qui leur balise autant le travail.
- Distribution de la grille d'analyse que nous commentons au besoin.
- Visionnage de l'extrait de *Diamant* choisi pour cette partie du travail.
- Moment pour compléter la grille.
- Deuxième visionnage. Même travail, puis correction collective.

C) Travail sur le second documentaire (socio-constructivisme)

Par groupes de quatre ou cinq personnes, les élèves vont travailler, à partir d'un extrait du deuxième documentaire, les mêmes points que ceux qui ont été abordés en classe entière autour du premier documentaire, c'est-à-dire un questionnaire relatif au contenu et une grille d'analyse identique, relative à la forme.

Chaque groupe travaille sur un thème différent, abordé dans le reportage de Daniel Monnat, et permettant de répondre partiellement à la question de départ (non invasion de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale). Les thèmes sont les suivants :

- La sensibilité des élites helvétiques avant la Seconde Guerre mondiale.
- L'antisémitisme en Suisse et la question du « J » dans les passeports.
- Le refoulement des réfugiés juifs.
- La Suisse partenaire économique du Reich.
- L'or nazi.

Installer cinq vidéos dans une classe nous paraissait difficile, aussi avons-nous opté pour un support des extraits du documentaire sous forme de CD-Rom. Ainsi, nous pouvons travailler avec les élèves en salle d'informatique. Pensant aux élèves qui ont besoin d'un support textuel, nous distribuons à chaque groupe un document écrit en appui, qui ne doit toutefois pas servir de référence pour remplir le questionnaire thématique.

A partir de là, les élèves gèrent eux-mêmes (il s'agira de voir si cela entraîne des difficultés) le remplissage du questionnaire thématique ainsi que celui de la grille d'analyse. La tâche finale de leurs travaux de groupes est la préparation, puis la présentation à toute la classe de deux éléments :

1. Une acétate (qui sera photocopiée par nos soins puis distribuée à la classe entière) qui résume le contenu de leur extrait. Ce résumé peut être une « compilation » des réponses aux questions posées.
2. Une acétate qui reprend un point de la grille d'analyse qui leur a semblé intéressant.

Le contenu de ces acétates, ainsi que la qualité de leur présentation feront l'objet d'une évaluation par groupe.

D) Conclusion de la séquence

Si l'on reprend avec les élèves la question posée en A) 2. sur les raisons de la non invasion de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale, il serait intéressant, après tous ces exposés qui constituent la fin de la séquence, de confronter leurs représentations de départ avec ce qu'ils auront appris en travaillant sur les films. Pour cela, on reprend le

tableau sur lequel avaient été notées les représentations de la classe, et on laisse aux élèves le soin de compléter la deuxième colonne.

Il faut aussi faire un bilan par rapport à l'objectif d'apprentissage. Nous pourrions pour cela demander aux élèves de répondre aux trois questions suivantes :

1. Toutes les images se valent-elles ? Justifiez.
2. A l'avenir, en quoi regarderez-vous différemment des documentaires historiques ?
3. A quoi essayerez-vous d'être particulièrement attentifs ?

Nous pouvons également très bien imaginer de passer un extrait de documentaire historique dans la classe quelques semaines plus tard, sur un autre thème, et évaluer la capacité des élèves à compléter, à partir de ce nouvel extrait, la grille d'analyse utilisée ci-dessus (et reproduite pp. 152-154).

BILAN

Il s'agit d'évaluer, en bilan, si tout le travail que nous avons investi dans la préparation de cette séquence en valait la peine au regard des résultats obtenus. Nous aborderons également la question des prolongements envisagés.

A la fin de cette séquence, nous avons été toutes deux assez satisfaites du chemin parcouru par les élèves par rapport à la question de fond. Ils ont pris connaissance des deux versions expliquant la non invasion de la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale et se situent désormais par rapport à elles. Ceci correspondait au but que nous nous étions fixé en terme de contenu historique.

Pour apprécier les résultats obtenus en terme d'objectif d'apprentissage, cette fois, il faut rappeler les points suivants :

- L'objectif particulier annoncé était de faire comprendre aux élèves que tout documentaire historique est construit et être capable de distinguer les principaux éléments de cette construction.
- Les élèves ont travaillé à partir de deux documentaires.

Compte tenu des extraits analysés, en étudiant leurs commentaires en fin de séquence, nous pouvons être satisfaites du résultat obtenu. Les élèves arrivent, en effet, à dégager des éléments intéressants en lien avec le travail effectué en classe. C'est d'autant plus remarquable que nous avons pu constater lors du test de la séquence par un tiers et de discussions informelles avec des collègues informés de notre démarche que la maîtrise du vocabulaire de l'image était loin d'être acquise par un certain nombre d'entre eux.

Toutefois, si les élèves ont parfaitement su utiliser la grille d'analyse plusieurs semaines après la fin de notre travail en commun à partir d'un autre extrait de documentaire historique, il faut reconnaître que les constats formulés par les élèves pré-gymnasiaux dans leurs réponses aux 3 questions de bilan posées ne sont pas généralisables.

En effet, ils ont été très frappés par l'aspect commandité et propagandiste de *Diamant*, alors qu'ils n'ont vu, travaillant par petits groupes sur les CD-Rom, qu'un extrait de huit minutes environ du reportage de Daniel Monnat. Du coup, pour eux, ce dernier s'est inscrit comme un exemple d'objectivité (pluralité des points de vue exposés, confrontation de témoignages et d'images...) par

rapport à *Diamant*. Or c'est précisément le film du journaliste de *Temps présent* qui a été condamné pour « avoir violé l'obligation de présenter fidèlement les événements », ce dont les élèves ont été informés.

Quelle que soit l'opinion que l'on peut émettre par rapport à cette décision, cela montre que les élèves ont encore du chemin à faire en matière d'analyse de documentaires.

En prolongement, il s'agirait de leur faire prendre conscience, par exemple, qu'un documentaire défend souvent une thèse, que faire des choix ne revient pas forcément à manipuler, que le montage d'un film implique un certain nombre de coupures ou encore qu'interroger plusieurs témoins ne garantit pas l'objectivité (notamment si leurs propos vont tous dans le même sens...).

Mais pour atteindre ce but, qui va bien au-delà de celui que nous nous étions fixé, il faudrait pouvoir, dans le souci de continuer à adopter une démarche constructiviste, travailler avec les élèves sur d'autres extraits de documentaires historiques. Or, nous savons bien que s'oppose à ce projet une question de temps. L'histoire n'a, en effet, qu'une dotation horaire faible et le plan d'étude contient six autres objectifs d'apprentissage à traiter chaque année. D'où l'intérêt qu'il y aurait à pouvoir collaborer avec l'enseignant de critique de l'information. Plusieurs expériences dans le domaine valent en effet mieux qu'une. La séquence que nous avons réalisée constitue en tout état de cause une base indispensable à tout travail critique sur les documentaires historiques. C'est pourquoi nous comptons à l'avenir adopter une approche semblable dans nos différentes classes. ↻

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGEOIS Daniel, *Business helvétique et troisième Reich*, Editions Page deux – Quotidien *Le Courrier*, Lausanne, 1998.
- FERRO Marc et PLANCHAIS Jean, *Les médias et l'histoire. Le poids du passé dans le chaos de l'actualité*, Paris, Centre de Formation et de Perfectionnement des Journalistes, 1997.
- *Formation continue en Histoire et Education citoyenne. Comptes rendus et bilan*, 4 brochures annuelles, Cycle d'Orientation, 1998-2001, rédaction: Charles Heimberg (en particulier pour les années 1998 et 2000).
- JOST Hans Ulrich, «Menace et repliement», in *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*, Lausanne, Payot, 1986.
- JOST Hans Ulrich, *Le salaire des neutres: Suisse 1938-1948*, Paris, Denoël, 1999.
- LAUTIER Nicole, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997.
- LAUTIER Nicole, *A la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
- *Le rapport Bergier à l'usage des élèves. La question des réfugiés en Suisse à l'époque du national-socialisme*, Cycle d'Orientation de Genève, mars 2000, documentation présentée par Charles Heimberg.
- MARTINEAU Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris et Montréal, L'Harmattan, 1999.

ANALYSE D'UN DOCUMENTAIRE

A) Repérage des images

1. De quel type d'images est composé l'extrait de documentaire suivant ?

Provenance	Oui	Non	Exemple(s)
Film d'archive(s)			
Sources écrites (textes, journaux, ...)			
Photos d'époque			
Témoignages, interviews			
Autres images actuelles			
Extrait de film de fiction			
Dessins			
Schémas			
Cartes, ...			
Affiches d'époque			

Est-ce que vous avez repéré d'autres types d'images ?

Est-ce que vous pourriez en imaginer d'autres ? Si oui, de quel type ?

2. Mise en scène des images

Procédé(s) utilisé(s)	Oui	Non	Exemple(s)
Images en mouvement			
Images fixes (photos ou textes) qui se succèdent			
Plusieurs images apparaissent à l'écran. Si oui, sous quelle forme ? – incrustation – écran divisé			
Il y a des images de décors à l'arrière-plan			
Y a-t-il des dessins ? Si oui, quelle place occupent-ils à l'écran ?			

3. Traitement des images

Y a-t-il dans votre séquence des images en noir et blanc qui étaient vraisemblablement à l'origine en couleurs ?

Inversement, y a-t-il des images en couleurs qui étaient à l'origine en noir et blanc ?

Avez-vous remarqué autre chose en ce qui concerne les images ?

B) Repérage des intervenants

1. Quelles sont les différentes personnes qui s'expriment dans votre séquence ?

	Oui	Non
Commentateur (voix off)
Historien(s)
Témoin(s) ayant vécu à l'époque des faits
Acteur(s) (films de fictions)
Personnes dont la voix a été enregistrée à l'époque des faits
Autres

S'il y a plusieurs intervenants, lequel vous semble être le plus convaincant ?

Connaissons-nous la fonction ou le métier des différents intervenants ?

Si oui, de quelle façon ?

2. Prise de parole

Combien de personnes prennent la parole ?

S'il y en a plusieurs, la parole est-elle distribuée également ?

Qui s'exprime le plus ?

Lors des interviews, a-t-on connaissance des questions posées aux témoins et autres intervenants ?

Quand des témoins s'expriment, quelles sont les images ou les commentaires qui suivent leur intervention ?

Quel effet cela a-t-il ? Leurs paroles sont-elles ainsi confirmées ou infirmées (contredites) ?

LA QUESTION DE L'AUTRE EN DÉBATS : JOUER LA CONTROVERSE DE VALLADOLID EN CLASSE

SABINE BOURDIN, MARIE-NOËLLE LICOT, ANDREA CONTI ET CHRISTOPHE DUQUENNE, GENÈVE

Depuis de nombreuses années, le jeu de rôle est pratiqué en classe d'histoire par des enseignants qui, sensibles à ses potentialités de renouvellement pédagogique, en ont proposé des applications didactiques séduisantes.

En dépit de l'intérêt qu'elle génère, cette activité continue pourtant de susciter de multiples réserves, sur un plan à la fois épistémologique – ne risque-t-on pas, à recréer une situation du passé, d'aboutir à une invention/réinvention de l'histoire? – et didactique – tout à son plaisir de jouer, l'élève pourra-t-il en même temps percevoir la dimension historique et les enjeux du sujet étudié? Pour nombre d'enseignants, ces interrogations s'accompagnent en outre de la crainte diffuse de perdre le contrôle de l'apprentissage des élèves et de ne pouvoir, *in fine*, évaluer ce qu'ils auront réellement construit.

Le nouveau plan d'études du Cycle d'Orientation du canton de Genève peut fournir au jeu de rôle une assise théorique permettant de répondre à ces objections. En effet, ses rédacteurs se sont interrogés sur les finalités de l'enseignement de l'histoire: s'agit-il uniquement de faire assimiler aux élèves tel ou tel contenu, ou plutôt de leur fournir les moyens de donner du sens à ces contenus, afin qu'ils puissent véritablement se les approprier? L'option prise dans ce nouveau plan d'études est claire: faire en sorte que les

élèves puissent développer un certain nombre de modes de pensée propres à l'histoire à partir desquels ils pourront alors élaborer des savoirs factuels.

C'est à l'intérieur de ce cadre conceptuel que nous avons voulu repenser la problématique relative à l'utilité et à la pertinence du jeu de rôle en classe d'histoire. La question qui se pose alors est la suivante: le jeu de rôle permet-il aux élèves de construire un savoir historique tout en se familiarisant avec un mode de pensée historien?

Les réflexions qui suivent reposent sur une séquence que nous avons créée et expérimentée dans le cadre d'un travail de fin de formation initiale à l'IFMES (Institut de Formation des Maîtres).

Cette séquence s'articule autour du mode de pensée relatif à l'étrangeté du passé et porte sur la rencontre entre les civilisations européennes et amérindiennes au moment des grandes découvertes. L'épisode historique connu sous le nom de *Controverse de Valladolid* cristallise l'ensemble des débats soulevés par cette rencontre. C'est pourquoi notre jeu de rôle s'en inspire dans sa forme et son contenu.

Il s'agit en effet de jouer en classe une adaptation du procès auquel la controverse a donné lieu. Rappelons la question qu'il s'agissait alors

de trancher: « *Aujourd'hui, le Saint-Père m'a envoyé jusqu'à vous pour décider une fois pour toutes, avec votre aide, si ces indigènes sont des êtres humains achevés et véritables, des créatures de Dieu et nos frères dans la descendance d'Adam. Ou si au contraire, comme on l'a soutenu, ils sont des êtres d'une catégorie distincte, ou même les sujets de l'empire du diable.* »¹

Avec les élèves, la question a été reformulée en termes simplifiés: « Les Indiens ont-ils une âme? Sont-ils des êtres humains semblables à nous? »

Pour jouer ce procès, les élèves seront répartis en quatre groupes défendant chacun des points de vue divergents: conquistadores et colons, théologiens et philosophes hostiles aux Indiens ainsi que ceux qui, à l'instar de Las Casas, leur étaient favorables, enfin, les Indiens eux-mêmes (Aztèques)². Le maître, quant à lui, tiendra le rôle du légat afin de réguler le déroulement du débat sans que ses interventions n'interrompent le jeu.

A partir d'un dossier spécifique à chaque groupe, les élèves auront préparé un argumentaire qui leur permettra de soutenir leur position durant le débat. A la suite du procès, un travail personnel donnera à chacun l'occasion d'établir un bilan écrit de l'ensemble des arguments produits.

Le thème de la rencontre, que nous avons choisi d'aborder en classe, est particulièrement adapté au mode de pensée que nous

souhaitons travailler avec les élèves, puisqu'il pose très explicitement la question de l'altérité: cet autre qui est devant moi, m'est-il finalement très proche ou, au contraire, radicalement étranger?

L'étrangeté à laquelle vont être confrontés les élèves est double: étrangeté de la civilisation aztèque, mais aussi étrangeté de la société européenne du XVI^e siècle qui se traduit dans l'étrangeté de cette question aujourd'hui si surprenante et, à bien des égards, incompréhensible.

La prise en compte de l'étrangeté du passé ne doit pas conduire à faire naître ou à renforcer chez les élèves un sentiment de supériorité qu'ils pourraient éprouver à double titre: en tant qu'Européens vis-à-vis de la culture exotique des Aztèques d'une part, et, d'autre part, en tant que contemporains du XXI^e siècle jugeant une société du passé. Le processus mental qui permet de dépasser ces *a priori* – et qui est au cœur du mode de pensée défini par le plan d'études sous l'expression « Etrangeté du passé » – est ce que l'on appelle la décentration, faculté essentielle mais difficile à développer.

Or, le jeu de rôle peut se révéler à cet égard un précieux auxiliaire. Dans le cadre de cette activité, en effet, les élèves vont endosser l'identité d'un autre et, afin de défendre au mieux sa position, ils vont devoir véritablement faire l'effort de se mettre à sa place, en adoptant son regard sur le monde, en essayant de comprendre la manière dont cet autre pouvait percevoir les enjeux de la controverse de Valladolid.

La dimension ludique du jeu de rôle favorise incontestablement l'investissement des

¹ Telle est, selon Jean-Claude Carrière, *La controverse de Valladolid*, 1999, p. 9, la manière dont le légat du pape formule l'objet de la controverse.

² Les Indiens n'ont pas eu la parole lors de la controverse, mais nous avons choisi de faire entendre leur voix pour des raisons relatives à l'objectif d'apprentissage.

élèves. D'abord, la question posée, en raison de son étrangeté, se présente comme une énigme qu'il va leur falloir résoudre. Elle comporte en outre un enjeu, source d'émulation, puisque chacun voudra naturellement construire l'argumentaire le plus efficace, le plus à même de peser sur la décision du légat, afin de sortir, en quelque sorte, vainqueur de la controverse. Enfin, le jeu découle aussi du plaisir que génère le recours à l'imaginaire lorsque les élèves doivent se construire une identité fictive.

L'énergie déployée à s'amuser (car, soulignons-le, en jouant, les élèves s'amuse) est toutefois mise au service d'un travail véritable : pour élucider l'énigme de la question posée, pour élaborer leur argumentaire, pour se bâtir une identité fictive, les élèves s'investissent pleinement, ils se plongent dans les sources du dossier documentaire, essaient de les comprendre, de leur donner du sens, d'en extraire des arguments ; bref, ils construisent un savoir historique concret et entrent de plain-pied dans le mode de pensée visé par la séquence.

Ce savoir n'est pas limité au seul rôle qu'ils vont devoir jouer : en effet, sachant qu'ils vont devoir débattre face à des adversaires aussi déterminés qu'eux-mêmes à emporter la conviction du légat, ils intériorisent, au cours de la lecture des documents, les arguments adverses pour pouvoir y répondre. Le même processus se répétera lors du jeu de rôle.

Pour nous résumer, le dispositif mis en place, dont le jeu de rôle constitue l'élément fondamental, vise à ce que l'élève acquière :

- des connaissances factuelles ;
- un mode de pensée propre à l'histoire ;

- un mode de fonctionnement essentiel pour l'histoire : extraire les informations contenues dans les sources et leur donner du sens.

Au-delà de ses compétences propres à l'histoire, un pari sous-tendait notre séquence : l'élève aurait intérêt et plaisir à prendre une part active dans la construction du savoir par l'intermédiaire, tout particulièrement, du jeu de rôle, même si celui-ci allait de pair avec une évaluation.

Ces attentes ont-elles été satisfaites ? Avant d'en venir aux constats que nous avons pu faire au moyen, notamment, de l'évaluation, voyons ce qu'en pensent les élèves eux-mêmes. Un questionnaire portant sur l'activité proposée leur a en effet donné l'occasion de s'exprimer. Sa lecture nous a permis de définir :

- si les élèves ont éprouvé plaisir et intérêt lors de la séquence ;
- si les élèves ont estimé que la pratique du jeu de rôle exerçait une influence bénéfique sur leur apprentissage ;
- si les élèves pensaient avoir acquis des connaissances historiques, tant du point de vue factuel que du point de vue de l'objectif d'apprentissage³.

Les élèves ont-ils éprouvé plaisir et intérêt lors de cette activité ?

Une très forte majorité (92 %, cycle et collège confondus) a été sensible à l'aspect ludique de l'activité, considérée comme « amusante », « marrante », « intéressante », etc.

³ Les résultats présentés ici concernent une classe du Cycle d'orientation (19 élèves) et une classe de l'enseignement post-obligatoire de niveau gymnasial (19 élèves), soit un total de trente-huit élèves.

C'est tout particulièrement l'aspect extraordinaire, peu banal de la séquence, qui semble ici avoir séduit les élèves. « *C'était une bonne expérience qui sortait des habitudes habituelles de tous les jours de l'année.* » (Edmond, 8^e). D'aucuns vont même jusqu'à prétendre qu'il s'agissait du travail le plus intéressant de l'année⁴: « *J'ai trouvé que c'était le truc le plus intéressant depuis le début de l'année. C'était SUPER!!!, plus vivant que les autres cours.* » (Jennifer, 8^e).

Les élèves ont-ils estimé que le jeu de rôle avait eu une influence bénéfique sur leur apprentissage?

Indéniablement oui: 74 % en soulignent l'utilité dans la construction du savoir. Le jeu de rôle agit comme un moteur de l'apprentissage à titres divers: par son côté ludique, bien sûr, mais également par la confrontation à l'autre qu'il engendre et l'aspect de vie, de *direct* qui le caractérise et qui permet à l'élève de voir l'histoire: « *On comprend mieux les choses ainsi. J'ai l'impression d'avoir appris quelque chose que j'arrivais mal à me représenter, tout en m'amusant. C'est une méthode qui fait beaucoup mieux rentrer les choses.* » (Olivier, 1^{re} ORRM). L'intérêt pour le sujet historique est grandissant et l'attention de l'élève à l'égard de ses camarades soutenue: « *C'est une manière très utile d'apprendre, peut-être même plus utile que d'écouter pendant 45 minutes un prof qui lit ses notes et que l'on doit écouter. D'ailleurs, en temps normal, c'est difficile de rester attentive pendant 45 minutes lorsque qu'un prof déballe ses notes. Tandis que le procès était amusant et*

on ne voit pas le temps passer. » (Magali, 1^{re} ORRM). Relevons, de surcroît, que les compétences développées par le jeu de rôle ne concernent pas uniquement la matière historique. Les élèves mentionnent également ce que l'activité leur a apporté du point de l'argumentation et de la pratique de l'oral: « *Grâce à ce débat, nous avons pu mettre en avant le point de vue de chacun. J'ai l'impression d'avoir appris à écouter les arguments de chacun et à les prendre en compte.* » (Julien, 1^{re} ORRM).

Et sur le plan historique, d'un point de vue factuel, les élèves pensent-ils avoir appris quelque chose?

76 % d'entre eux considèrent que leurs connaissances se sont enrichies. Si cette progression concerne à la fois Indiens et Espagnols, les élèves insistent particulièrement sur leur découverte de la civilisation aztèque.

« *Ça m'a appris plein de trucs comme, par exemple: comment on traitait les Indiens avant, ce que pensaient les gens des Indiens, ce qu'on leur faisait subir et ce qu'ils nous faisaient subir.* » (Justine, 8^e)

« *J'ai le sentiment d'avoir appris quelque chose car je ne connaissais pas très bien le monde aztèque; cela m'a permis de voir que ce peuple était très avancé avec certes des croyances bizarres mais une religion tout de même.* » (Almir, 1^{re} ORRM).

Rappelons que ce questionnaire avait pour but de faire émerger le ressenti des élèves face à l'ensemble des activités; il ne s'agissait donc pas d'interroger l'état de leurs connaissances à l'issue de la séquence, rôle dévolu à l'évaluation finale sur laquelle nous reviendrons.

⁴ Précisons tout de même que nous avons réalisé cette séquence au mois d'avril, soit quasiment au terme de l'année scolaire.

Le jeu de rôle favorise-t-il la décentration ?

La grande majorité des élèves a apprécié d'endosser l'identité d'individus du XVI^e siècle (on pourrait parler de *décentration temporelle*), acte ressenti comme favorisant l'apprentissage : « *J'ai appris plus de choses que les autres sujets car on a dû se mettre dans la peau des personnages.* » (Coralie, 8^e). Certains d'entre eux soulignent toutefois la difficulté de l'empathie : il leur a paru tout d'abord insupportable d'avoir à défendre une position totalement opposée à leurs valeurs (on pourrait parler, à ce propos, de *décentration éthique*) : « *Ce qui a été le plus dur, c'est de se mettre dans la peau de quelqu'un qui n'est pas du même avis que nous (colon). Mais j'ai pu voir qu'il y avait plein d'arguments auxquels, en restant dans mon opinion, je n'aurais jamais songé.* » (Leila, 1^{re} ORRM). Leurs premières réticences surmontées, ces élèves sont entrés de plain-pied dans le processus de décentration. Ils font ainsi partie des 68 % à en relever la richesse et l'intérêt : « *Nous avons beaucoup aimé cette controverse, car on est rejeté dans le passé et l'on peut un peu voir comment cela se passait. C'était très intéressant de se mettre dans la peau du personnage, même si c'est très dur. Tout le monde (la classe) était très concentré dans son personnage.* » (Marisol et Marie-Claire, 1^{re} ORRM).

D'une manière générale, les élèves estiment donc avoir progressé dans leur apprentissage. Les constats que nous avons pu faire rejoignent-ils ces impressions ? Deux instruments nous ont permis de mesurer la progression cognitive des élèves, tant factuelle que liée au mode de pensée :

- les représentations avant et après apprentissage ;

- une évaluation finale qui consistait à faire imaginer par les élèves, sur la base d'arguments, la décision prise par le légat à l'issue de la controverse.

Les représentations avant apprentissage mettaient en évidence que, dans la grande majorité des cas, les élèves disposaient de quelques connaissances factuelles sur le sujet mais qu'elles étaient floues, souvent ponctuées de « *je crois* », « *je pense* », « *si je me souviens bien* ». Dans ces représentations, certains traits dominaient :

- des images fortes, celle de Christophe Colomb découvrant l'Amérique, celle d'Espagnols se livrant à toutes sortes de violence mus par la soif de l'or et des richesses. Précisons qu'au Cycle d'orientation, les Indiens sont généralement perçus comme sauvages et primitifs.
- une connaissance plus approfondie des Espagnols que des Indiens.
- des connaissances portant essentiellement sur l'aspect événementiel, géographique et technique des grandes découvertes, sans que soient prises en compte leurs conséquences (conquête, colonisation, etc.).

Tant l'évaluation finale que les représentations après apprentissage révèlent un net enrichissement de ces connaissances. Les élèves ont d'abord pris conscience que le terme « *Indiens* » recouvrait une réalité multiple constituée de diverses civilisations parmi lesquelles ils auront plus particulièrement pu découvrir celle des Aztèques. Certains éléments de cette prise de conscience (le sacrifice rituel, les guerres de domination contre les Mayas et les Tolteques ou certaines réactions indigènes à la conquête espagnole)

les ont conduits à une vision moins manichéenne de l'histoire. Par ailleurs, les élèves ont pu comprendre qu'à la suite des grandes découvertes s'est mis en place un processus de colonisation qu'ils ont pu explorer dans toutes ses dimensions, politique, économique, culturelle, religieuse, sociale. Enfin, ils savent désormais que dès le XVI^e siècle, les modalités de la conquête ont soulevé d'âpres débats en Europe.

Le processus de décentration, quant à lui, semblait mal maîtrisé si l'on en croit les représentations avant apprentissage. Les élèves avaient une vision eurocentriste de la rencontre. Tout en reconnaissant la violence des conquérants espagnols, ils semblaient admettre comme évidente la supériorité de la civilisation européenne par rapport au monde indien. La manière dont les Indiens avaient vécu la rencontre semblait moins maîtrisée et donnait lieu à des représentations très diverses (peur, curiosité, rejet, acceptation plus ou moins chaleureuse, enthousiasme, divinisation). Ces représentations reflètent dans une large mesure « la vision des vainqueurs ».

Les élèves sont entrés dans le processus de décentration avec une aisance presque déconcertante, ce que nous avons pu constater tout au long de l'activité. Dans la phase de préparation du jeu de rôle, nous avons pu observer la manière dont les élèves s'approprièrent peu à peu l'univers mental de leur personnage en reléguant à l'arrière-plan leurs propres catégories mentales et leurs valeurs : progressivement, cet étranger radicalement autre leur devenait non pas exactement plus proche, mais plus familier. Sur plusieurs fiches d'arguments, d'une ligne à l'autre, on passe ainsi de « il » à « je », alors que le langage

utilisé se dépouille de tout vocabulaire reflétant les préjugés du XXI^e siècle : tel élève cesse de se présenter comme un Indien, mais se désigne simplement comme Axotloc, paysan de telle ou telle province de l'Empire aztèque, Mexico retrouve son nom aztèque de Tenochtitlàn, l'océan Atlantique devient la mer de l'Ouest, etc.

Durant le jeu de rôle, c'est à une véritable effervescence que nous avons assisté, chaque groupe s'évertuant à défendre son point de vue comme si le sort de chacun dépendait de l'issue de la controverse. De plus, chaque élève adoptait, de manière remarquable, un langage et une attitude appropriés à son rôle ainsi que la manière de penser et les valeurs de son personnage. Les arguments produits étaient en parfaite cohérence avec la position défendue.

Dans la mesure où l'élève a été amené à s'immerger dans un rôle bien précis ne risque-t-il pas de construire une vision limitée et partielle de la question ? L'évaluation finale nous a prouvé le contraire. Elle consistait, sous forme écrite, à demander aux élèves d'imaginer la décision prise par le légat à l'issue de la controverse. Pour ce faire, ils devaient fournir des arguments, extraits de leur dossier ou entendus au cours du débat, et en formuler d'autres qui auraient pu faire hésiter le légat. La lecture de ces travaux nous a montré que les élèves pouvaient développer des arguments contraires à la position qu'ils avaient eux-mêmes défendue, signe que leur faculté de décentration ne se limitait pas au rôle qui leur avait été assigné, mais qu'elle les rendait capables d'appréhender une pluralité de points de vue.

Alors, les Indiens ont-ils une âme semblable à la nôtre ? Nombre d'élèves, de prime abord,

considéraient cette question comme dénuée de sens; qu'ont-ils finalement répondu? Les avis sont très partagés quant à la décision qu'aurait pu prendre le légat. Quelle qu'elle soit, leur réponse ne correspond pas toujours à la position soutenue lors du jeu de rôle. La décentration s'est donc effectuée à deux niveaux: dans un premier temps, les élèves ont adopté le point de vue d'un personnage; ils sont ensuite parvenus à prendre en compte ceux des autres acteurs de la controverse.

Enfin, on peut parler d'un troisième niveau de décentration puisque la décision du légat ne dépend pas de leurs valeurs d'aujourd'hui, mais repose bien sur les références culturelles et religieuses d'un prélat du XVI^e siècle. Certains élèves, prêtant au légat une décision défavorable aux Indiens, disent explicitement qu'elle va à l'encontre de leurs propres convictions. D'autres, en revanche, imaginant une sentence établissant l'humanité des Indiens ne la fondent pas sur des références absentes de l'univers mental de l'époque, telles que les Droits de l'Homme.

Au terme de l'activité, nous avons donc pu mesurer le chemin parcouru par nos élèves. D'une part, ils ont enrichi et complexifié leurs représentations. D'autre part, la décentration dont ils ont fait preuve n'est pas limitée au seul contexte de cette séquence, mais devient une véritable faculté transposable, nous pouvons l'espérer, dans d'autres situations. Il ne s'agit donc plus de s'interroger sur la pertinence du jeu de rôle en classe d'histoire, mais sur la place qu'il convient de lui réserver. A nos yeux, cette technique pédagogique reste légitime, puisqu'elle permet d'accompagner les élèves non seulement

dans la construction d'un savoir historique, mais aussi dans l'appropriation d'un mode de pensée historien. ➤

En février 2001, le ministre italien de l'éducation, Tullio de Mauro, a présenté les nouveaux curricula scolaires verticaux du domaine historique, géographique et social qui devaient entrer progressivement en application dans le cadre de l'introduction d'une loi réorganisant les cycles d'apprentissage. Fruit d'un très long travail auquel de nombreux chercheurs et praticiens ont été associés, le curriculum de l'histoire a été l'objet d'une controverse publique et de la constitution de deux groupes antagonistes d'historiens, selon un clivage transversal où les sensibilités de droite et de gauche se sont mélangées. Deux propositions ont été particulièrement contestées, celle de ne plus enseigner qu'une seule et unique fois, pendant une période de 5 ans, l'histoire chronologique générale de l'humanité; et celle de mettre l'accent sur toutes les échelles spatiales en développant notamment la perspective d'une histoire mondiale. Depuis lors, la majorité politique a changé en Italie, la réforme a été gelée pour une année au moins, et nul ne sait ce qui sera effectivement appliqué. Il nous a néanmoins paru intéressant de publier des extraits d'un document qui défendait ce projet, ainsi que les textes des deux pétitions d'historiens que cette affaire a suscitées.

Quelques points forts en faveur du document sur les nouveaux curricula du domaine historique, géographique et social

Extraits d'un document du 19 février 2001 émanant du Directoire de l'IRIS (*Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia*) et de l'Association des enseignants membres du LANDIS (*Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia*).

« [...]

Malgré quelques défauts qui pourraient être corrigés par des clarifications, des ajouts ou des amendements, le document final [de la Commission d'études pour la réorganisation des programmes] représente, parmi toutes les prises de position qui ont été rendues publiques jusque-là, celle qui est la moins éloignée de tout ce qui a émergé de dizaines d'années de recherches didactiques conduites par des enseignants et des associations qui s'occupent de didactique des disciplines historique, géographique et sociales, ainsi que de formation des maîtres d'histoire des écoles de tous les degrés.

Quelques contenus de ce document nous paraissent en particulier de la plus haute importance.

1. La proposition, tout au long des études, d'une formation historique, géographique

* Documents traduits par Charles Heimberg.

et sociale fondée sur un équilibre entre des sensibilisations prédisciplinaires, des approfondissements disciplinaires et des développements pluri- ou interdisciplinaires (le domaine historique, géographique et social; l'historicité, la géographie et l'éducation civico-sociale comme dimensions qui traversent aussi d'autres domaines disciplinaires, etc.).

2. Un équilibre, au sein du domaine et parmi les matières qui le composent, entre:

- l'attention aux sujets concrets des processus historiques ou de la formation historique (en tenant compte en particulier de la différence de genre) et la quête d'objectivité (méthodologie de la recherche fondée, par exemple, sur la critique des sources, etc.);
- les objectifs cognitifs (opérations cognitives, thématisations de contenus, etc.) et ceux de nature socioaffective et relationnelle (par exemple, l'éducation civique, interculturelle, etc.);
- les diverses échelles spatiales (locales, régionales, nationales, planétaires), temporelles (brèves durées des événements, moyennes durées des cycles ou conjonctures, longues durées des structures ou des persistances, grandes transformations) et sociales (individus, groupes sociaux primaires et secondaires, mouvements, institutions, sociétés);
- les dimensions synchronique et diachronique.

3. Un curriculum d'histoire unitaire qui prévoit:

- pour chaque grande étape, une forme différente d'équilibre entre la construction de divers types de points de repères

et les approfondissements concrets qui sont nécessaires;

- un passage graduel des expériences et des concepts spontanés des élèves dans le domaine spatial, temporel et social à une première réélaboration socio-affective-relationnelle et cognitive (deux premières années du cycle de base, étroitement reliées à l'école enfantine);
- une première approche, aux mailles larges, des principales caractéristiques de la société (troisième et quatrième années), suivie d'un cycle unique de « nouvelle histoire générale », suffisamment long et se terminant à la fin de la scolarité obligatoire (trois dernières années du cycle de base et deux premières années du secondaire supérieur), puis d'une approche qui, tout en consolidant les points de repères de l'histoire générale, permette des approfondissements thématiques, problématiques et historiographiques d'intensité progressive en passant des deux premières aux trois dernières années du secondaire supérieur.

Cette articulation du curriculum rapprochera l'Italie de l'Europe où l'on a renoncé depuis longtemps à cette répétition cyclique de l'histoire générale de l'humanité qui, en Italie, non seulement n'a jamais assuré une formation historique adéquate, y compris d'un point de vue universitaire, mais constitue en plus l'un des facteurs de la perte de sens, pour les jeunes générations, de l'enseignement-apprentissage de l'histoire; et des difficultés rencontrées par les enseignants, en particulier ceux du second cycle élémentaire et de l'école moyenne, qui doivent enseigner une histoire générale comprimée en seulement trois années à des enfants et adolescents.» ↻

Le document des 33 historiens: ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET IDENTITÉ EUROPÉENNE

Annoncé dans le *Corriere della Sera* du 25 février 2001

« Nous prenons acte avec satisfaction de la prise en considération par le ministre De Mauro de la grave gêne exprimée par des enseignants d'histoire, de l'école moyenne comme de l'université, face au curriculum du domaine historique, géographique et social élaboré par la Commission d'étude pour le programme de réorganisation des cycles d'instruction. Nous devons toutefois souligner encore une fois la nécessité d'introduire deux parcours d'étude de l'histoire, de cinq années chacun : le premier coïncidant avec les dernières années de l'école de base (de la troisième à la septième année), le second pour les cinq années du second cycle. L'enseignement ainsi organisé ne serait pas purement répétitif puisque l'étude, à chaque fois, serait en rapport avec les potentialités cognitives des différents âges, et donc située à un niveau différent d'approfondissement. Au cours du premier cycle, en fait, on devra surtout viser l'acquisition des instruments conceptuels et des données chronologiques, alors qu'avec le second, on approfondira le caractère problématique de l'histoire en reparcourant les situations et les thèmes, des temps antiques aux temps contemporains, tout en réservant la dernière année au vingtième siècle.

En ce qui concerne les élèves qui suivront le canal de la formation professionnelle au terme des deux premières années du secondaire – une minorité d'environ 25 % qui est appelée à disparaître avec l'élévation de

l'obligation scolaire à 18 ans – il faudra trouver une solution particulière sans pour autant désorganiser tout l'enseignement de l'histoire. Une possibilité pourrait consister à lier l'étude des mondes antique et médiéval, au cours des deux premières années du second cycle, à des cours intégrés d'éducation civique permettant d'approfondir, y compris dans une perspective historique, des thèmes liés à notre temps comme les institutions parlementaires italiennes et européennes, la Communauté européenne, les institutions internationales (l'ONU, la FAO, l'UNESCO, etc.), ainsi que l'acquisition d'un vocabulaire politique et social.

En relation avec le principe de ces deux parcours de formation historique coordonnés avec les deux cycles scolaires, nous affirmons avec force la nécessité d'une redéfinition générale du curriculum du premier cycle afin d'éviter le risque qu'une vision mondiale du développement historique, même si elle est nécessaire, ne vienne empêcher la pleine valorisation de l'identité culturelle italienne et européenne, aplatissant ainsi les diversités de valeurs et de conquêtes civiles. » ↻

Le document des 50 historiens

Publié dans le *Corriere della Sera* du 26 février 2001

«Monsieur le ministre,

Nous sommes sincèrement préoccupés par l'évolution du débat autour des nouveaux curricula d'histoire parce que beaucoup d'interventions ne vont pas au-delà de vagues énonciations de principes, tous incontestables, pour soutenir la nécessité d'une présence suffisante de l'histoire dans les parcours scolaires, mais sans découler pour autant d'une lecture attentive des propositions de la Commission. Une réflexion sérieuse et dénuée d'a priori est pourtant indispensable au moment où se discutent des options aussi cruciales pour la formation culturelle des citoyens italiens.

Nous sommes convaincus que le monde de l'école se doit de trouver de nouveaux moyens d'enseignement efficaces et adaptés à l'évolution de la société italienne. Et que cet objectif rend absolument nécessaires l'association et la confrontation des compétences très variées qui émanent des mondes de l'école, de l'université et de la culture.

Nous reconnaissons qu'il est surtout nécessaire de discuter sereinement et sur l'essentiel les diverses propositions de la Commission que vous avez instituée dans le but de proposer un curriculum qui garantisse à tous les futurs citoyens italiens, y compris ceux qui ne poursuivront pas d'études après la fin de la scolarité obligatoire, une formation historique susceptible de leur fournir les instruments fondamentaux pour comprendre la réalité historique passée et pré-

sente. Et pour former ainsi une conscience citoyenne ouverte à la dimension mondiale, et en même temps attentive aux diverses dimensions de l'identité: individuelle, italienne et européenne.

Nous relevons que les propositions avancées par la Commission ministérielle devront encore être discutées et approfondies avec les enseignants et les chercheurs, même si nous avons la conviction que le curriculum de l'histoire, qui se conforme aux exigences épistémologiques de la discipline, se développera régulièrement autour d'un cheminement chronologique tout en répondant pleinement aux exigences de formation des différentes classes d'âge grâce à la progression méthodologique: formation des catégories historiographiques fondamentales et du sens du temps, au cours des premières années d'étude; connaissance approfondie de l'histoire générale dans la partie centrale du parcours scolaire; et, dans sa partie finale, développement d'une approche critique de la discipline.

Nous sommes convaincus que les propositions discutées jusque-là par la Commission pourraient être un point de départ pour la définition d'un curriculum conçu de manière à répondre aux exigences actuelles de la société italienne; nous apprécions le fait que le curriculum proposé par la Commission puisse faire l'objet d'expérimentations triennales, une période qui permettra d'en évaluer l'efficacité. Enfin, nous retenons qu'un solide engagement sera nécessaire pour la réforme d'un système scolaire qui ne peut plus s'accrocher à des pratiques et à des modèles d'enseignement qui sont même antérieurs aux programmes de 1985 et de 1979.» ↵

Le cartable de Clio

La citoyenneté à l'école |

LE RÔLE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ POUR L'INNOVATION SCOLAIRE

COLETTE CRÉMIEUX, PARIS

L'expression «éducation à la citoyenneté» a cheminé parmi les responsables des systèmes éducatifs et les enseignants depuis une dizaine d'années et a donné lieu à diverses modifications. Ainsi, l'éducation «citoyenne» s'impose comme discipline nouvelle au Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire dans le canton de Genève. En France, l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) figure dans le curriculum de tous les lycéens français depuis janvier 2001 en continuité avec l'enseignement d'éducation civique reçu par tous les élèves des collèges¹.

Notons que l'expression «éducation à la citoyenneté» n'a pas été retenue pour désigner les disciplines nouvellement mises en place. Celles-ci englobent des contenus relevant de divers champs : institutionnel avec l'étude du fonctionnement des institutions gouvernementales et administratives, juridique en étudiant les droits et devoirs des personnes et des citoyens, environnemental, patrimonial... mais les textes qui accompagnent les curricula reprennent de façon associée ou dissociée les deux termes d'édu-

cation et de citoyenneté et font de «l'éducation à la citoyenneté» l'objectif principal de ces disciplines.

En même temps, dans le cas français que je connais mieux, mais aussi dans le cas genevois, cet objectif est assigné à chaque discipline à travers ses propres démarches et contenus et à l'ensemble de l'institution scolaire. L'école doit donc tout en assurant la transmission des savoirs disciplinaires, «éduquer à la citoyenneté» à la fois par une discipline spécifique et par le biais de la vie scolaire dans les classes et dans les établissements.

Nouveaux contenus et nouvelles approches obligent les professeurs à réfléchir à leurs objectifs et à leur démarche disciplinaire, ce qui est le cas lors de toute modification de programme dans quelque discipline que ce soit, mais éduquer à la citoyenneté devrait aussi les conduire à se questionner sur les possibilités données aux élèves de s'éduquer et de montrer qu'ils sont «bien éduqués». Pour cela force est de préciser ce que l'institution scolaire peut assumer dans cette éducation à la citoyenneté qui n'est pas de son seul ressort mais concerne tous les acteurs contribuant à la formation des jeunes. Quels attributs du concept de citoyenneté l'école peut-elle et doit-elle privilégier ? Dans quelle mesure la construction de ces concepts remet-elle en question les contenus et

¹ Le collège, en France, accueille tous les adolescents de onze à quinze ans. Depuis 1996, les programmes de collège privilégient une approche conceptuelle centrée sur des concepts tels qu'identité, nationalité... et comportent une initiation au droit. Voir le *Bulletin Officiel* hors série, CNDP, 1996 pour la classe de sixième, 1997 pour le cycle central (5^e-4^e), 1998 3^e.

méthodes des diverses disciplines et l'organisation de la vie scolaire contribuant à, ou imposant, une rénovation de l'école ?

Quel sens donner au concept « citoyenneté » dans l'école ?

L'expression est née à partir de demandes sociales et politiques complexes, complémentaires ou divergentes². Parfois, l'école est mise en demeure d'apporter une réponse aux inquiétudes et au malaise suscités par de jeunes adolescents ou de jeunes adultes dont les actes de violence menacent la tranquillité des villes et s'exercent dans l'école au détriment des enseignants. Professeurs et chefs d'établissement sont fortement motivés par ces violences internes qui rendent le travail scolaire difficile, voire impossible, qui menacent la sécurité des personnels et des élèves et qui mettent en jeu la responsabilité des chefs d'établissement.

Parfois, l'accent est mis sur le rejet du politique, l'importance des abstentions lors des consultations électorales, les progrès de l'individualisme au détriment de l'intérêt collectif.

Ces sollicitations ne sont ni originales ni nouvelles. L'école a toujours eu pour mission de faire respecter les règles propices à un bon déroulement du travail et de prendre toute mesure pour assurer la protection des élèves et des enseignants. Les textes officiels, les règlements de chaque école en attestent. A les relire, on ne peut que constater que le monde de l'école ne manque ni de règles ni de moyens pour punir. Assimiler citoyenneté à civilité conduit à renforcer les dispositifs répressifs sans forcément « éduquer à la citoyenneté ».

Dans tous les pays occidentaux, sous des formes diverses, la formation à l'exercice des droits et devoirs liés à la qualité de citoyen d'un Etat fait partie de façon plus ou moins explicite des objectifs d'enseignement. Dans cette deuxième perspective davantage tournée vers le politique, les programmes scolaires, sous des intitulés divers, retiennent des connaissances portant sur les lois et règlements qui disent les droits et devoirs du citoyen ainsi que le fonctionnement des structures gouvernementales et administratives. L'école, institution chargée de transmettre des savoirs et des savoir-faire, fournit des outils pour une utilisation ultérieure, hors de ses murs, puisqu'elle n'est pas un gouvernement ouvert à des enjeux politiques.

Par contre, l'école est une structure sociale, la première dans laquelle l'enfant pénètre, où il apprend et expérimente les plaisirs et les contraintes d'un « vivre et apprendre ensemble », hors du milieu familial, sous la direction d'adultes non choisis avec lesquels il n'y a pas d'obligation de liens affectifs. Long apprentissage puisqu'il dure jusqu'à la fin de la scolarité, soit une quinzaine d'années pour une majorité de jeunes qui doivent alors être armés pour devenir acteurs dans la vie professionnelle et sociale. La citoyenneté est alors entendue dans le sens de citoyenneté sociale, celle-ci étant l'exercice du pouvoir dans la sphère sociale où il existe une multitude de micro-pouvoirs, de relations, de relais. Le pouvoir dans un groupe social ne se limite pas à la prise de décision et à la répression mais, si l'on se réfère à Hannah Arendt³, repose davantage sur la capacité à produire des pensées

² *Réussir l'éducation civique au collège*, Martine Champeaux, Loïc Doléans, CNDP de Créteil, 2000.

³ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Folio essai, 1996.

conduisant à des stratégies et des tactiques permettant d'agir.

L'école permet-elle cette éducation à l'exercice d'un pouvoir social? Bien peu ou pas du tout car l'école est davantage influencée par une citoyenneté politique de type décisionnel et répressif aux mains des adultes considérés comme seuls « majeurs », c'est-à-dire comme seuls détenteurs des capacités nécessaires à l'exercice du pouvoir.

Eduquer à la citoyenneté sociale à l'école c'est donc amener l'élève à prendre du pouvoir dans l'école. Prendre du pouvoir et non pas le pouvoir qui reste entre les mains des adultes qui disposent du savoir et ont la responsabilité entière de mener à bien la tâche éducative dont ils sont chargés y compris de définir les sphères dans lesquelles les élèves doivent exercer leur pouvoir et en assumer les conséquences.

Comment faire pour que la phrase devenue slogan: « On ne naît pas citoyen, on le devient⁴ » s'applique au sein de l'école? C'est tout l'ensemble du système éducatif, ses pratiques et ses savoirs qui sont à interroger.

Vers un autre type d'école

Dans nos sociétés de culture latine, l'école s'organise par rapport aux disciplines et la pédagogie est largement orientée par le souci de transmettre des savoirs. Pour parler bref, il s'agit davantage que l'élève apprenne plutôt que de l'aider à apprendre. L'aide vient après, sous forme d'intervention familiale, cours particulier ou dans l'institution sous

forme de cours de soutien, remédiation, mise à niveau, etc.

Le modèle dominant retient peu les théories constructivistes et les pédagogies actives. L'élève est considéré comme un individu qui doit à tout moment prouver qu'il a acquis les connaissances requises pour poursuivre l'apprentissage selon un rythme et des critères fixés de façon plus ou moins occulte par l'institution ou le professeur. Les manques conduisent à une orientation, façon surnoise de désigner échec et élimination de nombreux jeunes du courant principal qui petit à petit, par orientations successives, ne conserve plus que ceux destinés à devenir les élites. Dans ce contexte, les jeunes et leur famille appartenant aux groupes socioculturels les plus à même de décrypter les dynamiques en cours valorisent la réussite individuelle, ce qui entraîne de la compétitivité et l'élimination des moins performants accusés de ralentir les progressions. La citoyenneté sociale ne peut trouver place dans un tel système sauf à souhaiter une société organisée pour l'exclusion et la marginalisation, société peu compatible avec les valeurs dont se réclament les démocraties occidentales. Tout professeur et toute école souhaitant introduire une éducation à la citoyenneté doivent se pencher sur les valeurs qui sous-tendent et justifient le projet commun au niveau de l'école, des groupes de travail et de la société qui commande le système éducatif et accueille les formés. Au nom de quelles valeurs et de quels idéaux les choix sont-ils faits? Par exemple, dans nos démocraties les droits de l'homme et les droits de l'enfant, formalisés dans des déclarations signées par nos gouvernements imposent un droit à l'éducation pour tous les enfants. Ce droit est-il respecté lorsque les orientations parfois précoces de certains enfants les empê-

⁴ *Les cycles à l'école élémentaire*, collection une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres, CNDP, Hachette, 1994.

chent de fait de jamais accéder à une éducation ouvrant à des postes socialement valorisés et valorisants ?

Quelle place est faite à la « personne élève » dans la relation éducative qui s'établit lors des apprentissages ou lors des diverses activités qui se déroulent dans le temps scolaire ? Comment développer un sentiment d'appartenance des adultes et des jeunes à telle école ou tel groupe de travail pour un projet commun ? Autour de quel projet les activités proposées aux élèves se structurent-elles ? En quoi les adultes et les élèves sont-ils concernés par le projet ? Questions qui conduisent à ouvrir des discussions, à rechercher des collaborations pour un travail en équipe, à définir les responsabilités et, pour parler bref, à créer un esprit maison tourné vers la réussite de tous les élèves. Notons qu'en France un certain esprit maison existe dans les écoles confessionnelles et les écoles élitistes. L'école laïque et républicaine hésite davantage à entrer dans le champ des valeurs sous-jacentes aux Droits de l'Homme.

L'inadaptation de l'institution scolaire pour apporter une réponse à ces questions me semble symbolisée par l'échec relatif, en France, des projets d'établissement. Depuis 1991, le Ministère de l'éducation nationale exige que tout lycée établisse un « projet d'établissement », toute école élémentaire un « projet d'école », projets devant associer les parents, les professeurs, les membres de l'équipe de direction et les représentants des élèves lycéens. Dix ans après, les projets sont loin de l'avoir emporté sur l'individualisme des divers acteurs concernés.

Or si chaque école ne se préoccupe pas de se construire en tant que groupe social, l'édu-

cation à la citoyenneté ne pourra y trouver un terrain d'exercice. Appartenir à l'école pour y réussir au mieux des capacités de chacun est donc un préalable tant pour les adultes que pour les jeunes.

Appartenir à l'école

Le projet commun doit se préoccuper de définir les conditions de l'appartenance. L'institution est claire sur les conditions formelles : âge, qui crée un droit mais aussi une obligation, domicile qui régit la répartition des élèves, acquis scolaires etc. Par contre elle n'explore que peu ou pas du tout les conditions éthiques sauf à travers les obligations et interdits. En application des grands principes exprimés par les Droits de l'Homme, chaque personne, jeune ou adulte, doit être respectée ; respect de l'élève pour le professeur mais respect aussi du professeur vis-à-vis de l'élève et des élèves entre eux dans le cadre du groupe auquel tous appartiennent. Si l'institution impose le respect de l'élève pour le professeur et prévoit sanctions et réparations, elle se désintéresse davantage de la situation des élèves face à leurs pairs ou face aux adultes. Une appartenance commune implique pour fonctionner et durer une égalité théorique de droits et de devoirs. La nature éducative des relations entre le groupe des adultes et le groupe en formation fait que ces droits et devoirs ne sont pas semblables mais une éducation à la citoyenneté ne peut pas reposer sur l'arbitraire et le non-droit et conduit à repenser et redéfinir les règles du jeu scolaire.

Les membres d'un groupe doivent se connaître et se sentir liés par un projet commun qui est ici la réussite scolaire de ses membres. Or tout ceci est laissé dans l'implicite. La personne du professeur disparaît

derrière le « Professeur », la personne de l'élève derrière le prototype « Elève ». L'emploi du temps ne prévoit que des heures de cours ou d'étude mais aucun moment n'est consacré à la présentation des uns et des autres et ne comporte de moments informels de rencontre⁵.

Construire de l'appartenance à l'école est surtout important lorsque l'école a pour objectif de scolariser toute la classe d'âge et donc de conserver dans son giron les enfants qui réussissent le moins bien à acquérir les connaissances requises. Le « bon élève » est spontanément reconnu par l'institution comme digne d'en faire partie mais les mauvais résultats scolaires condamnent les derniers de la classe qui se sentent rejetés ce qui contribue à générer des attitudes intolérables qui renforcent leur exclusion. Les enseignants contraints de par la loi de faire progresser autant que faire se peut ces élèves récalcitrants aux acquis fragiles y parviennent plus aisément s'ils s'appuient sur la dynamique d'un groupe ayant pour but la réussite de chacun de ses membres, groupe qui inclut au lieu d'exclure.

Responsabilité et participation

Si l'école se construit comme groupe social, l'élève pourra y être entraîné à penser des stratégies pour parvenir aux apprentissages et finalités fixés par l'institution et à prendre les décisions ad hoc. Il faut lui permettre de participer à la définition des composantes de son métier d'élève pour sa réussite personnelle et celle des membres du groupe y

compris les adultes. Autrement dit, le faire participer à sa formation et lui donner l'occasion de prendre des responsabilités. Le faire participer à sa formation ne signifie pas que chaque élève et chaque professeur décide de ce qu'il faut faire ou ne pas faire, mais que chacun prend conscience de ce qui est négociable et de ce qui ne l'est pas. Ainsi les savoirs à dispenser, les cours obligatoires, le calendrier scolaire se décident au niveau national en France, cantonal en Suisse. Par contre le règlement de chaque établissement, l'organisation des groupes de travail, les méthodes pédagogiques, les évaluations donnent lieu à des décisions locales, parfois individuelles.

Le fonctionnement actuel des établissements scolaires n'exclut d'ailleurs pas la participation et la prise de responsabilité des élèves et des professeurs mais le plus souvent cela se passe à la périphérie du système, de façon occasionnelle, dans le cadre d'activités optionnelles comme les clubs de théâtre.

Faire participer les élèves et les professeurs impose de créer des structures pérennes pour réunir les personnes concernées et leur permettre de s'exprimer librement. Si le professeur peut en être chargé au niveau des groupes élèves, la participation des adultes ne peut fonctionner que sous l'impulsion du chef d'établissement. La participation des élèves et celle des professeurs ne portent pas sur les mêmes aspects du travail scolaire et ne revêtent pas les mêmes formes, mais l'une ne va pas sans l'autre. Si le professeur n'est pas impliqué dans des structures décisionnelles qui lui permettent de participer, de vivre un travail d'équipe, de s'y former, il ne transmettra qu'exceptionnellement une telle dynamique à ses élèves. Ayant été un élève

⁵ Les écoles américaines prévoient dans leur organisation une demi-heure journalière d'accueil où les élèves rencontrent leur « tuteur ». Voir *Cahiers pédagogiques* n° 392, mars 2001, « L'enseignement aux Etats-Unis ».

puis un étudiant formé par un travail individuel pour des pratiques elles aussi individuelles, il s'estimera non concerné par l'éducation à la citoyenneté, voire hostile voyant là une regrettable perversion d'un système dont il est pourtant le premier à dénoncer les dysfonctionnements.

Du côté des élèves comme du côté des professeurs il faut fixer les sphères dans lesquelles s'exerce la participation. Tout ce qui relève de la gestion des prises de parole, des « choses » à faire par les uns ou par les autres ne pose pas de grands problèmes. La définition des champs d'intervention est plus délicate. Il ne saurait y avoir d'interdit mais il n'est pas non plus possible de tout dire n'importe comment ni de se prononcer en expert sur tout. Il faut admettre que tout comme l'élève se trompe en mathématiques ou en anglais, il se trompe dans cet apprentissage à la participation et à la prise de responsabilité : les adultes désignent ces fautes sous le nom d'insolence, d'ignorance, de négligence, etc. Souvent de telles attitudes conduisent à la suppression des moments de discussion, le professeur reprend le pouvoir et clôt l'échange. Si l'ensemble de la démarche est pensé dans une perspective d'apprentissage, toute faute relevée est corrigée pour progresser et si possible évaluée. Tout comme pour les autres apprentissages, la sanction n'est pas exclue.

L'éducation à la citoyenneté doit s'exercer dans le cadre des apprentissages disciplinaires qui constituent la raison d'être de l'école et qui déterminent l'organisation du temps scolaire. On imagine difficilement de rendre obligatoire la participation et la prise de responsabilités lors d'activités périphériques qui ne « comptent pas vraiment » et de revenir à une soumission totale lors des

cours. Cette soumission muette dont rêvent certains enseignants, outre qu'elle n'existe pas et n'a jamais existé, est d'ailleurs contradictoire avec tout projet éducatif.

Faire participer l'élève à son apprentissage c'est opter pour des méthodes pédagogiques dites actives, ce qui implique qu'il travaille sous les yeux du professeur, ce qui n'élimine nullement le cours magistral entre autres méthodes d'enseignement mais implique qu'à tout moment et pour chaque élève, autant que faire se peut, l'exercice proposé soit faisable et pertinent. Un professeur ne peut conclure à la valeur de son cours que s'il s'assure que les élèves le reçoivent comme compréhensible. Nul mieux que l'élève ne peut juger de la faisabilité et de la pertinence de la demande professorale, l'habitude du dialogue marginalisant rapidement, à quelques exceptions près, les remarques et les demandes non fondées.

On touche là un point délicat car les professeurs, impliqués dans une relation humaine forte avec leurs élèves et travaillant isolément sans structure de dialogue entre pairs pour analyser leurs difficultés, assimilent souvent toute remise en question de leur travail à une atteinte à leur personne et interdisent aux élèves et aux parents de porter un jugement sur leurs méthodes ou contenus. L'introduction dans un établissement de l'éducation à la citoyenneté implique, comme il a déjà été écrit dans ce texte, un travail en équipe ce qui fournit une instance de discussion et de régulation qui aide le professeur à accepter, à analyser et à prendre en considération la parole de l'élève.

Et les contenus ?

L'école ne peut, de par sa mission première, « éduquer à la citoyenneté » sans faire reposer

cette éducation sur des savoirs solidement construits. Dans ce domaine l'éducation civique joue un rôle de premier plan car elle comporte dans ses contenus nombre de concepts qui permettent de construire petit à petit le concept de citoyenneté. L'introduction d'une initiation au droit dans les programmes français peut servir d'exemple puisque le droit règle la vie de société entre les individus et fixe la loi qui protège avant de punir. Notons au passage, que les enquêtes sur les représentations des élèves⁶ à propos du droit et de la loi montrent qu'ils en perçoivent exclusivement le côté répressif. Il est recommandé aux professeurs de procéder par étude de cas, d'enquête, sans chercher à faire apprendre du droit. Dans le même esprit, les programmes genevois et le guide ressource « Pratiques citoyennes » laissent aux professeurs et aux élèves le choix quant à l'ordre des sujets abordés au cours du Cycle d'orientation et fournissent un support informatif pour mener enquête, étude de cas, etc., permettant aux élèves de travailler par eux-mêmes sous la direction du professeur.

Si l'éducation civique est là pour construire plus que les autres les concepts appartenant au champ de la citoyenneté, elle n'en a pas l'usage exclusif. Le champ politique, institutionnel, social est investi par l'histoire, la géographie, la littérature française et étrangère, la philosophie mais aussi par les disciplines scientifiques et artistiques, chacune le faisant sous un angle spécifique. Divers travaux⁷ ont signalé l'importance de la dimension historique et spatiale dans l'éducation à la citoyenneté. Le regard sur le passé

⁶ Audigier F., Lagelée, G. (1996), *Education civique et initiation juridique*, INRP.

et sur d'autres pays étant indispensable pour la compréhension des mots qui disent le monde d'aujourd'hui, ici ou là.

Toute discipline contribue par ses savoirs à l'éducation à la citoyenneté mais ceux-ci ne jouent leur rôle que s'ils sont analysés et proposés aux élèves d'un point de vue qui les met explicitement au service de cet objectif. Par exemple, on peut faire tracer des courbes en mathématiques à partir de chiffres ou d'équations choisis pour tracer la courbe. On peut faire tracer des courbes à partir de statistiques ou d'équations étudiant quelque fait réel et au-delà de l'objectif disciplinaire proprement dit, guider les élèves vers une réflexion critique sur les valeurs choisies ou sur les choix préalables à la mise en équation.

La mise en relation explicite des savoirs scolaires avec la réalité extérieure entraîne deux conséquences. Elle conduit à une ouverture de l'école sur le monde extérieur et à la prise en compte des représentations des élèves.

L'élève considère tout nouvel apprentissage de son propre point de vue. Il a son opinion sur ses propres capacités et sur les attentes du professeur. Il répond à partir de ses pré-acquis personnels mobilisables, que ceux-ci aient été acquis à l'école ou dans ses pratiques sociales. Le pédagogue ne dispose jamais d'une page blanche, même si dans la pratique de l'enseignement quotidien, il fait comme si cette page existait, prête pour l'impression. Or les représentations des élèves peuvent constituer des obstacles à l'appren-

⁷ Voir J.J. Cogan et Derricott, *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*, London, Kogan Page Ltd. 1998-2000.

Article de J.J. Cogan, *Cahiers pédagogiques*, n° 392, mars 2001.

tissage surtout si des différences socioculturelles fortes non conscientes ont construit des représentations sociales divergentes par rapport à celles de l'école. On ne peut éduquer à la citoyenneté sociale sans réfléchir aux moyens de faire émerger les représentations des élèves et des professeurs puis de les prendre en compte, ce qui est le plus difficile.

Eduquer à la citoyenneté à l'école conduit à rechercher les convergences entre les savoirs scolaires et leur utilité pour que chacun connaisse et comprenne le monde dans lequel il vit. Cette liaison est assurée dans les familles où les adultes ont réussi et où les représentations sont en phase avec celles que l'école véhicule. Pour les autres élèves, le lien entre ce qui est appris à l'école et le monde extérieur n'est pas construit même si c'est une évidence du point de vue du professeur.

De plus en plus informés⁸ sur le monde par des moyens autres que scolaires, les jeunes réclament cette ouverture de l'école sur l'extérieur. Il ne s'agit pas de bondir de sujets en sujets selon les programmes de télévision ou les événements journalistiques. Le monde extérieur est inventorié pour être utilisé au service des objectifs scolaires dans la logique du projet pédagogique. Des experts peuvent être convoqués pour guider un travail ou fournir des informations, l'expert pouvant parfois être un élève. Les ressources du milieu dans lequel vit l'élève et qui de ce fait lui sont familières ne lui sont pas toujours connues et encore moins identifiées comme éléments constitutifs d'un concept. Par exemple, les quartiers dans lesquels les élèves habitent ne sont pas perçus comme le résul-

tat d'une évolution économique, politique ou sociale étudiée dans un cours d'histoire. Les lois physiques apprises ne sont pas mobilisées pour expliquer la chimie culinaire, etc. L'obligation faite à l'école « d'éduquer à la citoyenneté » conduit donc à une réflexion sur les contenus enseignés et sur les méthodes utilisées dans chaque discipline.

L'introduction d'une éducation à la citoyenneté comme l'un des objectifs centraux de l'école de demain est un puissant levier pour changer les pratiques scolaires à un moment où celles-ci ne parviennent pas à répondre à la demande sociale d'une scolarité prolongée pour tous les jeunes et d'acquisitions solides permettant l'insertion de chacun dans une économie qui exige de toute personne une capacité non seulement, comme au XX^e siècle, à lire, écrire et compter, mais des capacités à créer, à gérer, à penser pour utiliser des outils de plus en plus informatisés. Or l'outil scolaire avec lequel nos sociétés abordent le vingt et unième siècle est marqué par son histoire. Jusque dans les années quatre-vingts, l'école française fonctionnait avec des filières précoces comme c'est encore le cas en Suisse. Elle pouvait rejeter vers la vie active, c'est-à-dire le monde du travail, ceux et celles jugés inaptes à la poursuite d'études prolongées. Ainsi se trouvait protégé un projet dessiné pour former quelques élus, issus des classes favorisées, les quelques boursiers méritants ne changeant pas le profil général. Ce projet est toujours là et, en France, a même réussi à fortement ralentir et partiellement faire échouer la démocratisation des collèges en imposant les programmes et les méthodes qui réussissaient dans un projet élitiste. Corporatismes professionnels, frilosité politique, demandes sociales souvent contradictoires ont conduit

⁸ *Consultation nationale des lycéens français*, janvier 1998.

à une quasi-impasse que l'école d'aujourd'hui vit difficilement.

«Eduquer à la citoyenneté à l'école» n'est certes pas le seul moyen de réfléchir aux contenus disciplinaires ni aux dynamiques nouvelles à mettre en place mais c'est un projet directeur qui associe d'emblée les diverses composantes de l'école: les élèves, les enseignants, les membres de l'administration, les parents et le monde extérieur à l'école. Il permet d'associer savoirs et pratiques sociales et d'impliquer les élèves dans la vie de la cité dessinant ainsi un projet humaniste et démocratique. 🐾

SILVANO GILARDONI, VIGANELLO

I colleghi del GDH mi hanno chiesto di proporre delle considerazioni sul tema della *citoyenneté à l'école* dall'osservatorio ticinese. Accolgo l'invito perché è un'occasione ulteriore di riflessione sull'argomento, a proposito del quale ho potuto in passato fare qualche lettura e anche tentare qualche attività nel liceo dove insegno. Tengo però a dichiarare subito che si tratta di un'opinione strettamente personale.

1. I programmi scolastici della fine del XIX secolo attribuiscono con grande chiarezza alla scuola pubblica il compito della formazione del **buon cittadino**. Vediamo ad esempio il programma per le scuole primarie del Cantone Ticino del 1894. Esso introduce un insegnamento di *Civica e Morale* nel quale gli allievi devono essere portati a conoscere *la famiglia, il Comune, il Patriziato e la Parrocchia, la scuola, il Cantone e la Confederazione, il Militare, i Diritti costituzionali del cittadino ticinese e svizzero, l'imposta*. Consapevole della novità di questo insegnamento, il Programma reca delle avvertenze: *l'insegnante è richiamato da un lato a muoversi nella più serena oggettività, schivando ogni insinuazione, allusione, spiegazione che possa o fomentare le divisioni di partito o far credere al fanciullo che si voglia introdurre la politica nella scuola, dall'altro a non accontentarsi di istruire gli allievi sui diritti civili e politici bensì a prepararli al retto esercizio dei diritti stessi facendo loro conoscere i rispettivi doveri, creando in loro le virtù cittadine e formandoli al vero civismo; indica quindi i punti che meglio si prestano a moralizzare quali, ad esempio, i costumi elettorali, il servizio militare, la scuola, l'imposta, il rispetto della legge e del principio d'autorità*. Inoltre si precisa che *sebbene all'istruzione civica e morale siano assegnate ore speciali, tuttavia esse devono entrare anche nelle altre materie*. In effetti, più che sui diritti, le indicazioni di programma insistono su *i doveri di un buon figliuolo, sull'autorità paterna, sull'obbedienza e rispetto alle Autorità, e ancora sui doveri verso i superiori ecclesiastici, i doveri di un buon scolaro, per approdare ai doveri del buon cittadino*.
2. Questa dimensione educativa fortemente affermata nella scuola elementare, tende a stemperarsi nel secondario nella semplice istruzione civica – conoscenza delle istituzioni, delle costituzioni, ecc. –, affidata all'insegnante di storia; questo diventa costante per tutto il XX secolo (nei programmi del Cantone Ticino del 1907 come in quelli del 1959). Nella pratica scolastica fino agli anni Sessanta prevalgono quindi la trasmissione nozionistica

delle conoscenze sull'organizzazione dello Stato e l'esclusione della politica dalla scuola; il tutto condito dall'affermazione del principio d'autorità (e dalla difesa spirituale).

Non sorprende perciò che a un certo punto si sia verificato il collasso di questo insegnamento, rifiutato prima dagli studenti nel Sessantotto e dintorni, poi dalle leve di giovani insegnanti degli anni Settanta.

3. Ma il rinnovamento è rimasto affidato alla buona volontà, all'inventiva degli insegnanti di storia, eventualmente a quelli di diritto ed economia, senza che si avviasse un processo di elaborazione collettiva di qualcosa di nuovo da parte degli istituti scolastici e delle autorità. Solo negli anni Ottanta la riflessione intorno all'*educazione civica* nella scuola, a cosa dovrebbe essere, a quali contenuti darle, a quale rilievo essa deve avere nel progetto educativo complessivo, è tornata d'attualità. Essa si è sviluppata nei paesi che circondano la Svizzera e che, con la loro produzione pedagogica e didattica, alimentano la riflessione di scuole e insegnanti della Svizzera romanda e ticinese. Solo a titolo d'esempio, ricordo che in Francia i « Cahiers pédagogiques » lanciano nel 1987 il tema *Apprendre les droits de l'homme* e nel 1996 quello di *Eduquer à la citoyenneté*, e G. Roche pubblica nel 1993 un libro intitolato *L'apprenti-citoyen. Une éducation civique et morale pour notre temps* (si noti l'uso della stessa coppia di termini presente nel programma ticinese di 100 anni prima); in Italia uno dei non molti manuali di didattica della storia

(Riccabone, 1987) ripropone senza mezzi termini che *l'educazione civica deve essere l'obiettivo degli insegnanti di tutte le materie* e definisce la necessità di una *pratica della democrazia* nell'istituto scolastico.

4. La consapevolezza teorica del problema non trova però riscontro in una promozione coerente di una pratica diffusa. Anche qui qualche esempio concreto.

La legge della scuola ticinese del 1990 indica con forza tra gli scopi della scuola pubblica *lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società, l'obiettivo di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà* e più avanti anche lo sviluppo del *senso di responsabilità* e l'*educazione alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici*.

Si insiste, giustamente, sulla formazione del cittadino responsabile e sui diritti. Ma non ricordo che ciò abbia prodotto una particolare azione di traduzione del principio nella pratica della vita scolastica. Anche nei più recenti programmi del secondario resta imperante l'inserimento della « civica » nel corso di storia e non credo vi sia traccia di tentativi, se non episodici e isolati, di mettere in pratica le affermazioni di Riccabone citate al punto precedente.

5. Dalla scuola nel suo insieme spostato ora l'attenzione alla scuola postobbligatoria. La maggiore età politica è scesa nei primi anni Novanta dai 20 ai 18 anni (prima o poi anche in Svizzera si discuterà di

portarla a 16, visto che se ne parla già nei paesi vicini). Gli istituti scolastici postobbligatori sono ormai, almeno in parte, frequentati da cittadini. Eppure sembra ancora dominante l'orientamento che la politica non deve entrare nella scuola. Né è ancora stato fatto un lavoro di messa a fuoco delle condizioni che ne consentano l'ingresso nel rispetto delle regole che dovrebbero permeare la vita di un istituto scolastico.

Qui sta a mio parere un nodo non risolto. Ma a non risolverlo contribuisce il manifesto, evidente, distacco dei giovani cittadini dalla politica.

Mentre trent'anni fa furono i giovani a portare la politica negli istituti, che volevano tenerla fuori e lontana, paradossalmente è oggi l'istituto scolastico che aspetta uno stimolo dai suoi frequentatori perché, quando tenta di farsi lui promotore di qualcosa di politico, il risultato è assai scarso. Quando si legge che un dibattito politico in un liceo è stato seguito da un pubblico numeroso di studenti potete stare certi che ad esso sono state sacrificate delle ore di lezione.

6. Questo scollamento fra giovani e politica è la vera questione all'ordine del giorno. Ma è solo uno degli scollamenti. Più corposo è quello esistente fra i valori dominanti nella società e i valori che la scuola dovrebbe veicolare. La società, detta con involontario umorismo «civile», è pervasa da atteggiamenti che sono spesso fortemente connotati di un individualismo (ego-ismo, famil-ismo) che fa a pugni con i valori che la scuola pone

come suoi obiettivi. Se l'educazione civica in un'interpretazione moderna dev'essere, come qualcuno ha giustamente detto, prima di tutto educazione alla convivenza civile, conoscenza e pratica dei diritti e perciò rispetto dei diritti altrui, si intuisce che la sfida qui è tale da richiedere da parte della scuola pubblica una riqualificazione del suo rapporto con la società.

Questo problema le si pone già a proposito del valore attribuito alla cultura, alla conoscenza. Problema grosso, che non è affrontato dalla moda politica del momento protesa ad esaltare l'espansione nella scuola degli strumenti tecnologici (Internet).

Qui sto uscendo dall'argomento, me ne rendo conto, ma è per sottolineare che la questione è grossa.

7. Tanto grossa da non potersi risolvere con accorgimenti che sanno di vecchio, di inadeguato, di parziale. Come è quello che è giunto sul tavolo del Gran Consiglio ticinese per iniziativa dell'organizzazione giovanile del partito liberale-radicalista: con il motto «riscopriamo la civica nelle scuole», ma senza dire cosa se ne debba intendere (studio dei nomi dei consiglieri federali?, conoscenza della costituzione?, capacità di distinguere i molteplici consigli che costellano il panorama istituzionale svizzero?, dibattito politico?), si propone di introdurre l'ora di civica obbligatoria nelle scuole medie e postobbligatorie.

Non saprei dire come si svilupperà la discussione intorno a quest'iniziativa, né

quale esito potrà avere. L'estrema pesantezza attuale delle griglie orarie potrebbe essere l'ostacolo sul quale la proposta, frettolosa e poco meditata, dei giovani liberali andrà a infrangersi.

Se però nel dibattito potranno trovare ascolto alcune delle riflessioni sopra riportate, gli esiti potrebbero essere interessanti. Nelle scuole pubbliche cantonali è in corso da qualche tempo un lavoro di costruzione e ridefinizione del ruolo dell'istituto scolastico, con timide aperture di autonomia ancora del tutto insufficienti, con stimoli a sviluppare progetti pedagogici e didattici di sede. Questo potrebbe essere il terreno giusto per costruire nuovi modelli per l'educazione civica del ventunesimo secolo. ↻

(fine agosto 2001)

Le cartable de Clio

L'histoire
de l'enseignement

UN DOCUMENT SUR L'HISTOIRE ENSEIGNÉE TELLE QU'ON LA CONCEVAIT VERS 1920 À L'ÉCOLE FERRER

De 1910 à 1919, l'Ecole Ferrer de Lausanne fut une petite structure scolaire privée, de tendance libertaire. Son principal animateur, le Dr Jean Wintch, publia, avec d'autres, un *Bulletin de l'Ecole Ferrer* pour défendre cette œuvre alternative et propager ses idéaux¹.

- la volonté de promouvoir une croyance au progrès donnant aux enfants « *confiance dans la vie* » et « *vaillance dans le travail* ».

Le document que nous reproduisons ci-après (les textes ont été recomposés, les images proviennent du bulletin original) correspond à un double article qui a été inséré dans le *Bulletin* en mai et juin 1918 (n^{os} 19 et 20). Il est probablement dû à Théodore Rochat, un jeune instituteur qui a travaillé à l'Ecole Ferrer et devait succomber quelques mois plus tard à une maladie précoce. Il nous donne une image de « *l'histoire qui [convenait] aux enfants* » du point de vue des milieux anarchistes qui ont pris l'initiative de cette expérience pédagogique, tant sur le plan des thèmes à traiter que sur celui de la conception du temps et du progrès. On y relèvera en particulier :

- le refus d'une histoire nationale et militaire;
- l'accent mis sur la vie matérielle et concrète des hommes;

¹ Cette expérience pédagogique est évoquée par Charles Heimberg dans « L'expérience de l'Ecole Ferrer : déboires pratiques et modernité pédagogique », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, n° 16, Lausanne, 2000, pp. 27-42.

Bulletin de l'École Ferrer

L'histoire qui convient aux enfants

I

Dès l'ouverture de l'École Ferrer, nous avons été pourvus d'une lanterne à projections qui, plus d'une fois, nous a donné l'occasion d'émerveiller les enfants, surtout en ce qui concerne l'histoire. Avant la guerre, on pouvait acheter aux sociétés d'éducation populaire, comme la *Société nationale d'éducation populaire de France*, d'excellents appareils, simples, mais très suffisants pour une grande classe, au prix de trente francs environ. On obtient ainsi de belles images sur l'écran, fort nettes encore lorsqu'elles ont deux mètres sur un mètre cinquante. Quant aux vues, il existe des maisons d'édition bien comprises, comme *Après l'École* (E. Cornély, 101, rue de Vaugirard, Paris), qui nous offrent des clichés en papier transparent, vernissé, sur beaucoup de sujets d'instruction générale. Mais on ne trouve guère des séries comme on les voudrait. Et le mieux est encore de faire des vues soi-même : c'est facile. On se procure du papier gélatine un peu fort, incolore, en grandes feuilles, très bon marché, on découpe les clichés à la grandeur du châssis, format ordinaire 10 sur 8,5 cm, et on calque simplement à l'encre de Chine, au pinceau fin ou à la plume, les dessins dont on a besoin. Choisir des dessins plutôt simples,

si possible au trait. Ces dessins auront comme dimensions maxima 8 cm de large et 6 1/2 de haut. sinon il faudra faire sur papier gélatine des réductions, ce qui complique un peu et allonge le travail pour qui n'est pas habile dessinateur. On pourra donc prendre ses documents partout, dans les livres d'histoire générale ou spéciale, dans les grands dictionnaires, dans les monographies soignées ; on fera aussi des vues de son crû, selon les besoins, si l'on sait dessiner et lorsque les documents imprimés manquent. Et ainsi on réussira à faire défiler devant les yeux des enfants vingt ou trente vues par leçon : il n'y aura pas de bousculade comme lorsqu'on montre une image dans un livre. L'image projetée est grande, lumineuse, c'est plus qu'il n'en faut pour maintenir l'attention.

Et le maître commente les vues tranquillement. Il raconte les images, il interroge les élèves sur ce qu'il faut apercevoir, sur ce que ça leur rappelle. Ce sont des leçons aisées, attrayantes et instructives qui ont toujours charmé tous nos élèves... autant que les adultes qui pouvaient y assister.

Il ne faut pas s'illusionner sur la portée d'un enseignement de l'histoire à des jeunes gens, à moins de leur faire défiler devant les yeux comme un panorama des siècles. L'histoire des manuels scolaires est tellement perdue dans des détails par-

ticuliers, noms de princes, dates de batailles, elle est tellement réduite aux faits et gestes des rois et des militaires, personnages trop éloignés de l'existence prosaïque de nos écoliers, qu'elle perd tout intérêt à leurs yeux. Et en fait, c'est une branche de troisième ordre. Les erreurs d'appréciation qu'a pu faire un auteur contemporain ou un historien peu scientifique sont répétées d'ailleurs de manuel en manuel et de génération en génération, sans que les derniers élèves aient le moyen de contrôler quoi que ce soit et de rectifier. Il faut croire.

Pour ces raisons, on ramènera l'enseignement de l'histoire à l'étude de documents visibles, objets préhistoriques ou anciens, monuments célèbres dans la localité et aux alentours ; d'où la nécessité de faire des excursions et des visites de musées. Sous forme d'images aussi, beaucoup de livres rapportent d'intéressants documents, reproduction d'anciens costumes, d'écritures disparues, de poteries rares, d'outillages curieux, de chartes retrouvées ici ou là. Voilà la matière de belles séances de projections.

Les enfants de l'Ecole Ferrer ont donc fait passablement de visites de tours, châteaux, chapelles ; ils ont été souvent au magnifique musée historique de Lausanne, si richement pourvu d'objets en pierres brute, taillée, polie, en bronze, en fer, de matériel lacustre, d'ustensiles romains, d'armes gallo-romaines, de mobiliers moyenâgeux ; et ils ont assisté, plusieurs fois, coordonnant et complétant tout cela, à une série d'une quinzaine de leçons sur l'histoire de la civilisation.

Car c'est cela qui est intéressant. C'est l'histoire des efforts humains pour arriver de peu de chose au confort relatif de

l'époque actuelle, c'est l'histoire des inventions péniblement mises à jour, c'est l'histoire de tels ou tels individus supérieurs, sacrifiant intelligence, volonté, capacités techniques au bien-être et à la libération de leurs semblables. Devant de pareilles leçons de choses, les enfants finissent par comprendre ce que c'est que le labeur, quelle force révolutionnaire représente le travail, en quoi consistent le courage, la grandeur, le progrès, la vie.

Nous avons tiré d'excellents renseignements pour faire nos séances de projections de trois petits livres de valeur, contenant d'ailleurs des vues qui se prêtent bien au décalquage sur papier gélatine : Les hommes célèbres, par Duruy ; Histoire anecdotique du travail, par A. Thomas ; Histoire de France et de sa civilisation, par Rogie et Despiques. Pour notre compte, nous suivons le plan général de ce dernier ouvrage.

Nous donnons ci-dessous la liste des leçons qui composent notre programme d'histoire enseignée par le moyen des projections. Certaines de ces leçons exigent deux séances, surtout si les enfants questionnent, si l'on profite de comparer avec ce qu'on a vu précédemment, si l'on fait des répétitions, si le maître à son tour questionne et discute les vues. Ne pas être pressé. On fera une séance de projections toutes les deux ou trois semaines. Il y aura matière entre deux à des lectures, des compositions, des commentaires nombreux. Voici :

Histoire de l'alimentation

- du vêtement, du costume
- de l'habitation, l'architecture
- de l'agriculture
- de l'outillage, marteau, hache, roue, compas, etc. ;

- du feu, chauffage, éclairage ;
- de la navigation (Vasco de Gama, Christophe Colomb) ;
- de l'heure ;
- des récipients (Palissy) ;
- du dessin préhistorique, de l'écriture ;
- de l'imprimerie (Gutenberg)
- du tissage
- de l'ameublement, les styles ;
- de l'orfèvrerie
- des fêtes (confrérie des vigneron, mi-été, et ainsi de suite) ;
- des institutions (Socrate, Spartacus, corporations, compagnonnages, syndicats, coopératives, ligues hanséatiques, communes du moyenâge, féodalité, démocratie, bourses du travail).

dans l'humanité, d'admiration pour l'effort, de respect pour le progrès. Il nous semble vain, à l'école primaire, de vouloir obtenir plus.

En général, et pour mettre un peu de clarté dans l'esprit des enfants, nous donnons quelques vues de préhistoire, s'il y en a : puis on montre ce qui se faisait chez les Egyptiens, chez les Assyriens, éventuellement chez les Grecs, les Romains, chez les Helvètes gallo-romains, au haut-moyenâge, plus tard, aux XVI^e, XVII^e siècles, avant et après la Révolution française, au siècle dernier. Ces quelques divisions commodes se retrouvant à peu près dans tous les domaines de l'activité humaine, les enfants se font assez vite quelque idée d'une époque, et avant qu'on en parle, ils reconnaissent au style — moyens et grands élèves — à quelle civilisation se rapporte l'image. On le leur fait d'ailleurs chercher et raisonner aussi souvent que possible.

Notre cours d'histoire est toujours réclamé avec ténacité. Qu'en reste-t-il ? Peu de notions datées, certes. Mais, en tous cas, une impression de confiance

Bulletin de l'École Ferrer

L'histoire qui convient aux enfants

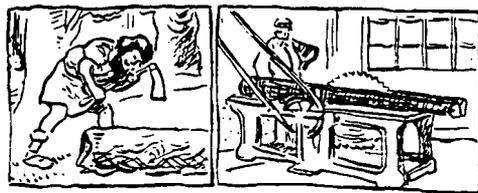
II

Les élèves savent qu'il y aura ce matin leçon d'histoire à l'École Ferrer, et que, comme d'habitude, on fera des projections lumineuses. Les séances qui durent en moyenne une heure et demie, reviennent assez régulièrement toutes les deux semaines. Aussi, bien avant l'arrivée du maître, règne-t-il une certaine agitation dans la classe. Les grands, dont l'un a la clé du local, se sont déjà mis en devoir de boucher les fenêtres : il s'agit d'accrocher de longues toiles cirées noires, munies de boucles, aux clous qui surmontent les vitrages, de lier certaines attaches pour que le jour ne pénètre nulle part. Il est nécessaire même d'aller sur le toit du local pour les fenêtres du toit ; les petits ont la manie de tous vouloir y grimper, et il faut toujours intervenir pour que seuls deux grands ou grandes fassent cette besogne un peu dangereuse.

L'appareil à projections est installé, la lampe électrique spéciale à cent bougies fonctionne, l'écran est baissé : deux élèves sont désignés pour mettre les vues dans le châssis et les enlever. Bref, on fait participer le plus possible les enfants aux manipulations nécessaires : en quelques minutes tout est ainsi prêt.

La leçon débute par un résumé de ce qui a été traité précédemment : répétition

rapide par des questions et de courts commentaires, sorte de sondage aussi pour voir si l'on a retenu les faits importants, si l'on suit la filière, si l'on a bien ou mal compris. Puis on fait passer sur l'écran la première vue de la leçon d'aujourd'hui : *Histoire de l'outillage*. Ce sera, en l'occurrence, une double vue, pour bien situer le sujet : la vue de gauche représente un homme des cavernes fendant un tronc avec une hache rustique, la vue de droite montre un machiniste refendant du bois à la scie circulaire. On a ainsi d'emblée le plan de la leçon ; puis une idée du progrès, qui va alors être développée tout au long, et reviendra un peu comme un *leit motiv* à toute occasion — de façon à donner si possible aux enfants de la confiance dans la vie, de la vaillance dans le travail. Images très simples, très parlantes, qui écartent tant soit peu ce scepticisme navrant qu'on sent chez tant de jeunes gens qui ne croient à rien, avant d'avoir rien fait, rien essayé, rien vu.



Puis voici les premières vues. Ce sont les marteaux préhistoriques, pierre brute, pierre taillée, pierre polie, pierre solide-

ment liée à un bâton, pierre percée et emmanchée : série de tranchets des hommes primitifs, silex, dent d'animal, puis le couteau en bronze, en fer ; des vues montrant des pics, des pioches, des spatules en bronze et en fer : d'autres vues encore sur les harpons, les aiguilles en os et en métal. Toutes ces images sont longuement discutées. Avant même de les faire surgir sur la toile on demandera : Comment pensez-vous que les hommes faisaient, comment auriez-vous fait, que faites-vous lorsque vous avez besoin de ceci ou de cela ? Et les enfants voient souvent qu'à l'heure actuelle encore, eux-mêmes, ou des gens mal outillés, font comme les primitifs. D'ailleurs, on reviendra d'une façon plus concrète sur ces documents l'un de ces jours prochains, lors de la visite du musée préhistorique de Lausanne, à deux pas de l'École, où l'on trouve des collections magnifiques de toutes sortes d'objets et d'outils des diverses époques : de la pierre brute, pierre taillée, pierre polie. du bronze, du fer ; des différents âges du temps des lacustres, des gallos-romains, etc.

Mais voici que défilent des vues relatives à la civilisation égyptienne. Il convient d'être modeste. Pendant que nos ancêtres helvètes en étaient à vivre péniblement sur les lacs, des gens, loin de chez nous, avaient trouvé depuis longtemps quantité d'industries qui les avaient amenés à un haut degré de civilisation. Regardez ces dessins relevés sur des monuments vieux de six mille ans : des charrons, des cordonniers, des fondeurs, des tisserands, des peintres, des menuisiers, entourés d'outils perfectionnés. comme on en voit chez. nos artisans. Voyons Narcisse, à quelle civilisation se

rapportent ces vues, ne reconnais-tu pas là un style bien particulier ? Oui, il s'agit de l'Égypte.

Puis on passe à quelques vues sur l'outillage en Assyrie. Et nous arrivons à la civilisation grecque qui nous retiendra un bon moment ; les vues sont relevées des dessins qu'on trouve sur des vases : forgerons, cordonnier coupant du cuir, le torse nu, fileuse dans son costume de l'époque, aux lignes pures, aux gestes sobres et admirables.



Tout naturellement on parcourra l'époque romaine [sic] en montrant un intéressant batteur d'or, puis on entrera dans une série de quelques vues sur l'outillage agricole chez les gallo-romains la charrue, simple tronc avec branche faisant soc, la charrue ensuite, avec le charriot et le soc de métal, traînée par des chevaux : une vue, en outre, sur les meules, pierres arrondies pour écraser les graines, pierres énormes en pivot, tournées par des serfs. On voit d'ici combien tout cela prête à questions nombreuses, de part et d'autre. Les interruptions ne manquent pas. Les petits sont frappés par les costumes des travailleurs, les moyens vous signalent de curieux détails, les grands se taisent plutôt, émerveillés par tant d'efforts, sentant confusément tout ce que la vie exige de bonne volonté, d'intelligence. de labeur, si l'on veut aboutir à un résultat intéressant. La belle collection

historique de charrues que possède l'Institut agricole de notre localité a été visitée par les élèves qui ont vu, en fait, les progrès réalisés.

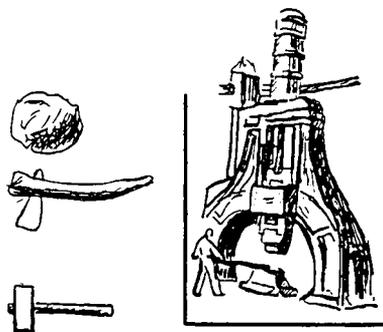
Hé, voici que défilent un vinaigrier du XIII^e siècle, qui donnera une idée des petits métiers, ensuite un tanneur avec sa « marguerite », puis un petit groupe, qui amènera d'interminables commentaires et récits, et qu'il s'agira même de reprendre en détail dans une prochaine leçon lorsqu'on fera l'histoire des relations des hommes dans la société : le cortège du maître, du compagnon et de l'apprenti ; c'est ce dernier naturellement qui intéressera le plus les enfants.



Mais on ne pourra passer sous silence une série de trouvailles merveilleuses qui ont facilité la vie humaine à un degré inouï : le traîneau et à côté le chariot – la roue, géniale invention qu'on ne saurait trop admirer. Rappelons aussi le sablier – et à côté la montre ; puis regardons sur l'écran la mesure de longueur. L'équerre, le fil à plomb, le compas, de quoi émerveiller les intelligences les plus frustes comme les plus affinées,

Enfin nous arrivons à l'époque moderne avec la marmite à Papin, avec des vues successives sur les premières machines à vapeur, sur les locomotives anciennes et contemporaines, sur les marteaux pilons énormes, sur les grues mécaniques, sur les métiers à tisser. A propos

de ces derniers sujets, on rappellera par de petits croquis les principales phases par lesquelles ont passé le marteau, les moyens de soulever, le tissage, afin de faire de l'histoire une leçon encourageante autant que suggestive.



Quelques vues, pour finir, de l'outillage moderne de transport : les navires, les automobiles, les ballons, les avions, pour entrer dans la leçon prochaine sur l'histoire des moyens de communication. Et la séance est terminée, au désespoir des enfants qui crient tous : Encore, encore ! Hélas, le temps du maître est mesuré, son savoir aussi. Il s'agit de remettre tout en place, enrouler l'écran, enlever les toiles cirées des fenêtres, réduire la lampe à projections, classer les vues pour une année prochaine.

Le détail de cette leçon paraîtra peut-être un peu décousu : on aura parlé de sujets au fond très divers ; mais enfin ces sujets sont reliés tout de même par une idée : c'est la revue de l'outillage humain ; d'ailleurs, plusieurs de ces sujets seront revus ou rappelés ou développés dans d'autres leçons. A la vérité, cette leçon est parmi les plus touffues et les plus passionnantes ; on la fera en deux ou même trois séances, surtout si l'on a affaire à de

LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATURE PÉDAGOGIQUE DANS « L'ÉDITION ROMANDE ET SES ACTEURS 1850-1920 »

PATRICK DE LEONARDIS, SÉMINAIRE PÉDAGOGIQUE – SPES, LAUSANNE

L'historiographie a longtemps présenté l'histoire du livre en Suisse romande dans une curieuse discontinuité. Le XVIII^e siècle avait permis à Lausanne, Yverdon ou Genève d'incarner, comme l'attestaient fièrement les éditions helvétiques de l'*Encyclopédie* de Diderot et D'Alembert, un havre de liberté éditoriale pour une Europe des Lumières soumise à la censure; puis il fallait attendre le XX^e siècle, avec les réussites bibliographiques spectaculaires d'un Albert Mermoud, d'un Henry-Louis Mermod ou d'un Albert Skira, voire le rôle joué par certains éditeurs pendant la deuxième guerre mondiale, pour retrouver une période faste et digne d'être étudiée. Comme si la chute de l'Ancien Régime avait insensiblement désagrégé l'activité des imprimeurs/éditeurs et entamé une période creuse, alors que l'essor démographique, le déploiement du système éducatif des Etats et les bouleversements technologiques du XIX^e siècle allait faire connaître à la reproduction de l'écrit ce que les spécialistes qualifient de « seconde révolution de l'imprimé » depuis Gutenberg.

Sans entrer dans une analyse de contenu dont la recherche littéraire s'est faite la spécialiste, une étude fouillée et passionnante de l'historien François Vallotton rétablit enfin le chaînon manquant et nous permet de comprendre, grâce à une approche pluridisciplinaire, comment la Suisse romande s'est

construit un champ éditorial moderne et diversifié au XIX^e siècle, suivant en cela avec quelque retard un mouvement observable à l'échelle européenne¹. Par Suisse romande, il faut comprendre essentiellement les cantons réformés, car le Valais et Fribourg ne pourront guère se targuer de participer avec le même dynamisme à ce mouvement, dont l'activisme protestant n'est pas étranger.

Les pionniers

Parmi les nombreux facteurs qui ont favorisé l'essor de l'édition romande dans la première moitié du XIX^e siècle figure en bonne place l'émergence d'une littérature à vocation pédagogique. Dès les années 1820, les cantons romands connaissent une lente mise en place des structures étatiques de l'instruction publique. La démocratisation de l'enseignement primaire, l'amélioration de la formation des enseignants et la volonté des élites dirigeantes de favoriser l'accès à la lecture des masses populaires stimulent une

¹ François Vallotton, *L'édition romande et ses acteurs 1850-1920*, Genève, Slatkine, Cahier Mémoire Editoriale n° 3, 2001, 477 p. L'auteur, spécialiste de l'histoire culturelle et intellectuelle, est un des instigateurs de la création en 1997 d'une fondation indépendante intitulée « Mémoire éditoriale » qui publie les cahiers du même nom. Regroupant des professionnels de l'édition et des historiens du livre, cette fondation a pour objectif la conservation et la mise en valeur du patrimoine éditorial de la Suisse romande. Pour plus de renseignements, cf. : www.culturactif.ch/fondations/memoireeditoriale.htm.

production livresque, où se côtoient ouvrages de vulgarisation, petits traités d'économie familiale, recueils de biographies, ainsi que les premiers prototypes de manuels scolaires. En d'autres termes une littérature qui se veut édifiante et moralisatrice, soucieuse d'apporter les justes lumières à des lecteurs jeunes et des adultes encore peu instruits, mais avides de connaissances. La collection que lance le libraire-éditeur Benjamin Corbaz en 1831 est pionnière en la matière: la *Bibliothèque populaire à l'usage de la jeunesse vaudoise* offre aux lecteurs vaudois et romands un florilège de petits livres de poche rédigés par des pasteurs et des professeurs locaux, ainsi que la réimpression d'ouvrages français à succès comme les multiples manuels d'histoire de Lamé-Fleury. Cette série connaît une réussite commerciale sans précédent, puisqu'en dix ans, Corbaz fait imprimer 80 000 exemplaires de ses titres, avec la bénédiction du Département de l'instruction publique qui en recommande largement l'usage à ses enseignants. Devenue par la suite *Bibliothèque instructive et amusante*, avec les mêmes recettes éditoriales, la collection s'avère tout aussi rentable; si bien qu'à la fin de sa carrière en 1847, Corbaz pouvait prétendre avoir écoulé deux cent mille exemplaires de ses publications.²

Les progrès évidents de l'alphabétisation permettent ainsi aux éditeurs de la place d'envisager un marché en pleine expansion, grâce à la conquête d'un nouveau lectorat. Si on ajoute à cela que l'amélioration des techniques d'impression et l'industrialisation de la production de l'imprimé autorisent dès la

deuxième moitié du XIX^e siècle l'abaissement des coûts de fabrication, on comprend mieux que tant de petits imprimeurs ou libraires se soient engagés dans l'aventure de l'édition. Nombreux sont les émules de Corbaz à tenter d'investir le créneau de la littérature pédagogique, comme Georges-Victor Bridel, figure de l'élite intellectuelle libérale et protestante, héritier d'une lignée de pasteurs, qui se lance dans l'édition, après avoir ouvert en 1837 une école du dimanche à Lausanne et publié le premier périodique romand destiné à la jeunesse, les *Lectures pour les enfants*. La diffusion exponentielle de cette revue donne un reflet significatif de l'évolution du système éducatif: des 750 abonnés des débuts, on passe à 1400 en 1862 et à plus de 15 000 à la fin du siècle. La concurrence n'est pas restée inactive puisque le nombre de titres appartenant à ce genre de publications pour la jeunesse atteint 236 dans les années 1900 et représente plus de 20 % de la production totale des belles lettres.³ Les progrès de l'alphabétisation sanctionnant l'allongement des périodes de scolarisation, puis la gratuité de l'enseignement primaire expliquent l'amplification de ces chiffres tout autant que la lente émergence d'une classe moyenne au capital financier plus important, donc susceptible d'investir quelques francs dans l'abonnement d'une publication pour enfants. Sur le millier de titres que cumulent les catalogues de la Maison Bridel pendant ses 79 ans d'existence (1844-1923), plus de la moitié représentent une littérature pédagogique ou moralisante.⁴

³ François Vallotton, *op. cit.* pp. 214-219.

⁴ Cf. Franco Ardia, « Georges Bridel (1818-1889), éditeur-imprimeur lausannois » in *Figures du livre et de l'édition en Suisse romande (1750-1950)*, Actes du colloque « Mémoire éditoriale » 1997, Lausanne, Cahier Mémoire Editoriale n° 1, 1998, pp. 41-56.

² Cf. Roger Francillon dir., *Histoire de la littérature en Suisse Romande, de Töpffer à Ramuz*, vol. 2, Lausanne, Payot, 1997, pp. 121-122.

D'autres enseignants se prennent au jeu : Samuel Blanc (1820-1890), François Rouge (1830-1914), Henri Mignot (1832-1904), Jules Sandoz (1833-1916), Daniel Lebet (1845-1913), Fritz Payot (1850-1900) délaissent les salles de classe pour pratiquer leur vocation dans le marché prometteur de l'édition de manuels. Le phénomène n'est d'ailleurs pas si surprenant qu'il n'y paraît puisqu'en France un Louis Hachette ou un Pierre Larousse suivent la même trajectoire. Avec le succès que l'on sait.

Toutefois, le manuel scolaire régional ne s'impose réellement que dès le troisième tiers du siècle. En effet jusqu'au milieu des années soixante les enseignants rechignent à abandonner l'usage du cours dicté ou emploient de préférence la production française, probablement plus prestigieuse et de meilleure facture à leurs yeux. Les départements de l'instruction publique n'avaient pour le reste que rarement exercé jusque-là leur autorité sur les questions liées aux moyens d'enseignement, soit faute de volonté politique, soit faute de moyens légaux leur permettant d'intervenir dans ce domaine de l'éducation. Ils se bornaient généralement à recommander ou à fortement conseiller l'emploi de tel ou tel manuel que les auteurs ou les éditeurs leur soumettaient, mais l'enseignant restait pratiquement libre de ses choix. On imagine sans peine l'hétérogénéité d'utilisation et le foisonnement des titres qu'impliquait cette liberté.

Premières tentatives de régulation

Le nombre et le type de manuels utilisés en Suisse romande au cours du XIX^e siècle reste difficile à évaluer précisément⁵. Encore faudrait-il d'ailleurs se mettre d'accord sur

l'acception de l'objet éditorial que recouvre le terme. Est-ce que tout livre élémentaire, pour autant qu'il soit utilisé dans un contexte scolaire est un « manuel » au sens où nous l'entendons aujourd'hui ? Les critères d'identification ne sont pas toujours aisés à établir. Le manuel a aussi son histoire propre ; et c'est de manière très progressive qu'il se singularise formellement au cours du XIX^e siècle du reste de la production livresque. Suivant en cela la lente et parallèle structuration du champ scolaire et pédagogique. Ceci dit, un recensement des *manuels* employés dans les écoles du canton de Vaud en 1883 dénombrerait par exemple plus de huit cents titres différents, toutes disciplines confondues. Probablement la pointe de l'iceberg. En une génération, le manuel avait incontestablement colonisé, dans la plus complète anarchie, la pédagogie effective.

Très tôt pourtant, des voix éclairées se sont élevées contre cette déferlante. Le journal *L'Éducateur* a régulièrement donné une caisse de résonance à l'argumentaire des détracteurs du manuel, dont l'emploi impliquait selon eux « l'abandon de l'esprit de recherche et de l'intérêt pour l'enseignement chez l'instituteur ; la prédominance de la mémoire sur l'intelligence chez l'enfant ; la monotonie et la sécheresse dans la leçon ». Les éditeurs et les auteurs n'y étaient pas non plus ménagés : « L'amour éclairé de la jeunesse a fait place à l'esprit mercantile dans la composition des livres d'éducation : les meilleurs sont ceux

⁵ On trouvera une liste indicative des manuels d'histoire soumis à recommandation, adoptés ou recensés à diverses occasions par le DIPC vaudois dans l'article de Patrick de Leonardis et François Vallotton, « Législation, politique et édition au XIX^e siècle : le cas des manuels d'histoire dans le canton de Vaud » in *Revue historique vaudoise*, 1997, pp. 19-56.

dont le commerce parvient à débiter le plus grand nombre d'exemplaires.»⁶

Paradoxalement, cette polémique se développe au moment où les départements de l'instruction publique prennent conscience du désordre de la situation et mettent sur pied dès 1865 une commission intercantonale pour l'harmonisation des moyens d'enseignement à l'échelle romande. Cet ancêtre lointain de COROME marquait sans doute une volonté manifeste de centralisation de l'autorité pédagogique et une première et très timide tentative de jouer un rôle dans le marché de l'édition, sans bouleverser bien sûr le jeu de la libre concurrence; il s'agissait également de produire des ouvrages à faible coût par l'importance des tirages. Il était en effet difficile d'imaginer imposer par un quelconque règlement l'usage de manuels onéreux mais officiels, que les Etats ne prendraient pas en charge!

Après concours, les travaux de la commission aboutiront à la publication de deux livres de lecture, l'ouvrage de Renz et celui de Dussaud et Gavard, adoptés par les cantons de Berne, Vaud et Genève. Les éditeurs lausannois Blanc, Imer et Lebet avaient reçu la garantie des trois Etats cantonaux que le premier tirage de 20 000 exemplaires chacun serait vendu en cinq ans.⁷ 15 mois suffiront, et ce à discrétion des auteurs et des éditeurs qui garderont un contrôle total sur la production et les droits... Au jackpot des adjudications,

l'éditeur neuchâtelois Delachaux et l'historien fribourgeois Alexandre Daguet (1816-1894) seront les deux autres gagnants. En 1867, la Commission mandate l'auteur de *l'Histoire abrégée de la Confédération suisse* d'adapter sa prose à un public scolaire, en l'accompagnant de quelques biographies de réformateurs pour son usage dans les cantons protestants. Rendu obligatoire à Berne et Neuchâtel, figurant sur la liste des manuels autorisés dans le canton de Vaud, bénéficiant d'un prix de vente sans concurrence de 70 centimes qui faisait de *l'Abrégé de l'Histoire de la Confédération suisse à l'usage des écoles primaires* un ouvrage à la portée des bourses du plus grand nombre, le résultat dépassa toutes les attentes des protagonistes. La première édition de 10 000 unités est épuisée en moins d'une année⁸. En 1899 la vingtième réédition correspond à l'écoulement de plus de 160 000 exemplaires⁹. Ces chiffres impressionnants montrent bien l'importance du « produit » manuel pour les éditeurs. Si on les compare aux tirages des best-sellers de la littérature pédagogique française de l'époque, on comprend mieux pourquoi aucune autre production livresque ne peut atteindre un tel succès et garantir sur la durée des revenus réguliers: Belin écoule par exemple entre 1877 et 1900 6 millions d'exemplaires du mythique *Tour de la France par deux enfants*; Armand Colin qui vend fructueusement 50 millions de manuels entre 1872 et 1889, réussit à tirer 5 millions

⁶ *L'Éducateur* 1865, p. 332 et 1866, p. 63. L'organe de la société pédagogique de la Suisse romande présente, dans ses livraisons des années 1865 à 1867, de nombreux articles de collaborateurs hostiles aux manuels. Leur verve n'a souvent d'égale que la pertinence de leur jugement.

⁷ Cf. François Vallotton, *op. cit.* p. 142.

⁸ A en croire les estimations du président de la Commission intercantonale, le pasteur Ballif, les bénéfices que l'éditeur aurait tirés de cette première édition se seraient élevés à 2800.-, montant qui équivaldrait selon François Vallotton au salaire annuel d'un haut fonctionnaire.

⁹ Pierre-Yves Châtelain, *L'enseignement de l'histoire suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1850-1904)*, Neuchâtel, Cahiers de l'institut d'histoire, n° 3, 1995, p. 84

d'exemplaires de l'*Histoire de France* de Lavisse¹⁰.

Vers des manuels étatisés

En Suisse, entre-temps, le principe de la gratuité de l'enseignement s'inscrit dans la Constitution fédérale et contraint les cantons à aménager leur organisation scolaire pour l'adapter à cette exigence capitale de démocratisation de l'école. Parmi d'autres, Genève en 1886, Neuchâtel en 1890 ou Vaud en 1891 se dotent des dispositions législatives nécessaires. Les fournitures et les manuels deviennent dès lors un enjeu financier de taille pour les collectivités publiques. Plus question de laisser la libre concurrence entre éditeurs dicter la loi du marché, s'arroger des bénéfices princiers et disposer de l'avant-scène pédagogique dans la conception ou la réalisation de manuels. Désormais des commissions consultatives internes établissent la liste des titres agréés à commander chez les dépositaires à l'exclusion de tout autre. Les auteurs et les éditeurs sont soumis aux conventions qu'ils doivent signer et qui assurent les intérêts de chaque partie: des prix de vente le plus bas possible en échange de l'écoulement garanti de tirages importants et durables, puisque la gestion des stocks à disposition donnera le rythme soit des rééditions, soit du renouvellement des titres. Nul besoin de préciser que le tempo de sénateurs caractérisant les renouvellements sera sans commune mesure avec le rythme haletant des rééditions. Gros avantage pour l'heureux éditeur choisi, mais

sérieuse hypothèque pour toute tentative asynchrone de changement de politique pédagogique en matière de moyens d'enseignement.

Ces nouvelles règles du jeu modifient fondamentalement la dynamique de production: un auteur ou un éditeur mal introduit dans les arcanes départementales n'a plus beaucoup de chance d'investir le créneau sans validation officielle. L'éditeur lausannois Payot, issu lui-même du monde enseignant et disposant d'un catalogue de littérature pédagogique déjà bien fourni s'impose dès la fin du siècle, mais surtout pendant l'entre-deux-guerres comme le grand bénéficiaire de cette nouvelle donne. Notamment par une politique de prix serré défiant toute concurrence, il s'arroge un statut de quasi monopole sur le plan cantonal. La conquête du marché romand lui sera facilitée par la décision de la Commission intercantonale des manuels, toujours elle, de lui confier la production en coédition avec le neuchâtelois Delachaux et le genevois Burkhardt, de plusieurs ouvrages commandités au professeur genevois William Rosier (1856-1924): une série de *Manuels-Atlas* de géographie et une *Histoire illustrée de la Suisse*, parue en 1905 et rééditée pendant 17 ans¹¹; sans oublier les volumes du *Cours de langue française* de Charles Vignier et Henri Sensine qui connaîtront également une belle longévité. Les chiffres que François Vallotton avance pour

¹⁰ Jean-Yves Mollier, «L'édition française du XVIII^e au XX^e siècle: de la maison d'édition à l'entreprise d'édition» in *Figures du livre et de l'édition en Suisse romande (1750-1950)*, Actes du colloque «Mémoire éditoriale» 1997, Lausanne, Cahier Mémoire Editoriale n° 1, 1998, pp. 111-112.

¹¹ Une édition révisée par Henri Savary en 1923 donnera à ce manuel une seconde jeunesse: ce n'est qu'en 1941 que Payot le remplacera par l'*Histoire de la Suisse* de Grandjean et Jeanrenaud. Cf. Laure Neuenschwander, *Quand William Rosier raconte l'histoire de la Suisse aux élèves romands, analyse historique d'un manuel scolaire, 1905-1923*, Université de Lausanne, mémoire de licence en histoire, juin 1995.

illustrer la position prédominante de Payot sur le marché de l'édition scolaire se passent de commentaires: entre 1880 et 1920, ses catalogues comptent 260 manuels; 1 250 000 exemplaires sont écoulés dans le seul canton de Vaud entre 1896 et 1917 avec une moyenne annuelle de plus de 60 000 volumes¹². Qui dit mieux en Suisse romande? Personne.

Et c'est peut être là que le bas blesse: l'édition pédagogique romande ne connaîtra pas au XX^e siècle le foisonnement qu'elle a connu le siècle précédent. Les petits éditeurs ont disparu l'un après l'autre au profit de grandes entreprises hégémoniques. La position de force qu'a conquis l'éditeur Payot est exemplaire d'un marché qui se cristallise dès les années vingt. Les Etats cantonaux, par leur politique pragmatique, portent d'ailleurs une sérieuse responsabilité dans ce processus. Sans doute qu'une pratique d'adjudication plus diversifiée et plus respectueuse de la pluralité culturelle que représentait chacun de ces éditeurs aurait permis à certains d'entre eux de passer le cap du siècle, mais au-delà... Le morcellement cantonal, des politiques d'éducation marquées au XX^e siècle par l'orgueil des particularismes scolaires plutôt que par une réelle volonté d'harmonisation, un bassin de population trop restreint pour envisager la viabilité économique de trop de protagonistes sur le marché très spécialisé de l'édition scolaire et une émulation inexistante parmi les acteurs pédagogiques de la région auraient condamné à terme des maisons d'édition sans assises financières solides, ou

ne disposant pas d'un accès au réseau de distribution officiel.

Perspectives

Aujourd'hui, les éditeurs romands actifs dans la production de manuels se comptent sur les doigts d'une main. Faut-il se plaindre de cette évolution fatale du champ éditorial scolaire? L'appauvrissement de l'offre, synonyme de standardisation et d'uniformisation des moyens d'enseignement est à l'évidence un facteur de stagnation pour la pédagogie. Mais une particularité plus inquiétante mine la valeur pédagogique de nos manuels: leur formidable longévité, car les vingt éditions de l'*Abrégé* de Daguet ou les 36 ans de présence de l'*Histoire illustrée* de Rosier sur les listes de réquisition n'évoquent pas une réalité d'un autre temps. Plus près de nous, la collection d'*Histoire générale* de Payot, dirigée par Georges Panchaud et dont Georges-André Chevallaz a rédigé la partie consacrée à l'histoire contemporaine, continue sa carrière commerciale sur les rayons des librairies, alors que la première édition remonte à 1958. Et que dire, chez nos voisins français, de la récente réédition dans la collection Marabout de l'antédiluvien *Malet-Isaac*?

L'ouvrage de François Vallotton permet de saisir les enjeux économiques et les stratégies éditoriales qui sous-tendent, depuis son avènement au XIX^e siècle, la production de la littérature pédagogique: le monde de l'édition en a profité pour se développer et l'Etat y a également trouvé le moyen d'étendre son autorité en matière d'éducation. On attend avec impatience qu'une histoire de l'édition pédagogique au XX^e siècle trouve son historien, car le sujet mérite un prolongement. En revanche, c'est à nous, maîtres d'histoire, d'exprimer résolument, en ce début de

¹² Le lecteur féru de chiffres et de pourcentages trouvera dans l'ouvrage de Vallotton d'autres données fort significatives sur les parts de marché et les bénéfices que ces totaux représentent. Cf. François Vallotton, *op. cit.*, pp. 146-148 et 293 en particulier.

XXI^e siècle, nos attentes et nos besoins didactiques. Le manuel d'histoire envisagé comme un récit linéaire, ou à peine thématisé, est-il vraiment l'outil de référence dont nous avons toujours besoin en classe? Peut-on se satisfaire de cette construction fermée où l'élève n'est que lecteur, pour ne pas dire spectateur, d'une histoire écrite une fois pour toutes? Serons-nous capables d'exiger la refonte ou la modernisation des moyens d'enseignement pour les mettre en adéquation avec les nouvelles orientations pédagogiques qui mettent au centre des préoccupations du maître, non pas un savoir figé à retransmettre le plus efficacement possible, mais une approche de la complexité propre à la connaissance historique, faite de circonspection plus que d'affirmations, d'interrogations plus que de réponses? Finalement, ne faut-il pas reprendre et renouveler le débat¹³ lancé par nos collègues du XIX^e siècle lorsqu'ils s'insurgeaient devant la généralisation de l'emploi des manuels en classe? Loin d'incarner «l'oreiller de paresse» tant redouté, le livre d'histoire est plutôt devenu l'obstacle à contourner, si l'enseignant veut pratiquer une pédagogie active avec ses élèves.

Depuis quelques années, la tendance en didactique de l'histoire est de privilégier les situations-problèmes, grâce auxquelles il est possible de faire émerger la pluralité des points de vue et d'amener chacun à construire son propre réseau de connaissances. Mais les ressources documentaires ne sont pas facilement accessibles suivant les thèmes. Les séquences didactiques proposent également une alternative au discours unifié du manuel; leur structure modulaire assure une grande souplesse d'utilisation et

permet même d'envisager une voie possible vers la différenciation pédagogique. Une branche d'éveil comme l'histoire a tout à gagner à suivre le chemin tracé par les séquences d'expression écrite et orale de la didactique du français. Quant aux cédéroms, rendus déjà obsolètes par les dévédéroms, ils restent une ressource pédagogique virtuelle, car ils n'ont pas encore atteint un degré de satisfaction suffisant pour remplacer avantageusement le livre imprimé. Leur énorme potentiel d'exploitation ouvre des perspectives intéressantes, mais leur conception semble plus compliquée qu'il n'y paraît¹⁴; et leur emploi en classe achoppe aux inégalités d'équipement des établissements, sans parler d'autres difficultés d'ordre pratique. L'informatique a permis au maître d'histoire de s'affranchir de la machine à écrire, des ciseaux et de la colle: c'est déjà un bon début. Mais la gestion des nouveaux supports de l'information ne devrait pas lui ôter avant longtemps le statut de grand bricoleur devant l'éternel. La misère pédagogique de l'emploi des manuels a au moins l'avantage de stimuler la créativité des enseignants.

Les éditions Fragnière à Fribourg et LEP dans le canton de Vaud publient actuellement une série de manuels conçus au début des années 1990. Quels que soient leurs défauts ou leurs qualités, ces moyens d'enseignement peuvent attendre tranquillement la prochaine décennie avant d'être remplacés. A moins qu'une profonde réflexion ne soit menée par nos autorités pédagogiques et par les premiers utilisateurs des manuels, c'est-à-dire les enseignants. ↻

¹³ Cf. *supra* note 6.

¹⁴ Cf. Farinaz Fassa, «Au-delà des manuels, le CD-rom?» in *Revue historique vaudoise*, 1997, pp. 113-124.

Le cartable de Clio

Les annonces,
comptes rendus
et notes de lectures

Cours de perfectionnement des 15-17 mai 2002, à Genève (IFMES)

La construction scolaire de l'histoire sociale

Objectifs:

- Sensibiliser les participants à la nécessité de proposer à tous les élèves des apprentissages dans le domaine de l'histoire sociale
- Définir les modes de pensée en histoire sociale qui sont à construire en situation scolaire
- Présenter la réflexion qui s'est développée dans ce domaine au sein du Secondaire I genevois

Intervenants:

- Gérard Noiriel, EHESS, Paris (*Quelle histoire sociale à l'école?*)
- Alain Mélo, Saint-Claude, (*La coopérative La Fraternelle de Saint-Claude*)
- Luigi Cajani, Università La Sapienza, Rome (*La réflexion italienne sur l'histoire enseignée*)
- Nicole Tutiaux-Guillon, IUFM, Lyon (*L'enchevêtrement passé-présent dans l'histoire sociale*)
- Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg, Fribourg (*Démarches heuristiques en histoire sociale*)
- Charles Heimberg, IFMES, Genève (*Construire une pensée historique et sociale*).

L'attention portée à l'histoire sociale dans les curricula scolaires est-elle suffisante? Si l'on veut répondre à cette question, il faudrait d'abord définir les contenus de cette histoire sociale et faire en sorte que cette définition puisse faire l'objet d'un accord suffisamment large parmi ceux qui enseignent l'histoire. Toute histoire est-elle histoire sociale? S'agit-il d'abord d'une histoire du lien social? D'une histoire des luttes sociales? Sur quels contenus scolaires l'histoire sociale devrait-elle déboucher? Ces questions seront au cœur de la première partie du cours.

Les participants auront également l'occasion de réfléchir aux contenus des apprentissages qui devraient être proposés aux élèves en matière d'histoire sociale. Et de les concevoir en relation avec les modes de pensée qui sont propres à la discipline historique dans la mesure où l'histoire enseignée a aussi pour fonction de permettre aux publics scolaires de se les approprier.

D'une manière générale, après avoir évoqué des exemples européens, il s'agira aussi de présenter la réflexion qui s'est menée ces dernières années au sein de l'enseignement secondaire genevois à propos de l'histoire scolaire. De montrer des exemples de séquences pédagogiques qui associent des thèmes d'histoire sociale à l'un ou l'autre des modes de pensée de l'histoire. Et cela autour d'activités comme la comparaison, la périodisation ou la prise en considération critique des liens que la discipline historique tisse avec la société.

Le cours sera constitué de six conférences, de deux choix d'ateliers et d'une table ronde finale donnant lieu à un débat.

Les conférences porteront successivement sur :

- la définition de l'histoire sociale qui devrait être enseignée,
- la présentation d'un lieu de mémoire inédit en matière d'histoire sociale [la Coopérative *La Fraternelle* de Saint-Claude, dans le Jura français voisin],
- la situation de l'enseignement de l'histoire en Italie,
- l'enchevêtrement du passé et du présent lorsqu'on aborde des questions d'histoire sociale,
- les démarches heuristiques en histoire sociale,
- la construction scolaire d'une pensée historique et sociale.

Les deux choix d'ateliers permettront respectivement de prolonger la réflexion sur les contenus de l'histoire sociale en situation scolaire et sur les didactiques de l'histoire (à partir de séquences pédagogiques et/ou de l'évaluation).

Organisation :

CPS – Groupe de formation continue du GDH (Groupe d'Etude des Didactiques de l'Histoire de la Suisse romande et du Tessin)

A contacter pour tout renseignement :

Charles Heimberg
Chemin de Surville 6
1213 Petit-Lancy
Tél./fax: 022/793 41 82
E-mail: heimbergch@freesurf.ch

Inscriptions :

Cours n° 01.12.36

Formulaires disponibles à l'adresse suivante: Weiterbildungszentrale
Postfach
6000 Luzern 7 Fax: 041 240 00 79

Frais d'inscription :

CHF 350.-; à ne verser qu'après avoir reçu les documents concernant le déroulement du cours.

Nombre minimal de participants :

25

LE COURS PRÉCÉDENT DU GDH

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION EN GUISE DE RAPPORT FINAL DU COURS

« Histoire sensible »

CPS 12.34, Broc-Fribourg, 9-11 mai 2001

Le thème

La volonté de donner une place à la dimension « sensible » dans l'enseignement de l'histoire répond sans aucun doute au glissement de l'intérêt du public pour le patrimoine et sa conservation. L'école se doit d'être en phase avec ce qu'on pourrait appeler la « demande sociale ». Le rapport privilégié que le maître et sa classe pourraient tisser avec quelques « lieux de mémoire » de la région où il enseigne peut être considéré comme une alternative intéressante aux grands récits qui faisaient jusqu'ici appel au sensible. Dans un premier temps, il faut que les élèves tissent ce rapport culturel au passé. Il conviendra ensuite, pour eux, d'apprendre à le faire de manière critique.

Le lieu

Broc est au cœur d'une région au patrimoine riche et varié mais finalement très représentative de beaucoup de lieux en Suisse. La possibilité de travailler sur des exemples allant du Néolithique à la Révolution industrielle a montré qu'on peut « facilement » faire de l'histoire sur le terrain avec des élèves de tout âge.

Le fait de travailler dans une région rurale assez simple, du point de vue de l'organisation du territoire, et homogène a permis aux participants de rapidement se situer.

L'alternance théorie-pratique

Elle permet de réfléchir immédiatement à une éventuelle mise en pratique des éléments

théoriques présentés dans les conférences. Les réflexions élaborées lors des visites peuvent également permettre une mise en perspective différente des apports des conférences.

Très prosaïquement, l'alternance permet d'éviter la saturation habituelle aux cours centrés uniquement sur les conférences entrecoupées de petits ateliers alibis. Reste ouverte la question de la production par les participants de dispositifs d'enseignement réalisant une articulation théorie-pratique. Une question paradoxale: comment concilier la demande, émanant en particulier des participants du secondaire II, de conférences, si possible « brillantes », et la nécessité de construire une didactique centrée sur les apprentissages subjectifs (réalisés par les élèves)?

Les conférences

La présentation du site de Villars-sur-Glâne, scientifiquement très intéressante, était la moins bien insérée dans le programme. L'absence de la conférencière initialement prévue n'y est sans doute pas étrangère. Le dossier « Trois approches pédagogiques » distribué aux participants devrait combler un peu ce déficit.

La dernière conférence, un peu plus éloignée de la vie de la classe, ouvrait cependant une réflexion riche pour les enseignants de tous les degrés.

Les autres interventions entraient dans la problématique et donnaient à réfléchir en exposant les caractéristiques des deux concepts du cours pour une éventuelle articulation avec l'enseignement.

Les réactions des participants

Les réactions spontanées des participants montrent que le cours a répondu à un besoin

net chez les maîtres du secondaire I. Une lecture rapide du questionnaire d'évaluation du CPS fait apparaître un degré élevé de satisfaction tant sur le plan du contenu du cours que sur la manière dont il a été organisé.

Les collègues du secondaire II étaient parfois un peu plus réticents: trois évaluations personnelles émettent l'idée que les dispositifs proposés ne convenaient pas aux grands élèves de la matu, par exemple. Le dossier «Trois approches pédagogiques», publié dans ce volume (pp. 84-89) et envoyé à tous les participants, permettra peut-être de revoir cette appréciation en montrant qu'on peut aider les élèves à réfléchir sur des démarches qui contribueront, plus que la simple accumulation de connaissances, à façonner leur «sens de l'histoire».

Les points faibles

Le défaut le plus évident du cours est donc très certainement le manque de temps laissé aux participants pour produire eux-mêmes une activité. La présence des animateurs aurait peut-être permis d'encadrer ceux qui hésitent à se lancer.

Il aurait fallu une demi-journée consacrée à l'élaboration d'une activité et à sa présentation aux collègues.

Les points forts

L'atout principal du cours a été le retour du beau temps après une très longue période de pluie. On peut également signaler que la réalisation a été très proche de la planification.

Bilan

Du point de vue des organisateurs, les éléments de bilans positifs sont les suivants: une forte participation aux activités et des retours spontanés très positifs.

L'accueil de nos six collègues Polonais est bien sûr à mettre à l'actif de ce bilan. Leur participation et leur bonne intégration dans le groupe ont enrichi le cours.

Pour les animateurs du cours,
Jean-Daniel Goumaz, Le Locle

FORMATION CONTINUE: RAPPORT DE COURS

Hors des bancs de l'école

La théorie des «lieux de mémoire» ouvre un accès tout à fait nouveau pour l'enseignement de l'histoire. Un cours dans le pays fribourgeois s'est servi de ces idées pour organiser des enquêtes sur le terrain.

«L'histoire sensible. Apprendre sur le terrain»: tel est le titre d'un cours de perfectionnement organisé par le GDH («Groupe d'Etudes des didactiques de l'histoire de la Suisse romande et du Tessin») dans le canton de Fribourg entre le 9 et le 11 mai 2001, qui mérite une mention spéciale. La soixantaine de participants, venus de tous les cantons de la Suisse francophone, ainsi que le quarteron fidèle des Tessinois, et un professeur de Zoug, sans oublier les collègues venus de Cracovie, ont pu réellement faire une expérience «sensible» de l'enseignement de l'histoire hors des bancs d'école.

Un peu de théorie sur l'histoire «lieu de mémoire» pour commencer, le premier jour, avant de gagner le terrain: comment exploiter didactiquement une ruine médiévale (celle de Montsalvens) ou une fabrique de chocolat (celle de Caillers à Broc)? ou encore comment «conserver» un château-musée

(celui de Gruyères) et y attirer les indispensables visiteurs, les écoles en particulier ?

La deuxième journée permit d'affiner la théorie, en réfléchissant aux modalités pour organiser des enquêtes sur le terrain et en prenant connaissance des nouvelles recherches autour de « l'archéologie du territoire » menée par le GREAT. L'après-midi fut consacré à la prospection d'un site archéologique méconnu et encore très peu fouillé, celui de Châtillon-sur-Glâne, en compagnie de deux archéologues. L'apothéose du cours fut, sans conteste, la soirée fondue au vacherin dans un chalet d'alpage, lors de laquelle nos amis polonais nous invitèrent à un jeu de rôles qui permit inconsciemment à tous de faire l'auto-analyse du cours et de certains travers des enseignants et des didacticiens en histoire. Le retour dans la nuit, à la lueur des torches, par un sentier boueux, fut le moment suspendu de cette histoire « sensible ».

Le dernier jour commença par une visite détaillée et passionnante de la cathédrale de Fribourg, haut lieu de mémoire et véritable trésor didactique, et se termina par une conférence iconoclaste à l'aula de l'université : comment le mythe lacustre, longtemps encensé, puis décrié, nous permet finalement aujourd'hui de bien saisir les enjeux de l'histoire suisse du XIX^e siècle et des origines de l'archéologie. Et le mythe se poursuivra en 2002 avec les arteploges d'« Expo 02 », hommage involontaire à nos ancêtres, les hommes lacustres.

La recette d'un cours de perfectionnement en histoire est délicate à élaborer : il faut des intervenants extérieurs d'un bon niveau scientifique, une organisation variée et efficace, une équipe d'encadrement souriante et soudée,

des participants actifs et volontaires, beaucoup d'idées nouvelles, de la réflexion solide, et la magie d'un paysage (en l'occurrence, la silhouette dans le lointain, au-delà des arbres fruitiers en fleurs, du château de Gruyères, dans l'opalescence d'un soir de mai).

Le cours du wbz/cps a réussi à rassembler tous ces ingrédients avec beaucoup de succès et de sensibilité. Au fait, savez-vous si les fesses de la baronne de Montenach sont sèches ? Si vous l'ignorez, demandez la réponse aux vieux habitants de Broc.

*David Jucker, La Chaux-de-Fonds, société
Suisse des Professeurs d'Histoire (SSPH)*

Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris et Montréal, L'Harmattan, 1999, 400 p.

L'histoire à l'école, matière à penser..., le titre exprime, dans l'ambivalence même du terme de «penser», l'ambition du projet de Robert Martineau: nous inviter à une double réflexion, sur l'histoire comme matière scolaire dont il convient de penser, plus exactement de repenser, l'enseignement, mais aussi une matière dont la présence à l'école est nécessaire puisque, parmi ses diverses finalités, elle est une initiation à un mode de pensée particulier, la pensée historique. Ces deux dimensions de ce travail affirment avec force l'importance de l'enseignement de l'histoire dans nos sociétés contemporaines et le projet de sa nécessaire évolution; le monde change, l'histoire comme science qui étudie le passé en résonance avec le temps présent aussi, l'enseignement de l'histoire se doit de changer également. Cet ouvrage est l'adaptation d'une thèse soutenue en 1997 et dont le titre était encore plus explicite: «l'échec de l'apprentissage de la pensée à l'école secondaire», avec pour sous-titre, «contributions à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire». Autre double mouvement qui dit l'intention et la structure de l'ouvrage. L'intention est de contribuer à construire l'enseignement de l'histoire sur un socle de connaissances et de réflexions plus solidement établi qu'il ne l'est actuellement. Prétention? Car, après tout, cela fait plus d'un siècle que l'enseignement de l'histoire est, sous sa forme actuelle et son ambition, présente à l'École, car les enseignants enseignent et ne voient pas nécessairement pourquoi et encore des travaux jetteraient la suspicion sur leur métier et les manières de l'accomplir... Prétention? Ce serait le cas si

d'une part l'auteur s'était tenu à distance de l'enseignement, d'autre part si l'état des lieux se trouvait trop léger, enfin si l'argumentaire ne reposait sur une solide connaissance des sciences historiques elles-mêmes.

Pour le premier point, l'expérience de Robert Martineau comme enseignant du secondaire puis formateur garantit une bonne connaissance de l'enseignement dans son aspect pratique et quotidien. Pour le second point, il convoque différentes enquêtes dont les résultats qui établissent la minceur de la compétence historique maîtrisée par les élèves du secondaire à la fin de leurs études, fondent son inquiétude concernant les effets de l'enseignement de l'histoire. A la différence de nombreuses enquêtes, l'objectif n'est pas de s'indigner d'une perte de repères chronologiques ou d'ignorances ramassées dans des questionnements qui ressemblent surtout à des jeux télévisés et d'inviter à regretter un «bon vieux temps» plus mythique que réel; l'auteur nous place d'emblée dans la perspective de ce qu'il appelle «la pensée historique» et son apprentissage. En fait, il s'agit très simplement de prendre au sérieux ce que disent les divers textes qui organisent l'enseignement de l'histoire au Québec, démarche dont l'intérêt dépasse largement le seul cas traité ici. L'écart constaté entre les intentions et les résultats est le lieu où se place le travail de Robert Martineau. C'est dans cet écart que celui-ci construit son «modèle d'enseignement adapté de la pensée historique». Ainsi, il définit trois indicateurs de maîtrise d'un mode de pensée historique: l'attitude historique, la méthode historique et le langage de l'histoire, indicateurs dont il rassemble les caractères dans un des nombreux tableaux qui scandent utilement l'ouvrage. Enfin, entre l'histoire et l'élève, se placent les ensei-

gnants et ce qu'ils font en classe, en principe au nom des conceptions qu'ils ont de la discipline et de son enseignement. Pour celui-ci, il reprend et réélabore le concept d'adaptation. L'ensemble de la problématique est argumenté avec force citations d'auteurs francophones et anglophones, citations parfois un peu répétitives, mais qui ont l'avantage d'introduire le lecteur, peu au fait de ces publications, dans des travaux et des réflexions fort intéressantes. Ces développements qui s'achèvent par l'énoncé de sept hypothèses de recherche, occupent près des deux tiers de l'ouvrage.

Travail de recherche, l'ouvrage s'appuie sur des données empiriques rigoureusement construites et recueillies. Trois univers sont interrogés sous forme d'enquêtes par questionnaires: le savoir conceptuel des enseignants auprès des enseignants, la pratique de l'enseignement de l'histoire et la compétence des élèves à «penser historiquement» auprès des élèves. Pour répondre à la question difficile et délicate de la connaissance des pratiques d'enseignement, Robert Martineau n'a pas pratiqué d'observations, ce qui aurait alourdi considérablement son propos. Il y répond en questionnant les élèves eux-mêmes, les manières dont ils disent avoir été enseignés et non leurs enseignants. La pertinence de cette méthode est confirmée par d'autres études notamment sociologiques qui soulignent la grande fiabilité du jugement des élèves. Les trois ensembles de variables ainsi définis, les questionnaires rigoureusement testés puis administrés, l'auteur analyse et interprète les résultats avant de les utiliser pour valider ou invalider ses hypothèses.

Une des observations les plus intéressantes est le doute mis sur les hypothèses qui lient

de façon trop étroite différentes variables qui explorent la formation des enseignants, leur expérience professionnelle, la maîtrise qu'ils ont d'un savoir conceptuel adéquat et les conceptions qu'ils ont de l'histoire enseignée ainsi que de la mise en œuvre d'une pratique adaptée. Si les liens entre ces différentes variables s'avèrent peu significatifs, en revanche la pratique adaptée est plus fortement liée avec les conceptions qu'ils ont de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, les compétences des élèves à penser historiquement sont d'autant plus affirmées que leurs enseignants ont des conceptions de leur métier qui se rapprochent du «modèle adapté». «*De fait, ces données tendent à suggérer que la compétence des élèves à «penser historiquement» dépend non pas de ce que leurs enseignants pensent, mais de ce qu'ils font en classe.*» mais ajoute-t-il aussitôt: «*Il faut toutefois rappeler que nos résultats ont déjà montré que ce que les enseignants font en classe est influencé par ce qu'ils pensent...*» (p. 316). Voilà tout de même de quoi conforter les tenants des méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui se recommandent du socio-constructivisme, même si le passage de la théorie à la pratique quotidienne est un chemin semé d'embûches. On pourrait aussi citer la convergence avec d'autres études qui montrent la corrélation entre, d'une part le fait pour un enseignant d'être considéré comme juste dans ses évaluations, exigeant dans son enseignement, soucieux de traiter l'ensemble des programmes, respectueux et à l'écoute des élèves et, d'autre part les progrès réalisés par ces derniers.

La conclusion revient sur l'ensemble du travail et s'achève par quelques propositions didactiques. On quitte alors le domaine strict de l'enquête pour s'engager dans celui

des propositions et de l'action. Ces propositions sont précédées, quelques pages plus avant, par un «portrait troublant» des réponses des enseignants où il apparaît, par exemple, que ceux-ci sont encore très fortement attachés à l'idée d'efficacité d'une transmission des connaissances pourvu que celles-ci soient bien maîtrisées par l'enseignant, ou qu'ils considèrent que l'expérience, le métier sont bien plus importants que la théorie pour enseigner. Cependant, pour une minorité d'enseignants, il y a bien de fortes corrélations entre une bonne connaissance de la discipline historique et du mode de pensée historique, des conditions pouvant favoriser les apprentissages correspondant, des processus de cognition en histoire et des facteurs favorables à un apprentissage de ce mode de pensée.

Comme tout ouvrage de qualité, celui-ci appelle discussions et prolongements sur des thèmes importants pour la didactique de l'histoire, plus largement pour celle des sciences sociales. Suggérons quelques exemples :

- à tout seigneur tout honneur, commençons par le «penser historiquement». Un premier débat serait d'examiner d'une part le singulier qui est ici affirmé, d'autre part la spécificité de ce penser par rapport à d'autres sciences sociales ; on pourrait citer à titre d'exemple les concepts ou l'esprit critique, qui dans leur généralité ne sont pas la propriété des historiens. A supposer ce débat achevé, l'insistance mise sur les traces historiques et leur traitement, la description des différentes étapes du travail de l'historien, laissent de côté un moment essentiel du travail de l'historien tel que Prost le suggère dans *Douze leçons pour l'histoire* : « On retrouve le cercle vertueux :

il faut déjà être historien pour pouvoir poser une question historique ». Cela invite à examiner de façon très précise les affirmations relatives à la possibilité pour les élèves de poser des questions ou d'élaborer des problèmes historiques. Sans un moment consacré à «l'état de la question», moment dont il conviendrait d'étudier ce qu'il peut recouvrir à l'Ecole, il est difficile de poser une question qui ait du sens, du moins un sens pour l'historien. Il ne suffit pas d'avoir des sources pour les interroger de façon pertinente. Les questions des historiens sont élaborées autant en écho aux questions que nos sociétés posent au passé et en fonction des sources, qu'à partir des constructions déjà établies par les historiens. Cette absence de références à un état des lieux est fréquente dès lors que l'on privilégie un travail effectif des élèves qui ne soit pas seulement une écoute attentive des résultats déjà énoncés par les historiens. Sans doute ne peut-il guère en être autrement en classe, ni état de la question par les élèves, ou alors très rarement, ni corpus de sources très variées, avec des sources contradictoires, etc. On est très loin d'une «transposition didactique» ou de la présence en classe de «la» méthode historique. On fait autre chose qui répond aux impératifs et au projet de l'enseignement. Un autre objet de travail à développer est relatif au temps historique, plus exactement aux temps des historiens. Il me semble ici trop réduit à la seule durée et les effets créateurs de sens de sa construction-manipulation par l'historien sont trop discrètement pris en compte ;

- l'écriture de l'histoire est aussi un thème un peu négligé, écriture comme pratique

scolaire, écriture et son lien congénital avec la narration. L'histoire est une pratique, son résultat est un texte. Que ce soit l'élève qui l'établit, avec toujours des textes comme sources même si des sources non-textuelles sont aussi utilisées, ou que l'élève prenne connaissance de textes d'historiens déjà écrits, il y a toujours du texte en jeu, et donc de la compréhension de texte. Dans les pratiques d'enseignement, leur description, leur analyse, la promotion de pratiques différentes, le travail des élèves, l'évaluation, etc. comment faire place à cette «nature textuelle» ?

- l'ouvrage est centré sur l'histoire à l'École et l'histoire comme science. Un prolongement important voire nécessaire serait d'ouvrir la réflexion aux pratiques sociales de référence et aux usages sociaux de l'histoire, en entendant plus largement les pratiques sociales que les seules pratiques des historiens professionnels. L'histoire, écrite et racontée, celle qui circule dans nos sociétés est loin de se limiter à cette seule origine. De plus, il y a des pratiques de l'histoire qui renvoient aux usages sociaux dont elle est l'objet. Le concept de pratiques sociales de référence prend tout son poids si nous incluons, pour l'histoire, tout ce qui concerne ses usages sociaux, en particulier ses usages politiques. La contribution de l'histoire scolaire à la formation du citoyen n'est-elle pas aussi de faire de ces usages sociaux et politiques de l'histoire un objet de travail ? C'est bien le sens d'une des rubriques ouverte dans *Le cartable de Cléo* ;
- le concept de pratiques sociales de référence n'est pas le seul qui relève du champ des didactiques. Un autre concept célèbre utilisé dans l'ouvrage est celui de

transposition didactique. Il me semble être utilisé de façon très instrumentale et conduit l'auteur à considérer de manière insuffisante tout ce qui relève des contraintes de construction des savoirs scolaires, de la scolarisation des savoirs ;

- les finalités de l'enseignement de l'histoire sont en tension permanente ; elles ne sont pas seulement intellectuelles et critiques mais également culturelles et patrimoniales. Avant d'être un outil de formation de l'intelligence et de l'esprit critique, l'histoire est un moyen de construction et d'affirmation des identités collectives. Trop d'événements récents nous le rappellent pour que l'on puisse adhérer immédiatement à des formulations très optimistes où seules les dimensions critiques et intellectuelles sont prises en compte. Ce qui est en jeu concerne la citoyenneté, la contribution de l'histoire à la transmission et à la construction du lien social et du lien politique, de l'identité collective ;
- enfin, l'enquête fait apparaître un groupe de 20 à 25 % d'élèves en délicatesse avec l'histoire ; un tel résultat n'est pas propre au Canada ; il suggère des enquêtes complémentaires et comparatives, sans doute plus qualitatives, pour mieux cerner le profil et les conceptions de ces élèves.

Ces thèmes ne sont que quelques exemples de débats et de travaux que suggère l'ouvrage. Cela en souligne l'intérêt et la richesse. La didactique de l'histoire requiert de nombreuses recherches. Elle en a besoin pour s'établir comme champ de recherche et de réflexion ; l'enseignement de l'histoire en a besoin pour y puiser les ressources pour être mieux réfléchi et pratiqué. Lisez ce livre, étudiez-le, discutez-le. Vous y rencontrerez une

pensée rigoureuse et stimulante; si vous n'êtes pas déjà convaincus, vous y prendrez conscience que ni l'histoire, ni son enseignement, ni son apprentissage ne sont des objets simples et tranquilles. Aussi, le meilleur avenir que nous souhaitons à cet ouvrage est dans les prolongements qu'il appelle, les débats et les travaux qu'il devrait très heureusement susciter.

François Audigier, Université de Genève

Michèle Roulet, *Les manuels de pédagogie. 1880-1920*, Paris, PUF (Education et Formation), 2001, 187 p.

Tiré d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, l'ouvrage de Michèle Roulet suggère fortement, et à juste titre, de distinguer les intentions exprimées par les théories pédagogiques et les réalisations concrètes en la matière. Etudiant un corpus de manuels pédagogiques utilisés dans les écoles normales françaises du tournant du siècle, il donne à voir l'état de ces «vérités moyennes» qui permettaient alors d'aboutir au brevet d'enseignement primaire. Il rend également compte de la naissance officielle de deux sciences humaines complémentaires, la psychologie et son corollaire pratique, la pédagogie.

Alors que l'on a assisté récemment à une sorte de réhabilitation partielle des manuels scolaires, Michèle Roulet rappelle qu'ils ont souvent donné lieu à un trop-plein d'informations lié au souci de leur auteur de faire bonne figure auprès de ses pairs. Et qu'ils ont été vertement dénoncés pour leur faculté d'éliminer les contradictions et de produire un discours consensuel, lisse et conforme. Or, ces caractères se trouvent encore accen-

tués dans les manuels qui ont pour objectif de former des enseignants.

L'étude des avertissements ou préfaces de ces ouvrages montre que leurs auteurs déclarent volontiers n'avoir pas écrit un manuel; c'est dire qu'ils se méfient a priori de cet outil prescriptif. En outre, des récits historiographiques portant sur la pédagogie sont souvent la forme masquée d'une légitimation des intentions du présent, de véritables histoire-écran procédant d'une téléologie justificative qui est peu productrice de sens. L'histoire est ainsi le vecteur d'une véritable leçon de choses, elle est mise au service de la pédagogie républicaine, mais elle n'est guère encline à démontrer la complexité des problèmes affrontés et des évolutions engagées.

La nouvelle science de l'éducation se présente alors comme parfaitement rationnelle, elle est considérée comme le fruit d'une évolution linéaire vers le progrès. Elle manie pourtant les affirmations contradictoires avec une certaine légèreté et cache mal les limites critiques de ses propositions. En outre, elle a recours à des termes qui seront repris plus tard par Jean Piaget: l'accommodation et l'adaptation permettraient par exemple aux maîtres d'ajuster les contenus à présenter en classe pour faire en sorte qu'ils puissent être bien assimilés par les élèves. Ce qui implique alors une grande responsabilité de ces maîtres quant à choisir les différents contenus de leurs leçons.

Affirmant une rationalité libératrice, la nouvelle science pédagogique s'appuie notamment sur les procédés de l'induction et de la déduction pour concrétiser ses propos, en insistant surtout sur l'induction qui

mobilise davantage l'observation que la démonstration. Elle va du particulier au plus général et suppose en tout cas de croire que tout objet s'inscrit dans un ordre stable qu'il s'agit de retrouver ; que tout dépend de lois générales puisque tout ce qui arrive a une fin. Quant à la psychologie qui est mobilisée auprès des futurs enseignants, elle se veut avant tout rationnelle et susceptible d'affirmations fortes, mais en laissant toutefois la place à des dynamiques plus individuelles.

La plupart des manuels s'ouvrent sur le thème de l'éducation physique et affirment ainsi la nécessité d'éduquer le corps. Quant à l'éducation intellectuelle proprement dite, elle doit partir du jeu et d'activités concrètes pour permettre à l'enfant de faire des expériences. Mais elle doit surtout, au nom de la quête du juste milieu, privilégier le développement de la Raison et contenir celui de l'imagination dans de justes proportions. Cela dit, l'école républicaine insiste surtout sur l'éducation civique et morale qui forme la volonté plutôt que le jugement. Or, la séparation de l'Église et de l'État en matière d'écoles publiques consiste d'abord à les inscrire dans le climat intellectuel positiviste alors dominant. Toutefois, la laïcisation scolaire est marquée par une forte ambiguïté et c'est souvent un discours religieux qui est tenu en réalité sous l'apparence de la rationalité. L'usage très fréquent de mots à caractère religieux – « vocation », « apostolat », etc. – pour évoquer le champ scolaire en témoigne largement. Ainsi, jusque-là, l'éducateur pensait que l'éduqué ne devait pas être façonné sur son propre modèle parce qu'il avait déjà reçu une autre empreinte divine. Désormais, c'est un Dieu rationalisé qui laisse les hommes devenir ce à quoi il les aurait prédestinés, ce qui justifie beaucoup mieux leur inégalité.

Mais cette conception nouvelle place les discours des pédagogues dans le champ de l'idéologie. En d'autres termes, l'éducation morale de l'école républicaine vise à former des hommes libres, mais libres de se soumettre à la Raison ; elle est donc inculcatrice.

Les méthodes pédagogiques qui sont développées sont aussi très révélatrices. On trouve déjà à cette époque des formules comme « *apprendre à apprendre* » ou des éloges de la méthode active. Mais, encore une fois, l'autonomie qui est ici recherchée consiste d'abord en une capacité de maîtriser ses désirs et de vouloir développer pleinement ses connaissances. Elle est d'ailleurs conçue comme devant progresser sous l'influence décisive et la conduite déterminée du maître. En outre, il s'agit davantage de valoriser l'effort que le tâtonnement, une expérience objective qu'une démarche subjective de recherche. Enfin, l'effort et le plaisir devraient pouvoir se conjuguer dans le cadre d'une pédagogie qui évitera les difficultés inutiles et tiendra compte de la marche naturelle de l'esprit.

La question du langage pédagogique est enfin analysée par Michèle Rouillet dans ce contexte particulier où l'inductivisme suggère une toute-puissance de la description. Or, en confondant cette description avec l'exhortation morale, on risque de ne plus comprendre les métaphores utilisées par les pédagogues anciens. Ainsi la métaphore pédagogique risque-t-elle de n'être plus réduite qu'à une prétendue lecture de la réalité et l'injonction morale confondue avec une représentation du fonctionnement psychique. Les pédagogues qui s'expriment dans ce corpus de manuels destinés à de futurs enseignants aimeraient certes bien pouvoir

développer leur propre langage, mais ils n'en sont pas vraiment capables et se méfient parfois du caractère peu rationnel de la métaphore. Leur langage procède tout de même d'une profusion d'informations, d'un usage marqué de métaphores horticoles autour de la notion de germination (une «*naturalisation des phénomènes psychologiques*», selon l'expression de Michèle Roulet), d'assertions particulières qui sont répétées inlassablement, de la référence à des noms illustres, d'un usage multiplié des adjectifs, le tout s'orientant vers l'affirmation d'un certain modernisme. Cette rhétorique abuse de formules qui suggèrent l'innovation des choix autant que la neutralité des faits sur lesquels ils se fondent. Mais elle reste encore, à cette époque, plutôt hésitante et modérée.

Cette étude est très intéressante, mais elle n'échappe pas complètement aux défauts d'une histoire de l'éducation qui pourrait être mieux contextualisée. Par exemple, le court chapitre sur l'éducation physique aurait pu se référer à la fois à l'hygiénisme de la société de la fin du XIX^e siècle et à son militarisme croissant dans la perspective nationaliste alors dominante. Et il aurait été utile de définir davantage ce fameux «*moment Compayré*» qui est convoqué tout au long de l'ouvrage non pas seulement à travers ce qu'il a apporté à l'évolution de la pédagogie, mais aussi en interrogeant son origine et sa fonction dans le cadre des mutations de la société de l'époque, du tournant du siècle et de la Troisième République française, en rapport notamment avec les deux principales catégories de finalités scolaires, d'ordre économique et politique.

La lecture de l'ouvrage de Michèle Roulet représente finalement un exercice fort utile

et très enrichissant. Elle nous invite à la fois à nous méfier des usages publics – et téléologiques – de l'histoire de l'éducation et à prendre bien conscience de ce que pourrait être la force critique d'une véritable histoire qui affronte la complexité et les inévitables contradictions des discours pédagogiques. De ce point de vue, elle nous rappelle que certaines options font partie depuis fort longtemps de l'éventail des intentions novatrices des pédagogues. Et qu'un certain langage de l'innovation peut être observable à travers le temps, comme une sorte d'invariant («*les mots, des invariants qui évoluent*» nous dit une belle formule utilisée à la page 154), mais sans avoir beaucoup d'effet. Elle nous incite aussi, en insistant sur le poids des mots et le sens de leur utilisation, à nous inspirer des contradictions, des tâtonnements et des modes de pensée des pédagogues anciens dont elle a étudié les ouvrages pour appréhender avec un sens critique plus appuyé certains discours pédagogiques d'aujourd'hui. Ainsi nous interpelle-t-elle sur le sens réel d'un engagement pédagogique qui reste évidemment nécessaire, mais qui gagnerait à être bien plus rigoureux, notamment pour ce qui concerne son langage et sa rhétorique. Ce qui constitue un beau défi.

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

Mario Carretero, James F. Voss (éd.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1994, 455 p. Les débats portant sur l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales génèrent controverses et conflits dans la plupart des

pays occidentaux. Au-delà des enjeux pédagogiques, cet intérêt découle aussi de la dimension politique et culturelle qui lui est conférée et dont il s'agit de canaliser le pouvoir. L'ouvrage dont il est question ici est issu d'un congrès international, tenu en octobre 1992 à l'Université autonome de Madrid, portant sur les processus et modes de transmission et d'appropriation des sciences sociales, plus particulièrement de l'histoire. Il témoigne non seulement du développement des recherches en la matière, mais aussi d'une réflexion qui se situe principalement et étonnamment en marge de la communauté des historiens. Ainsi, les auteurs de *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, Mario Carretero et James F. Voss, sont-ils tous deux professeurs de psychologie, respectivement aux universités de Madrid et de Pittsburgh. Une vingtaine de conférenciers, des chercheurs scientifiques de six nationalités différentes (majoritairement Américains et Espagnols), présentent les résultats de recherches ayant pour objectif le développement de l'étude cognitive de l'histoire. Le livre est composé de dix-sept chapitres – le premier est introductif – répartis en quatre parties thématiques, chacune étant complétée par une discussion des chapitres qui la composent.

Les études rassemblées dans la première partie s'inscrivent dans une réflexion sur le processus de développement cognitif et s'interrogent sur les modalités d'apprentissage. Elles soulèvent des questions pertinentes sur l'acquisition et la compréhension de concepts et sur la nature des connaissances de l'enfant par rapport à celles de l'adulte. A. Berti montre que l'enfant ne maîtrise pas les concepts historiques et sociaux utilisés en histoire (par exemple « Etat »). J. Delval,

considérant l'enfant comme un acteur à part entière de la société, relève les limites du transfert social, dans la mesure où le sujet n'intègre dans son environnement que la part d'informations qu'il peut comprendre. J. Torney-Purta évalue l'efficacité du processus d'enseignement en le mettant en rapport avec le processus de développement de l'enfant. Ses résultats rejoignent ceux des autres études dans une vision constructiviste de la connaissance historique et sociale, celle-ci apparaissant comme le produit d'une activité mentale lente et non linéaire.

Les contributions de la seconde partie soulèvent des enjeux importants relatifs aux méthodes d'enseignement et aux valeurs que les enseignants y attachent. O. Halldén, par exemple, soulève un paradoxe récurrent : afin de comprendre les faits qui composent l'explication d'un événement, il faut comprendre l'explication supposée être constituée par ces mêmes faits. Dans ce sens, l'enseignement viserait à souligner les différentes interprétations de preuves ainsi que les différents types de narrations. Dès lors, il s'agirait surtout de mettre l'accent sur les caractéristiques de la narration qui est en train d'être construite et de relier continuellement celle-ci aux faits mis en avant. Dans une perspective semblable, A. Rosa revient sur la question de savoir si les élèves sont à considérer uniquement comme des consommateurs de connaissances historiques ou également comme participant à sa construction. Ainsi, ces études mettent l'accent sur l'importance, dans la formation des enseignants et des élèves, de l'acquisition de règles et d'outils méthodologiques, permettant notamment de prendre conscience d'une production historiographique toujours fonction des besoins spécifiques à une représentation donnée du passé.

Les contributions de la troisième partie s'attachent à la nature du texte d'histoire et à la manière dont celui-ci est appris. Y sont étudiées les représentations cognitives des élèves d'un certain nombre d'événements du passé, de même que les caractéristiques textuelles influant sur l'apprentissage. L'étude de Ch. Perfetti et al. montre que la qualité d'apprentissage augmente lorsque les élèves sont confrontés à des textes de diverses natures et que l'essence de la controverse historique est explicite. Ainsi, les auteurs s'accordent à penser que l'amélioration des méthodes d'enseignement passe par les contenus et la cohérence des textes d'histoire. Ils proposent un enseignement axé sur la qualité plus que sur la quantité: choisir d'étudier peu de sujets, mais les explorer avec des méthodes réflexives – par exemple la controverse – est en mesure d'engendrer compréhension et apprentissage.

Les contributions de la dernière partie posent la question de savoir quels processus culturels et psychologiques sont à l'œuvre dans la production de représentations historiques et la manière dont ces processus opèrent en fonction des différentes configurations socioculturelles. Par exemple, dans une étude réalisée à partir de dissertations d'étudiants de différents niveaux portant sur les causes de la chute de l'Union Soviétique, J.F. Voss et al. ont analysé la construction de la causalité, notamment le rôle accordé aux conditions ou aux acteurs. Leurs conclusions rejoignent celles des autres études présentées pour souligner la nécessité de prendre en compte les valeurs sociales et les attitudes idéologiques dans l'étude des processus cognitifs. Tous les auteurs insistent sur l'importance à accorder au développement de l'esprit critique en tant qu'instrument de compréhension des actions humaines. Dans ce sens, l'enseignement est envisagé à partir des

modalités narratives. Il s'agit de toucher dès le départ aux questions relevant de l'épistémologie, de développer la capacité à évaluer différentes alternatives d'un même événement – introduisant la causalité multiple par opposition à une histoire univoque du passé –, et d'apprendre à coordonner théorie et preuve afin de construire une argumentation.

Combinant études empiriques – principalement des expériences quantitatives bien détaillées – et apports théoriques, les différentes contributions marquent un intérêt commun pour la recherche d'un langage didactique spécifique à la transmission des concepts et connaissances historiques aux élèves d'aujourd'hui. L'intérêt de telles études réside sans doute dans l'apport d'une perspective extérieure au milieu scolaire des objectifs que les enseignants parviennent ou ne parviennent pas à atteindre. Elles restent néanmoins marquées par un caractère programmatique et normatif, dictant en quelque sorte les conduites à adopter dans l'enseignement, sans toujours tenir compte des conditions dans lesquelles celui-ci s'effectue. On est dès lors tenté de se demander si les résultats de telles recherches scientifiques rencontrent les préoccupations des enseignants et si elles sont en mesure d'influencer leurs pratiques. D'autre part, certaines questions restent ouvertes: quelle est la place que l'on souhaite accorder à l'histoire dans le cursus scolaire? Quel équilibre trouver entre l'enseignement de compétences et la matière historique? Et ne s'agirait-il pas avant toutes choses de développer l'étude des bases épistémologiques de l'histoire?

Cette publication est le premier volume d'une collection intitulée *International Review of History Education*. Le second

volume, *Learning and Reasoning in History*, édité par les mêmes James F. Voss et Mario Carretero, paru en 1998, approfondit des thèmes abordés dans le premier volume: le langage et la narration historique. Il introduit une dimension nouvelle, à savoir l'utilisation de l'image audiovisuelle dans l'enseignement de l'histoire et élargit la réflexion à l'étude interculturelle de l'enseignement de l'histoire. Il revient ainsi sur les préoccupations débattues au cours de ces dernières années, notamment sur l'importance à accorder à l'écriture de l'histoire, tout en ouvrant la perspective d'une collaboration internationale dans les didactiques de l'histoire.

Nadine Fink, Université de Genève

Chris Brazier, *Insegnare la storia come se i poveri, le donne e i bambini contassero qualcosa*, avec la collaboration de Claudio Economi et Antonio Nanni, Turin, Editions Sonda, 2001 (1^{re} éd. or. 1989; 1^{re} éd. it. 1992), 240 p.

Brève histoire du monde, tel est le titre d'un court essai de Chris Brazier dont la traduction en italien constitue l'essentiel de ce petit volume. Paru à l'origine, il y a une douzaine d'années, dans la revue *New Internationalist*, ce texte constitue une tentative de décloisonner l'histoire enseignée, de l'ouvrir à une approche plus universelle et plus attentive à toutes les composantes de l'aventure humaine (y compris, comme l'indique le sous-titre, du point de vue des pauvres, des femmes et des enfants).

L'orientation de ce bref récit de l'histoire universelle est clairement annoncée: elle est à la fois écologiste et internationaliste, elle se

veut d'abord attentive au point de vue des opprimés et des dominés. En tant que telle, elle est aussi profondément discutable, notamment quand l'auteur remet en question l'idée de progrès en désignant désormais le conservatisme comme correspondant à une attitude de préservation de l'avenir de la planète, en termes de développement durable et d'un point de vue écologiste. Ce qui revient à liquider, par un renversement des points de vue, deux siècles de luttes politiques et sociales pour la démocratie et les droits humains (p. 193).

La lecture de cet essai ouvre toutefois des portes sur des mondes ou des domaines trop longtemps ignorés. Par exemple, l'auteur évoque le génocide des peuples aborigènes en Australie. Ou les apports si riches, mais tellement négligés, de la civilisation indienne. Malheureusement, la brièveté de la démarche l'enferme forcément dans une vision partielle, à tel point qu'il n'évoque même pas, par exemple, un événement aussi révélateur et symbolique que les massacres coloniaux de Sétif de mai 1945. En fin de compte, nous avons là une version anglo-saxonne de la démarche originale de reconstruction d'un récit historique sans emprise nationale que l'historienne Suzanne Citron a déjà engagée dans l'espace francophone (voir *L'histoire des hommes*, Paris, Syros, 1996).

Tous les chapitres de cette histoire universelle renouvelée donnent lieu à des propositions de lecture, souvent fort judicieuses, mais qui ne concernent que les publications en italien. Et cette démarche, complétée par une mise au point transalpine portant sur la dernière décennie, est fort intéressante. Elle reste cependant très incomplète. Non seulement parce qu'un nombre de pages si limité

empêchait d’embrasser vraiment tous les aspects significatifs de l’histoire humaine. Mais surtout parce que le renouvellement de l’histoire enseignée ne saurait se contenter seulement d’une ouverture thématique – attentive à l’histoire des minorités comme à la diversité des points de vue possibles – dans la mesure où il doit s’interroger également sur la manière de proposer aux élèves la construction d’une véritable pensée historique.

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

Dominique Comelli, *Comment on enseigne l’histoire à nos enfants*, Nantes, Librairie L’Atalante – Comme un accordéon, 2001, 109 p.

Ce petit livre, très incisif, sur l’histoire enseignée se lit avec plaisir et intérêt. Il émane d’une enseignante française qui est aussi syndicaliste et se soucie par ailleurs des perceptions des parents d’élèves. Son point de vue est original et ses conclusions, qui nous paraissent pouvoir être largement partagées, partent d’un assez triste constat qui est sans doute, et malheureusement, incontestable : beaucoup trop d’élèves, en effet, s’ennuient au cours d’histoire, et pas seulement dans l’univers de Harry Potter.

Ainsi l’ouvrage propose-t-il une réflexion synthétique, fondée sur une riche expérience personnelle et quelques références bibliographiques fort bien ciblées. En historienne, Dominique Comelli sait aussi inscrire ses observations dans une lente évolution dont elle rappelle les grandes lignes. Evidemment, sa démarche dépend des réalités de la situation française, d’où bien des précisions cri-

tiques sur la manière dont y sont élaborés les programmes d’histoire. Mais les problèmes qu’elle soulève se posent également en dehors de l’Hexagone.

L’une des questions essentielles qui sont abordées par l’enseignante concerne notamment la toute-puissance du roman national, et la volonté officielle de construire une identité nationale à partir de l’histoire enseignée. Cette injonction patrimoniale est-elle vraiment indispensable? Et de quel droit s’impose-t-elle dans des programmes qui ne sont guère discutés et ne tiennent pas compte des évolutions récentes de l’histoire scientifique? La domination des activités – et des exigences – de mémorisation ne cache-t-elle pas en fin de compte une incapacité de partir des préoccupations des élèves pour leur permettre de construire du sens à partir de l’histoire? Et qu’en est-il, dans le récit linéaire de l’histoire scolaire qui est ainsi induite, de la pluralité des possibles, du poids de l’incertitude, des expériences humaines successives que l’histoire, la vraie, permet de reconstruire?

Que cette histoire enseignée soit ainsi réduite à l’état de « *squelette factuel* » explique pour une large part cet ennui qui la poursuit. Et la conclusion de Dominique Comelli pourrait figurer en exergue de notre revue tant elle exprime avec pertinence, et en des termes très évocateurs, ce qui est l’enjeu principal du renouvellement de cette discipline scolaire : « *C’est vrai, toutes ces démarches prennent du temps.*

Mais pourquoi vouloir tout faire, tout dire? Ne vaut-il pas mieux choisir des moments que l’on approfondira?

Vouloir donner aux élèves une fresque simplifiée du monde et du passé était peut-être un objectif

louable quand les livres étaient rares et chers et quand les enfants, une fois l'école quittée, avaient peu de chances d'enrichir leurs connaissances. Mais ce n'est plus le cas maintenant. Mieux vaut avoir le mode d'emploi de l'histoire pour pouvoir l'écrire à son tour.»

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

«**Enseigner le présent, le passé et le possible**». In BRUNER Jerome, *L'éducation entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (*The Culture of Education*, Harvard College 1996, traduit de l'anglais par Yves Bonvin), Paris, Retz, 1996, pp. 111-126.

Ce bref chapitre constitue en fait un manifeste élégant et convaincant pour une pédagogie du problème par le récit, notamment en histoire enseignée: le socio-constructivisme raconté à tous! Bruner part d'un constat: l'absence «choquante» de tout intérêt porté à la manière dont les enseignants enseignent et les élèves apprennent. A partir de là, il propose une nouvelle culture de l'apprentissage qui passe par le récit, au moyen de quatre «idées»:

1. La «réflexion». Depuis le XVII^e siècle, on pense qu'«expliquer» de manière causale – en recourant à une théorie, c'est-à-dire à ce que la science considère comme un idéal – suffit pour faire «comprendre». Au XIX^e siècle, le positivisme «anti-illusionniste» reproche aux sciences «molles» – l'histoire, les sciences humaines, la littérature... – de se borner à «enrichir l'esprit» sans jamais se soucier de la preuve des choses. Pourtant, la vieille Europe continue à

guerroyer, jouant inlassablement toutes les histoires que l'Histoire raconte, avec la sociologie et la littérature, ces disciplines qui justement ne seraient bonnes qu'à «enrichir l'esprit»! Or,

«Les gaz mortels et la Grosse Bertha étaient peut-être les fruits empoisonnés des sciences vérifiables, mais la pulsion qui nous avait amenés à les mettre en action venait, elle, de ces histoires que nous nous racontions. N'était-il pas temps que nous tentions de mieux comprendre leur puissance, d'étudier comment les histoires et les récits historiques sont bâtis et ce qui, en eux, porte les peuples à vivre ensemble ou, au contraire, à s'estropier et à se massacrer?» (p. 115)

Comment faire pour amener une nouvelle génération à réexaminer notre histoire? «Comment éviter de nous tromper encore une fois?» lance Bruner. Et bien justement, le premier quart du XX^e siècle a opéré un «tournant interprétatif», d'abord dans le théâtre, puis dans la littérature, l'histoire, dans les sciences sociales, en épistémologie... dans l'éducation, enfin. La nouvelle finalité, c'est désormais de comprendre, pas d'expliquer! Instrument privilégié de ce nouveau paradigme: le **récit**, avec une exigence de «vérisimilarité», d'atteindre «ce qui ressemble à la vérité», la «vérité», ici, n'étant ni atteignable, ni vérifiable. Raconter des histoires pour comprendre, c'est bien plus que d'enrichir l'esprit: il s'agit d'une didactique que Kierkegaard († 1855) a suggéré depuis longtemps: «sans ces histoires, disait-il, nous en sommes réduits à avoir peur et à trembler.»

Aussi Bruner réclame-t-il que les méthodes interprétatives ou narratives de l'histoire

soient enseignées avec la rigueur de l'explication scientifique, hors de tout procédé rhétorique (Voir aussi un autre chapitre de Bruner: « Les sciences par les récits »). L'histoire devient alors une discipline qui vise à comprendre le passé et pas seulement à raconter « ce qui est arrivé ». On apprend aux enfants à devenir historien en ne les traitant pas comme des « consommateurs d'histoires bien « propres » et soigneusement conservées ». Certains crieront au bradage des valeurs les plus sacrées par l'usage d'une « épistémologie pragmatique » ! Or ce qui est sacré, selon Bruner, et mérite le respect, c'est au contraire

« Toute analyse du passé, du présent et du possible qui est bien faite, bien argumentée, scrupuleusement documentée et menée selon une perspective honnête. (...) Réfléchir avec rigueur et respect aux différentes « histoires » qui nous disent où en sont les choses (sans « effacer » celles qui nous gênent), n'est en rien contradictoire avec la pensée scientifique. »

Bruner propose en exemple une histoire « très intéressante », réclamant le recours à une théorie explicative précise et qui, construite par les élèves, leur permettrait de découvrir quand ils ont besoin d'une théorie et plus seulement d'une histoire: « Comment sommes-nous arrivés à ce que les trois quarts de la richesse de la nation soient entre les mains du quart de la population ? » (Suisse 1990: 57,2% de la fortune déclarée aux mains de 7,6% des contribuables). Et on voudrait ajouter: « Alors que la Révolution française s'opposait déjà à ce qu'un quart des contribuables n'amasse deux tiers des richesses recensées » ! On voit mieux, ainsi, ce qu'il faut entendre par une histoire « gênante ».

2. et 3. L'aptitude à agir et la collaboration.

Ici, Bruner procède par opposition des contraires. L'idéologie anglo-américaine empirique de l'« apprentissage », théorisée par Locke, conçoit l'esprit comme une « tablette de cire » sur laquelle l'environnement grave un message indélébile, conception de l'apprentissage à la fois solitaire et passive. Cette conception s'oppose à tout ce qu'on a découvert depuis et qui aboutit au contraire à considérer l'esprit comme « actif », à l'orienter vers la résolution de « problèmes »: ce qui « entre » dans l'esprit dépend davantage des hypothèses, moyennant heuristique (stratégies et prises de décision), que de ce qui sollicite les sens. Et ce qui a été aussi découvert, c'est que nous n'apprenons pas seuls et sans aide, « nus devant le monde »: c'est l'échange de la parole qui rend possible l'apprentissage, par la collaboration, par un processus discursif que nous exerçons en fait dès notre plus jeune âge. Ainsi, dans le projet pilote d'Oakland (Californie) qu'Ann Brown a mené dans les années 1970,

« Non seulement les enfants émettent leurs propres hypothèses, mais ils les négocient avec les autres, y compris avec leurs enseignants. Ils occupent d'ailleurs aussi le rôle de l'enseignant, offrant leur expertise à ceux qui en ont moins. » (p. 119)

Dans l'acquisition de cette « culture-mise-en-pratique » utile pour la vie, quel que soit son milieu social, les enfants apprennent à distinguer récit explicatif et récit interprétatif. Ils apprécient le rôle de l'*ethnologue* qui fait périodiquement le point sur la manière dont évolue la collaboration et ils se montrent bien plus critiques que leurs propres enseignants. En maniant le récit, ils apprennent à penser

en fonction du schéma : « histoire » = un *Agent* cherchant à atteindre un *But* dans un *Cadre* reconnaissable à l'aide de certains *Moyens*. Un défaut survient-il entre les différentes composantes de l'histoire, et voilà l'*Obstacle* qui justifie qu'on la raconte. C'est le *prologue* du récit qui installe les circonstances initiales de l'histoire (*Agent, But, Cadre, Moyens*). L'action se déroule ensuite en conduisant à l'*Obstacle* et c'est la rupture (la violation de ce à quoi l'on s'attendait comme légitime). A partir de là, on assiste soit à un retour de la légitimité, soit à un changement révolutionnaire installant une nouvelle légitimité. Enfin, l'histoire se termine par une *conclusion* cherchant à évaluer ce qui s'est passé.

Le schéma du récit proposé par Bruner comme support à l'apprentissage de la pensée ne correspond-il pas, en fait, à l'acception du concept grec de *ιστορία* : une relation débouchant sur un rapport, le tout faisant une « enquête » ? Ainsi, toute représentation du monde pourra faire sens dès lors qu'on l'insère dans une structure narrative. Vladimir Propp (*Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1970) affirme même qu'il n'y en a que quatre, souligne Bruner : la tragédie, la comédie, le roman et l'ironie. Ce sont ces structures d'une extrême abstraction, quasi algébrique, qui permettent à une infinité d'histoires d'exprimer le monde, donc d'en attester une compréhension sans qu'il soit « expliqué », livré, servi en vulgates apprêtées pour la consommation... : autant de mises en scène possibles d'un réel problématique, refoulé... sommé de se rendre à la raison de l'apprenant...

Il est étonnant de voir, selon Bruner, combien on devient rapidement habile à rendre

clair un texte, armé de ces quelques données sur la structure formelle des récits, que l'on soit critique littéraire, psychologue, juriste, historien, professeur ou enfant !

« C'est une idée très contestable de penser que les enseignants et leurs élèves ne peuvent aborder les problèmes narratifs avec la même compétence et la même ouverture d'esprit, et en tirer le même bénéfice en terme de conscience de soi. (...) L'analyse narrative réalisée en collaboration ne se solde pas par un match nul. Il n'y a pas besoin d'hégémonie pour créer du sens, comme si la version de l'histoire du plus fort devait être imposée au plus faible, et cela reste vrai lorsqu'il s'agit de sujets politiques brûlants. (...) Le débat et la négociation menés ouvertement, sont les ennemis de l'hégémonisme. » (p. 122)

Bruner ne considère pas pour autant que la finalité d'un tel processus d'analyse collective doive être d'élaborer la liste des meilleurs « valeurs » (américaines...) comme des tables de la loi. L'idée même d'aboutir à de telles valeurs correspond à de la timidité intellectuelle et morale : il ne s'agit pas de parvenir à l'unanimité, mais à davantage de conscience, car « plus de conscience entraîne toujours plus de diversité ».

4. La culture. Bruner fait ici confiance aux anthropologues contemporains qui ont montré que « le mythe d'une « culture » solidement installée, irréversible, qui permettrait à la fois de penser, de croire, d'agir et de juger, ce mythe est bien mort. » Il faut être confiant dans la possibilité d'améliorer les choses en commençant pas refuser de céder aux convenances qui imposent de laisser les sujets embarrassants devant la porte de la classe. Les élèves ne sont pas dupes : soit ils

vivent ces scandales, soit ils les voient à la télévision. Le désenchantement qui résulte de programmes désincarnés est d'ailleurs une grande source de désordre dans l'école. Donnons plutôt aux élèves les moyens de comprendre les histoires qu'ils construisent sur leurs univers, en les initiant à la démarche de l'enquête précisément sur les questions qui font scandale : pour reprendre l'exemple déjà évoqué, comment en sommes-nous arrivés au « système aberrant » de distribution des richesses actuel alors que nous sommes partis d'une déclaration selon laquelle « Tous les hommes ont été créés libres et égaux » ? Si c'est l'*Obstacle* qui déclenche le récit, les élèves vont pouvoir transformer cet obstacle brut en un problème qui fait sens, dans le cadre d'une procédure (ce qu'on appelle une « problématique »). Là est la culture selon Bruner : non pas l'éternelle question du choix entre poésie et prose, mais une manière d'affronter les problèmes humains, de rendre des comptes par le biais de récits, moyens de synthétiser les connaissances accumulées sur la société et de dépasser l'étroitesse de vue. Faire en sorte que ce qui est trop familier redevienne étrange...

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg – Sciences de l'éducation

dépistage qui confère à l'immobilisme de la discipline une visibilité éclatante. Toute cette économie traditionnelle tranche fortement avec la noblesse et l'ambition des finalités qu'assignent les instructions officielles contemporaines à un tel enseignement. L'analyse des pratiques révèle donc une ankylose que dénonçait déjà Durkheim au début du XX^e siècle ou Daumier, plus tôt encore, dans ses caricatures.

Il faut maintenant se demander si le « tournant critique » des années 1960, qui marque bien le terme amont de l'étude, a vraiment permis d'opérer la « libération » tant attendue pour l'enseignement de la discipline des sciences humaines la plus engoncée peut-être dans un système suranné, produisant si peu d'apprentissages durables eu égard aux résultats escomptés (finalités sociales, disciplinaires...) et aux moyens alloués (dotation horaire, manuels...).

Le cartable de Clio reviendra dans un prochain numéro sur cette recherche importante pour la compréhension des habitus de l'enseignement de l'histoire au secondaire.

Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg – Sciences de l'éducation

HERY Evelyne, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1999, 437 p.

L'auteure dépiste les vieux habitus de l'histoire enseignée – cours magistral, résumé, leçon apprise et récitée, interrogation orale... –, érigés en autant de rituels indémodables, un

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 nous aider à lancer ce projet par des achats collectifs de ce premier volume.

Et nous invitons tous les lecteurs de ce premier numéro du *cartable de Clio* à souscrire un abonnement, au prix de **20 francs suisses par année**, pour pouvoir nous permettre de poursuivre cette aventure.

Le prochain numéro du *cartable de Clio* sera constitué des mêmes sept rubriques que pour ce volume. Il s'intéressera en particulier à l'enseignement de l'histoire tel qu'il se pratiquait hier et tel qu'il se développe aujourd'hui dans d'autres pays ou cultures.

Vous pouvez vous abonner auprès de :

Editions LEP

En Budron B4a

1052 Le Mont-sur-Lausanne

Tél. 021 651 25 70

Fax 021 653 57 51

E-mail contact@editionslep.ch

Site www.editionslep.ch

